

Numéro 12 / Année 2024

Synergies pays riverains du Mékong

Revue du GERFLINT

**Formations du et en français à l'université
dans les pays riverains du Mékong :
quand la langue française est au service
des besoins du marché du travail**

Coordonné par DO Quynh Huong

Synergies pays riverains du Mékong

Numéro 12 / Année 2024

**Formations du et en français à l'université dans les
pays riverains du Mékong : quand la langue française
est au service des besoins du marché du travail**

Coordonné par DO Quynh Huong



REVUE DU GERFLINT
2024

POLITIQUE ÉDITORIALE

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

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans l'ensemble des pays concernés (Laos, Cambodge, Viêtnam, Thaïlande, Birmanie), le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive 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, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies pays riverains du Mékong** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles 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

Périodicité : annuelle

ISSN 2107-6758 / ISSN en ligne 2261-2777

Directeur de publication

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

Coordination éditoriale des publications et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne ;
GERFLINT, France

Président d'Honneur

Phùng Xuân Nhạ, Université nationale de Hanoï

Rédactrice et coordinatrice scientifique (2024)

DO Quynh Huong, Université de Hanoi, Vietnam

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 Viêtnam

Université de Langues et d'Études Internationales de
Hanoi
Duong Pham Van Dong, Cau Giay
Hà noi, Viêtnam

Contact : synergies.mekong.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

DO Quynh Huong (Université de Hanoi, Vietnam),
Sombat Khruatong (Thaïlande), Bruno Marchal
(Université Thammasat, Bangkok, Thaïlande), Miytsu
Modard (France, Birmanie), Nguyen Van Dung
(Université des sciences et technologies de Hanoi,
Vietnam), Sar Siphon (Cambodge), Niramit
Kunanuwat (Thaïlande), Thi Tuoi Nguyen (Université
de Pédagogie de Ho Chi Minh ville , Vietnam), Thi
Ngoc Suong Nguyen (Université de pédagogie d'Ho
Chi Minh-Ville, Vietnam), Tu Huyen Nguyen Xuan
(Université de Pédagogie de Hochiminhville, Vietnam
Vietnam), Nguyen Minh Nguyet (Institut
polytechnique de Hanoi, Vietnam), Ratha Ny
(Cambodge), Phouang malay Phommachanh (Laos),
Chan Somnoble (Cambodge), Serge Borg (Université
de Franche-Comté, France), Sylvie Liziard (Université
de Rouen Normandie, France).

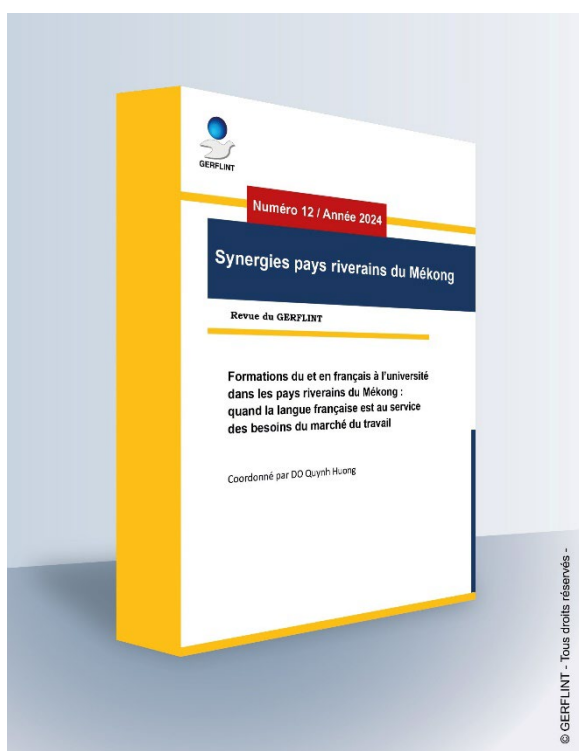
Patronages et partenariats

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).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays riverains du Mékong n° 12 - 2024

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



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

Indexations et référencements

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





Formations du et en français à l'université dans les pays riverains du Mékong : quand la langue française est au service des besoins du marché du travail

Coordonné par DO Quynh Huong

Sommaire

DO Quynh Huong	9
Présentation	
PHAM Duy Thien	23
Quand la professionnalisation et l'universitarisation se rencontrent, quelle valeur ajoutée à la formation professionnalisante ?	
HA Thi Mai Huong	45
Apprendre en situation de travail : quelles tensions pour quels apprentissage ?	
NGUYEN THUC Thanh Tin, LE Ngoc Kim Nguyen	65
Du discours oral des guides touristiques francophones pour l'enseignement du français de spécialité	
VŨ Triết Minh, NGUYỄN THỨC Thành Tín	87
Le manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration », une tentative de contextualisation du français de spécialité	

DO Thi Thu Giang	109
L'enseignement du français commercial à l'école supérieure de commerce extérieur à Hanoï	

NGUYỄN Thị Thu Hồng	135
Une approche innovante pour l'enseignement de la compréhension des textes en français commercial à l'Université Thuongmai avec l'intégration des technologies de l'information et de la communication selon la perspective actionnelle	

Autres facettes de l'innovation pédagogique

Vũ Văn Đại	153
À propos de l'enseignement du vocabulaire à charge culturelle	

Le système éducatif au Cambodge

ANN Robraw	175
Réformes éducatives au Cambodge : étude de l'engagement et de la résistance des acteurs dans le cadre du programme de rattrapage scolaire de l'enseignement primaire	

NGUON Chanleakhena, ANN Robraw	197
Étude de faisabilité en vue de la numérisation du Master d'Enseignement du Français à l'Institut National de l'Éducation (INE) au Cambodge	

ANN Robraw	219
Gestion de l'hétérogénéité des élèves et harmonisation du système d'enseignement : le cas du département de français de l'association <i>Pour un Sourire d'Enfant</i>	

Annexes

Profils des auteurs	235
Projet pour le n° 13 - Année 2025	239
Consignes aux auteurs	243
Publications du GERFLINT	247



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Présentation

DO Quynh Huong

Université de Hanoi, Vietnam

Huongdq@hanu.edu.vn

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

Cinq ans après le numéro double 9-10, coordonné par le regretté Professeur Daniel Modard¹, la revue *Synergies Pays riverains du Mékong* revisite la thématique des formations professionnalisantes dans la région avec ce numéro 12, intitulé *Formations du et en français à l'université dans les pays riverains du Mékong : quand la langue française est au service des besoins du marché du travail*.

Dans un contexte où l'employabilité et l'attractivité des formations sont devenues des enjeux majeurs, aucun établissement d'enseignement supérieur de la région n'échappe à cette tendance à la professionnalisation.

Concernant l'enseignement *du* français, il ne s'agit plus seulement de transmettre un français langue étrangère commun à tous, mais d'enseigner des français de spécialité et sur objectifs spécifiques, adaptés aux exigences du monde professionnel. Les étudiants se forment ainsi à des métiers concrets tels que traducteur, interprète, secrétaire, agent de voyages, guide touristique, commercial, chargé de marketing, restaurateur ou encore réceptionniste. De nombreux départements de français renforcent leurs cours existants et en introduisent de nouveaux, tandis que d'autres intègrent une *orientation* ou *spécialité* à leur licence de français, avec un volume de crédits significatif dédié aux enseignements de français sur objectifs spécifiques. Français du tourisme, français commercial, français de la communication, français informatique... chaque établissement fait ses

¹ Modard, D. (coord.) 2018. *Formation et professionnalisation : du français utilisé à des fins professionnelles à l'acquisition de compétences transversales à travers la langue française*. *Synergies pays riverains du Mékong*, numéros 9 et 10. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mekong9_10/mekong9-10.html [consulté le 15 novembre 2024].

choix, avec un impératif commun : contextualiser et innover les enseignements.

Du côté de l'enseignement *en français*, de nouvelles filières ont vu le jour, proposant non seulement des cours de français de spécialité et sur objectifs spécifiques, mais aussi des enseignements disciplinaires dispensés en français. La licence *Communication en entreprise* de l'Université de Hanoï en est un exemple. D'autres licences de français, notamment celles appliquées au tourisme, visent à former des professionnels immédiatement opérationnels après l'université. C'est le cas des départements de français de l'Université de Hanoï, de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville et de l'Université Nationale du Laos. Ces évolutions sont majeures : la langue française n'est plus seulement un objet d'apprentissage, mais aussi un outil d'acquisition de nouvelles compétences professionnelles, dans un monde marqué par l'essor des nouvelles technologies et la globalisation.

Dans ce contexte, on peut considérer que les universités de la région sont devenues de véritables laboratoires de recherche sur les formations professionnalisantes du et en français. La création de nouvelles filières, l'élaboration de programmes spécifiques en français et l'innovation dans les cours de français de spécialité ou sur objectifs spécifiques nécessitent des études de terrain, des analyses des discours et des pratiques professionnelles, des conceptions pédagogiques, des expérimentations et des évaluations rigoureuses. Mais avant tout, un travail de conceptualisation s'impose : Qu'est-ce qu'un cours de français de spécialité ou sur objectifs spécifiques ? Que signifie réellement une formation professionnalisante à l'université, et en quoi se distingue-t-elle d'une formation professionnelle ?

Ce questionnement théorique s'accompagne de réflexions plus pratiques : Quels sont les bénéfices et les enjeux de la professionnalisation des formations universitaires ? Quels savoirs, savoir-faire et savoir-être doivent être enseignés dans un cours de français de spécialité, un cours de français sur objectifs spécifiques ou un cours disciplinaire en français ? Comment se déroule l'insertion professionnelle des étudiants ? Quels sont les apports et les tensions générés par les différents acteurs des dispositifs de formation professionnalisante ?

Ce numéro rassemble 10 articles rédigés par des chercheurs pour la plupart issus d'universités vietnamiennes, pionnières en la matière dans la région. Le lecteur y trouvera sans doute des éléments de réponse aux questions soulevées ci-dessus.

Les quatre premières contributions de ce numéro sont signées par cinq enseignants-chercheurs du Département de français de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville (UP-HCMV). Trois d'entre eux avaient déjà participé au numéro double 9-10 publié en 2018, ce qui permet d'observer l'évolution de leurs recherches sur la professionnalisation des formations du et en français au Vietnam.

Le premier article est rédigé par **Pham Duy Thien**, actuellement Doyen du Département de français de l'UP-HCMV. Il y a huit ans, il s'était intéressé aux projets de traduction intégrés au module « Professionnalisation » de la formation en Traduction-interprétation de son département. Aujourd'hui, en tant que responsable de la formation, il approfondit cette réflexion avec une étude intitulée *Quand la professionnalisation et l'universitarisation se rencontrent, quelle valeur ajoutée à la formation professionnalisante ?* À travers une approche à la fois conceptuelle et empirique, il analyse le double processus de professionnalisation et d'universitarisation des formations, les transformations observées et la valeur ajoutée de cette dynamique pour les cursus concernés.

La première partie de son article établit le cadre théorique de la professionnalisation et de l'universitarisation. En s'appuyant sur un panorama des modèles de formations professionnelles universitarisées et de formations universitaires professionnalisantes en Europe et en Amérique du Nord, il situe les filières vietnamiennes dans ce paysage. La recension des écrits met en lumière des éléments clés sur le fonctionnement, les enjeux et les spécificités des formations professionnalisantes à l'université. L'auteur confirme ainsi son constat d'il y a huit ans : c'est en conciliant la logique académique et la logique professionnelle que les formations universitaires peuvent s'ancrer davantage dans la réalité et répondre aux attentes des employeurs. Cette analyse est approfondie à travers l'étude de six dimensions essentielles des dispositifs de formation : l'organisation des connaissances, la finalité du curriculum, les approches pédagogiques, les

modalités institutionnelles et fonctionnelles, ainsi que les méthodes d'enseignement.

Dans la seconde partie, Pham Duy Thien s'attache à comprendre les perceptions des acteurs du terrain face à ce double processus. En interrogeant des professionnels et des enseignants impliqués dans des formations professionnelles et professionnalisantes universitaires, il met en évidence un consensus : la logique académique et la logique professionnelle s'enrichissent mutuellement. Cependant, il identifie également des limites, notamment en ce qui concerne l'implication des professionnels dans l'enseignement universitaire et l'organisation des stages.

L'article se conclut par des propositions d'innovation portant sur la structuration des cursus, les approches pédagogiques, les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants, qui doivent eux-mêmes maîtriser des savoirs et compétences professionnels. En ouverture, Pham Duy Thien invite à une réflexion plus large sur l'avenir des universités : doivent-elles privilégier une orientation purement académique ou se tourner davantage vers un modèle à vocation professionnelle et professionnalisante ?

Le deuxième article intitulé *Apprendre en situation de travail : quelles tensions pour quels apprentissages ?* est également signé par une contributrice familière de la revue : **Ha Thi Mai Huong**, du Département de français de l'UP-HCMV. Toujours passionnée par les questions d'apprentissage des étudiants en Traduction-Interprétation, elle approfondit cette fois-ci, dans le cadre de sa thèse de doctorat, l'expérience des stages professionnels et leur rôle dans la formation des futurs traducteurs et interprètes.

Il y a huit ans, Ha Thi Mai Huong avait analysé les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif. Aujourd'hui, elle s'intéresse aux interactions complexes entre les différents éléments constitutifs d'un curriculum d'apprentissage situé. Son étude explore trois dimensions clés : l'accès des stagiaires à des activités et ressources en lien avec les objectifs de formation, l'accompagnement et la médiation par les tuteurs, ainsi que la participation des stagiaires au collectif de travail et leur positionnement au sein de celui-ci.

Grâce à une triangulation des données recueillies auprès des étudiants en stage, elle mène une analyse approfondie des pratiques et situations tutorales. Ses résultats révèlent des interactions riches et dynamiques, mais aussi des tensions inhérentes aux dispositifs de stage. Trois types de tensions émergent :

- Tension entre logique productive et logique constructive, opposant les impératifs de rentabilité de l'entreprise aux objectifs pédagogiques de la formation.
- Tension entre le « formalisé » et l'« incorporé », mettant en lumière le décalage entre les savoirs académiques structurés et les apprentissages informels intégrés dans la pratique professionnelle.
- Tension au sein des relations entre l'individu, le collectif et l'environnement, qui questionne la place du stagiaire dans l'organisation du travail et son intégration progressive dans la communauté professionnelle.

L'auteur identifie également trois formes d'apprentissage développées par les étudiants en stage : l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques à la traduction et à des tâches connexes, le développement de compétences transversales indispensables au monde du travail, et un processus de maturation personnelle et professionnelle.

Au terme de son article, Ha Thi Mai Huong formule des recommandations pour optimiser l'efficacité des stages dans les formations professionnalisantes. Elle insiste notamment sur l'importance de concevoir des dispositifs favorisant une immersion dans des tâches réelles, tout en assurant un accompagnement structuré par des tuteurs expérimentés.

Toujours fidèle à l'analyse discursive des communications touristiques au service de l'enseignement du français de spécialité, **Nguyen Thuc Thanh Tin** collabore avec **Le Ngoc Kim Nguyen** dans une recherche sur le discours du guide touristique vietnamien francophone. L'article, qui a pour titre *Du discours oral des guides touristiques francophones pour l'enseignement de spécialité*, explore les spécificités linguistiques et discursives de ce genre. Les deux enseignants-chercheurs de l'UP-HCMV ont analysé une douzaine d'exposés enregistrés sur le terrain par des guides vietnamiens

francophones expérimentés. Leur approche repose sur le modèle d'analyse discursive de Meunier (1974), qui distingue trois types de modalités pour interpréter les valeurs construites du discours :

- La modalité d'énonciation, qui concerne le positionnement du locuteur dans son discours.
- La modalité d'énoncé, qui porte sur l'organisation du contenu et les choix discursifs liés au sujet traité.
- La modalité de message, qui s'intéresse à la structuration sémantique de l'énoncé.

Les résultats de leur analyse révèlent plusieurs caractéristiques du discours des guides touristiques. D'une part, il se distingue par une forte subjectivité, marquée par l'usage des pronoms personnels, l'abondance du vocabulaire évaluatif et des structures superlatives. D'autre part, dans un souci d'informer efficacement le public, les guides ont tendance à s'effacer en réduisant les embrayeurs et en privilégiant les phrases verbales. Par ailleurs, l'emploi fréquent des déictiques facilite une compréhension immédiate et met en valeur les informations transmises.

L'analyse des régularités linguistiques met également en lumière la structuration de ce type de discours. Les phrases assertives sont majoritairement utilisées pour transmettre des informations, tandis que les phrases injonctives et interrogatives servent à impliquer l'auditoire. Le participe présent apparaît fréquemment dans les descriptions, tandis que le passé composé et l'imparfait sont mobilisés pour évoquer des faits historiques ou anecdotes. Enfin, la rareté de la voix passive et des tournures impersonnelles limite l'effet d'emphase et contribue à un discours plus direct et engageant.

Dans la conclusion, les auteurs soulignent la valeur pédagogique de leur recherche. Ils proposent d'exploiter ces résultats pour concevoir des unités didactiques visant à renforcer les compétences communicatives des étudiants en formation de français du tourisme, en les familiarisant avec les spécificités du discours professionnel des guides touristiques.

La quatrième contribution des collègues de l'UP-HCMV est l'article co-signé par **Vu Triet Minh** et **Nguyen Thuc Thanh Tin**, intitulé *Le manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration », une tentative de*

contextualisation du français de spécialité. En tant que concepteurs pédagogiques, les deux auteurs retracent les différentes étapes de leur travail, depuis la recension des écrits pour définir ce qu'est un manuel de français de spécialité, jusqu'à son évaluation par les utilisateurs, en passant par l'analyse des ressources existantes et la conception des principes directeurs du projet. Ce manuel répond aux besoins spécifiques des étudiants en hôtellerie-restauration et en tourisme d'une école professionnelle à Hô Chi Minh-Ville.

Dans un premier temps, le cadre théorique permet aux chercheurs de justifier leur démarche. Inscrit dans le champ du français de spécialité, leur projet s'adresse à une institution d'enseignement supérieur souhaitant doter ses étudiants de compétences langagières directement mobilisables dans des contextes professionnels bien définis. Ils soulignent également l'importance du choix d'un manuel en tant qu'outil pédagogique structurant, dont la conception doit être fondée sur les besoins et les caractéristiques des apprenants.

La deuxième partie de l'article est consacrée aux principes de conception du manuel. Les auteurs identifient plusieurs critères essentiels :

- Répondre aux exigences institutionnelles, notamment en termes de volume horaire, de niveaux de compétence visés et d'évaluation.
- Adopter une approche en français de spécialité, anticipant les besoins des apprenants et favorisant le développement des quatre compétences langagières.
- Intégrer les réalités vietnamiennes, qui influencent les pratiques professionnelles des métiers concernés.
- Suivre une démarche explicite et déductive pour l'enseignement de la grammaire, ainsi qu'une approche onomasiologique pour l'enseignement du lexique.
- Prendre en compte les spécificités des métiers de l'hôtellerie-restauration.
- Articuler de manière cohérente les outils linguistiques et les activités communicatives.

Dans la section suivante, les auteurs détaillent les éléments contextuels intégrés dans le manuel. Leur analyse porte sur les dimensions culturelles,

linguistiques, professionnelles et socioprofessionnelles qui caractérisent l'industrie de l'hôtellerie-restauration au Vietnam. L'objectif est d'assurer une adéquation entre le contenu du manuel et la réalité du terrain, tout en favorisant une application concrète des apprentissages.

Enfin, la dernière partie de l'article présente une analyse quantitative des évaluations du manuel recueillies auprès d'une cinquantaine d'utilisateurs. Les retours sont globalement positifs, soulignant la pertinence du contenu et la bonne adéquation du manuel avec les exigences institutionnelles, les besoins professionnels et les réalités du terrain. Cependant, deux points d'amélioration ressortent : la charge de travail jugée trop importante et la nécessité d'optimiser l'utilisation des supports pédagogiques.

Les auteurs concluent sur une note encourageante quant aux résultats de ce projet, tout en reconnaissant les défis liés à la conception d'un manuel de français de spécialité. Ils insistent sur l'importance de mener une évaluation qualitative approfondie afin d'identifier avec plus de précision les aspects à perfectionner ou à ajuster.

Le cinquième article de ce numéro est signé par **Do Thi Thu Giang**, enseignante à l'École Supérieure de Commerce Extérieur (ESCE) de Hanoï. Intitulé *L'enseignement du français commercial à l'École Supérieure de Commerce Extérieur à Hanoï*, cet article propose une analyse critique des pratiques pédagogiques en vigueur dans cet établissement et met en lumière les écarts entre l'enseignement actuel et les principes méthodologiques du français de spécialité.

L'auteur s'intéresse d'abord à l'évolution de l'enseignement du français commercial à l'ESCE depuis sa création en 1960. D'abord axé sur la traduction économique et commerciale, cet enseignement s'est progressivement structuré autour de modules spécialisés, jusqu'à la création d'une licence de français commercial (Bac +4). Aujourd'hui, il occupe une place centrale dans la formation des étudiants en économie, attirant un public de plus en plus diversifié. Toutefois, selon Do Thi Thu Giang, cet enseignement ne répond pas encore pleinement aux attentes des étudiants, des enseignants et des recruteurs. Afin d'évaluer les écarts entre la pratique actuelle et les principes didactiques du français de spécialité, elle adopte une approche méthodologique rigoureuse, s'appuyant sur une

enquête menée auprès de 51 étudiants, 31 diplômés et 6 enseignants, via des questionnaires en ligne. Cette recherche vise à identifier les faiblesses de la formation et à proposer des pistes d'amélioration.

Les résultats révèlent plusieurs lacunes majeures. Tout d'abord, l'enseignement du français commercial à l'ESCE repose insuffisamment sur une analyse des besoins des apprenants et du marché. Les étudiants et les diplômés interrogés estiment n'avoir été que rarement consultés lors de l'élaboration des programmes, ce qui entraîne un décalage entre la formation et les exigences professionnelles. Ensuite, l'absence d'un référentiel de formation détaillant les compétences linguistiques et communicatives spécifiques à acquérir constitue un autre obstacle à une meilleure professionnalisation. L'étude souligne également que l'enseignement actuel met davantage l'accent sur les connaissances économiques que sur les compétences linguistiques et communicatives, ce qui limite la préparation des étudiants aux situations de communication réelles en entreprise. Enfin, bien que l'utilisation de documents authentiques soit recommandée en français de spécialité, l'étude constate que les supports pédagogiques restent souvent anciens et que les interactions orales en contexte professionnel sont largement absentes des cours.

Face à ces constats, Do Thi Thu Giang formule plusieurs recommandations. Elle propose notamment d'intégrer davantage les attentes des étudiants et des recruteurs dans la conception des programmes, de mettre en place un référentiel de formation précisant les objectifs communicatifs et les compétences linguistiques à développer, et de renforcer l'usage de documents authentiques récents et variés, incluant des interactions professionnelles réelles.

Cet article met ainsi en évidence la nécessité d'une révision en profondeur des pratiques pédagogiques à l'ESCE afin de mieux préparer les étudiants à une insertion professionnelle réussie dans les secteurs du commerce et de l'économie.

Toujours dans la lignée de l'enseignement du français commercial, le sixième article de ce numéro est signé par **Nguyen Thi Thu Hong**, enseignante à l'Université Thuongmai du Vietnam (UTM). Intitulé *Une approche innovante pour l'enseignement de la compréhension des textes en*

français commercial à l'Université Thuongmai avec l'intégration des TIC selon la perspective actionnelle, cet article explore l'impact des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur l'apprentissage de la compréhension écrite en français commercial.

L'auteur s'inscrit dans une réflexion plus large sur le rôle de la compréhension de textes spécialisés dans les formations en langues de spécialité. Nguyen Thi Thu Hong souligne que, malgré l'importance croissante du français commercial, l'enseignement de cette discipline reste marqué par des méthodes traditionnelles qui peinent à développer une réelle compétence de lecture des textes professionnels. L'intégration des TIC, combinée à la perspective actionnelle, apparaît dès lors comme une approche innovante et efficace pour surmonter ces difficultés.

Pour étudier l'impact de cette approche, elle adopte une méthodologie de recherche-action, combinant enquêtes auprès des enseignants et des étudiants, ainsi qu'une expérimentation pédagogique avec un groupe expérimental et un groupe témoin. L'objectif est d'évaluer les progrès en compréhension écrite des étudiants après l'intégration des TIC et de vérifier si cette approche permet une meilleure appropriation des stratégies de lecture en contexte professionnel.

Les résultats de l'étude révèlent plusieurs éléments clés. D'une part, l'intégration des TIC stimule l'engagement des étudiants en leur offrant des activités interactives et contextualisées, facilitant ainsi la compréhension des textes spécialisés. Les outils numériques comme Kahoot, Edmodo et iMindMap permettent aux étudiants de travailler de manière plus autonome tout en renforçant leur motivation et leur participation active. D'autre part, les tests de compréhension administrés aux deux groupes montrent une amélioration significative des performances du groupe expérimental, confirmant l'impact positif de cette approche sur l'apprentissage du français commercial.

En conclusion, l'auteur insiste sur la nécessité d'adopter des pratiques pédagogiques innovantes pour moderniser l'enseignement du français commercial, recommandant une intégration plus systématique des TIC dans les formations en langue de spécialité, ainsi qu'une approche actionnelle centrée sur l'apprenant, où la compréhension des textes s'inscrit dans des

tâches authentiques et en lien avec les besoins professionnels des étudiants.

Cet article constitue une contribution importante aux réflexions sur l'évolution de la didactique du français commercial, en mettant en évidence l'intérêt d'une pédagogie intégrant les outils numériques et les méthodologies interactives.

À côté des articles qui rentrent dans la thématique du numéro, d'autres facettes de l'innovation pédagogique de l'enseignement du et en français dans la région apparaissent. Sous le titre *À propos de l'enseignement du vocabulaire à charge culturelle*, l'article du Pr. **Vu Van Dai** (l'Université de Hanoi) met en lumière les enjeux liés à l'apprentissage du lexique marqué culturellement en français langue étrangère (FLE).

L'auteur souligne que la langue et la culture sont indissociables et que certains mots, porteurs de connotations culturelles implicites, posent des difficultés aux apprenants. En s'appuyant sur l'analyse d'un corpus extrait de la méthode *Alter Ego +*, il propose une approche explicative-contrastive visant à faciliter la compréhension des références culturelles et à développer la compétence interculturelle des étudiants vietnamiens.

L'étude met en évidence que les mots à charge culturelle partagée nécessitent un traitement pédagogique spécifique, car leur signification dépasse la simple définition lexicale. L'auteur illustre cette problématique à travers des exemples tels que l'Hexagone, la symbolique des couleurs ou les rituels de salutation, montrant comment la méconnaissance des implicites culturels peut entraîner des incompréhensions.

En conclusion, l'article préconise une double approche didactique combinant l'explication approfondie des termes et une comparaison avec la culture des apprenants, permettant ainsi une meilleure appropriation du lexique et une communication interculturelle plus fluide.

Ce numéro contient également des *synergies cambodgiennes* ayant produit trois articles qui se centrent sur le système éducatif de ce pays.

Ann Robraw, de l'Institut National de l'Éducation (Cambodge), ouvre ce volet avec une première étude portant sur les réformes dans l'enseignement primaire de ce pays. L'auteur dans le prolongement de sa thèse doctorale, examine les rapports entre société, bureaucratie,

pédagogie, acteurs de l'enseignement, rattrapage scolaire, efficacité à l'aide d'entretiens et d'enquêtes sur le terrain. Il est possible d'affirmer que les résultats obtenus et réflexions qui sont menées sont en mesure d'inspirer les enseignants et responsables éducatifs de bien d'autres pays.

Le deuxième article est le fruit d'une collaboration entre **Nguon Chanleakhena** et **Ann Robraw**. Ils explorent les opportunités et défis liés à la digitalisation de cette formation. Les auteurs rappellent d'abord l'importance du français dans l'éducation cambodgienne, notamment à travers la coopération universitaire internationale. Le Master d'Enseignement du Français (MEF) de l'INE, créé en 2019, vise à répondre à la pénurie d'enseignants qualifiés. Toutefois, les contraintes d'accès et les besoins en formation numérique soulignent la nécessité d'une transition vers un modèle d'enseignement hybride. L'étude s'appuie sur une méthodologie mixte, combinant questionnaires et entretiens avec étudiants, enseignants et administrateurs. Les résultats révèlent plusieurs défis, notamment l'accès aux outils numériques, la formation des enseignants et l'engagement des étudiants. Cependant, les auteurs identifient également des opportunités, telles que l'intégration progressive de plateformes comme *Wikischool*. Enfin, l'article recommande une transition numérique progressive, soutenue par des formations ciblées et des ressources adaptées, afin d'assurer une meilleure accessibilité et qualité de l'enseignement.

Ann Robraw ferme ce volet en nous faisant découvrir, dans un troisième article, *Pour un Sourire d'Enfant* (PSE), association dont la mission est de venir en aide aux enfants les plus défavorisés. L'auteur repère les problèmes à résoudre et défis à relever, prenant notamment la pédagogie différenciée comme moyen de mieux gérer l'hétérogénéité des publics.

À travers ces contributions, ce numéro met en lumière la dynamique actuelle des formations professionnalisantes du et en français dans les pays riverains du Mékong. Qu'il s'agisse de l'évolution des curricula, de l'intégration des nouvelles technologies, de l'adaptation aux exigences du marché du travail ou encore de l'analyse des discours spécialisés, les recherches présentées offrent un panorama riche et varié des défis et innovations pédagogiques dans la région.

Ces articles témoignent d'une volonté commune : faire du français un outil de formation efficace et pertinent face aux réalités socio-économiques locales. Ils illustrent une convergence entre approches théoriques et pratiques, en proposant des analyses approfondies et des pistes d'amélioration concrètes pour renforcer l'adéquation entre formation universitaire et employabilité. Ils reflètent également le travail de recherche rigoureux et engagé des enseignants-chercheurs francophones, qui, en véritables acteurs de la francophonie, s'efforcent sans cesse d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et d'adapter leurs formations aux réalités et aux besoins du terrain.

En définitive, ce numéro s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'avenir du français dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle en Asie du Sud-Est. Il ouvre la voie à de nouvelles perspectives de recherche et d'innovation pédagogique, contribuant ainsi à une meilleure structuration des formations en français dans la région.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Quand la professionnalisation et l'universitarisation se rencontrent, quelle valeur ajoutée à la formation professionnalisante ?

PHAM Duy Thien

Département de Français,
Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville
thienpd@hcmue.edu.vn
<https://orcid.org/0009-0002-0935-502X>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

Au Département de Français de l'Université de Pédagogie de HCM ville (Vietnam), la formation d'enseignants de français est depuis toujours considérée comme une formation professionnalisante, avec deux stages pédagogiques à la clé. Néanmoins, le qualificatif « professionnalisante » ne convenait pas à une formation universitaire, de nature académique. Au début des années 2000, face à un besoin de diversification d'offres, des formations à la langue française mais à orientation professionnelle ont vu le jour : traduction-interprétation (2003), tourisme (2008), communication (2022). Qui peut penser donc qu'on apprend les métiers ? Quand la tendance à la professionnalisation se généralise, quelle valeur ajoutée y aura-t-il sur les formations universitaires ? Et vice-versa, quand les formations professionnelles sont universitarisées, qu'y aura-t-il de plus ? Dans cet article, nous aborderons le double processus de professionnalisation et universitarisation des formations, les changements constatés et la valeur ajoutée de ce processus sur celles-là à travers notre étude à la fois conceptuelle et empirique auprès de formateurs et praticiens.

Mots-clés : universitarisation, professionnalisation, formation académique, formation professionnalisante

When professionalization and university education meet, what added value to professional training ?

Abstract

At the Department of French at the University of Pedagogy in Ho Chi Minh City (Vietnam), French teachers training program has always been regarded as a professionalizing program, with two pedagogical internships as key components. However, the term *professionalizing* did not align with the inherently academic nature of a university education. In the early 2000s, responding to the need for more diverse offerings, programs focused on the French language with a professional orientation were introduced : translation and interpretation (2003), tourism (2008), and

communication (2022). But who truly believes that these programs teach the professions themselves ? As the trend toward professionalization becomes widespread, what added value will university programs bring ? Conversely, when professional training becomes more academic, what additional benefits will it offer ? In this article, we will explore the dual processes of professionalization and academic integration of training programs, the changes observed, and the added value of this process through our conceptual and empirical study involving both trainers and practitioners.

Keywords : universitarization, professionalization, academic training, professionalizing training

Introduction

Actuellement, au Vietnam, des universités proposent des formations professionnalisantes. Pourtant, une formation universitaire est à l'origine caractérisée comme académique. D'ailleurs, on dit souvent qu'à l'université, on forme des têtes pensantes, des « maîtres » tandis qu'une formation professionnelle, qui est dispensée dans des lycées professionnels, débouche sur des « ouvriers », ce qui renvoie à des métiers dits manuels. Il est vrai aussi que la logique de l'une ne recoupe pas celle de l'autre. Mais face au reproche de la société selon lequel les formations universitaires s'éloignent du monde professionnel et que les étudiants formés ne sont pas ainsi dotés de bonnes compétences pour répondre aux attentes du marché du travail, l'université a opéré des changements au niveau du curriculum, lequel est désormais basé sur l'approche par compétences, afin de rendre les formés plus compétents. Qui plus est, le taux d'employabilité des jeunes diplômés est devenu désormais un des critères non négligeables dans l'évaluation de la qualité d'une formation universitaire. Un autre changement a été également constaté : l'ouverture de l'université au monde professionnel, qui constitue les parties prenantes dont l'université doit tenir compte de leurs avis et contribution dans la révision des curricula.

Alors, s'agit-il de la professionnalisation des formations universitaires ou bien de l'universitarisation des formations professionnelles ? Dans tous les cas, ce double processus universitarisation-professionnalisation est en marche. Les questions se posent : Quand la tendance à la professionnalisation se généralise, quelle valeur ajoutée y aura-t-il sur les

formations universitaires ? Et vice-versa, quand les formations professionnelles sont universitarisées, qu'y aura-t-il de plus ? Dans les parties suivantes, nous détaillerons dans un premier temps les deux concepts-clés : universitarisation et professionnalisation pour ensuite aborder les changements et la valeur ajoutée de ces processus à travers les témoignages des formateurs et praticiens.

1. Processus d'universitarisation

Pour Bourdoncle (2007), deux grands cas de figure existent.

Le premier cas de figure : de nouveaux diplômes à vocation et à appellation professionnelle sont créés à l'université. La création de tels diplômes par les universitaires vise à contribuer à la professionnalisation de l'université et en même temps à universitariser la formation des professionnels du secteur concerné. Aujourd'hui, la tendance est la professionnalisation des études universitaires dans le but de « faire entre les formations universitaires dans des domaines où elles n'avaient pas accès jusque-là, ceux des entreprises ou des associations » (Combes, 2011), ou « sur des terrains jusqu'alors réservés aux études d'ingénieurs ou de commerce » (*ibid.*) Et le développement de telles formations provient de deux facteurs externes aux institutions universitaires. D'une, la massification de l'enseignement supérieur apporte à l'université une population composée d'individus « dépourvus de qualités pour des études longues » (*ibid.*) et de deux, « le développement des services et les mutations importantes des organisations professionnelles depuis trois décennies ont [entraîné] une diversification de la demande de travail, [...] qui dépasse les possibilités traditionnelles des études et des formations supérieures courtes » (*ibid.*). Bref, il s'agit de formations universitaires à professionnel ou professionnalisant. C'est bien donc le cas des licences de français appliquées aux métiers du tourisme, à la traduction ou à la communication que proposent certains départements de français au Vietnam.

Le deuxième cas de figure : un rapprochement structurel et institutionnel qui peut se traduire par des transformations « par expansion, par absorption et par fusion » (Bourdoncle, 2007 : 138). Comme aux États-

Unis, au XIX^e siècle où on assistait à la transformation des écoles normales en collèges et puis en universités d'État ; ou bien au Québec en 1965, où a eu lieu « l'absorption de la formation des enseignants dans les universités sous forme de nouveaux départements ou facultés d'éducation » (*ibid.*), laquelle a entraîné « la disparition des écoles normales et scolasticats » (*ibid.*) ; ou encore en Allemagne dans les années 1960 et aux Pays-Bas en 1983 où des réformes fusionnaient « des institutions monovalentes d'enseignement professionnel supérieur [...] en des institutions de formation professionnelle polyvalente et interprofessionnelle » (*ibid.*). C'était également le cas de l'IUFM français, qui a été le fruit de la fusion des trois institutions suivantes : écoles normales, CPR et ENNA (*ibid.*). Donc c'était sa première universitarisation. Car depuis 2008, l'IUFM a été intégré à l'université, ce qui se traduit cette fois par une absorption. Une telle intégration signifie, dans un sens, l'universitarisation des institutions concernées, et dans l'autre, la professionnalisation de l'université. Ce qui nous amène à étudier la notion de professionnalisation.

2. Processus de professionnalisation

La professionnalisation, un processus complexe, porte des significations différentes suivant les acteurs concernés et les enjeux qu'elle représente. Les acteurs sociaux y voient la constitution de la profession tandis que les organisations du travail la considèrent comme un processus qui vise l'efficacité du travail. Quant aux formateurs, ils la définissent comme la fabrication d'un professionnel.

La professionnalisation en formation est un processus qui a pour objectif de fournir aux futurs travailleurs des savoirs, savoir-faire, savoir-être, bref des compétences et une identité professionnelles indispensables pour faire face, de façon efficace, à des situations professionnelles, qui se montrent changeantes dans le contexte actuel. Un savoir-agir professionnel est ce que vise la professionnalisation portée par une formation professionnelle.

Une formation professionnelle peut se comprendre dans le cadre conceptuel de la didactique professionnelle qui pense le développement

des compétences via la conceptualisation dans l'action et pour action. Ce développement peut passer par un apprentissage organisationnel, un apprentissage médié par un tiers et un apprentissage dans et depuis l'activité. Ce développement doit tenir compte de la réflexivité, une compétence hautement importante dans la professionnalisation de soi.

Ainsi, une formation professionnelle dont les finalités sont la maîtrise des pratiques professionnelles dispose d'un curriculum construit et organisé sur une base de connaissances autres que disciplinaires. Plus précisément, les situations servent de fil rouge, ce que préconisent l'approche par compétences et la pédagogie de l'intégration. Une bonne formation professionnelle ne peut pas se passer d'un dispositif de stage. Car le stage est une période où les formés sont confrontés aux situations réelles de travail. Mais pour que ce soit d'une efficacité certaine, le stage doit être organisé de façon alternée. On parle donc de l'alternance intégrative. Ensuite, les référentiels d'activités, de compétences et de formation et d'évaluation constituent des outils normatifs permettant de bien mener une formation professionnelle en structurant les curricula et les dispositifs de formation et d'évaluation de celle-ci et en assurant de cette manière une nécessaire cohérence de la formation.

L'appellation « formation professionnelle » est une appellation commune en opposition avec « formation académique ». Cela dit, il existe une autre appellation qui traduit mieux une formation en devenir, surtout pour une formation universitaire qui ait pour mission de professionnaliser : la formation professionnalisante. Sontag (2007, cité par Wittorski, 2011) ne met pas ces deux formations dans le même panier, car des différences existent.

Une formation professionnelle fournit des « outils, méthodes, techniques utiles pour agir » (Wittorski, 2011). « [Des] situations apprenantes susceptibles de faciliter le développement d'apprentissages méthodologiques et techniques » (*ibid.*, p. 28) y sont proposées pour que les formés puissent acquérir de façon progressive, d'une part, les savoirs théoriques et scientifiques, et d'autre part les savoirs d'actions ou pratiques qui sont « [des] énoncés concernant des façons de faire jugées efficaces » (*loc. cit.*). Comme critère de validation, c'est bien en termes d'efficacité que les actions sont évaluées (Wittorski, 2008, 2011). Quant à une formation

professionnalisante, outre les outils, méthodes et techniques que les formés doivent acquérir pour faire face aux situations au travail, ce sont « [les] conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel » (*ibid.*) que vise la formation. Plus largement, on peut parler du genre professionnel. Donc, l'enjeu d'une formation professionnalisante consiste en « la construction identitaire [et] le rapport au métier en lien avec l'identité collective » (*loc. cit.*). Les savoirs que les formés doivent acquérir sont des savoirs professionnels, à côté des savoirs théoriques et scientifiques. Comme critère de validation, à part l'efficacité de l'action, il y a surtout la légitimité, à savoir que l'action doit correspondre au « us et coutumes du groupe professionnel et à l'optimisation de sa reconnaissance sociale » (*loc. cit.*). Par voie de conséquence, l'implication des représentants du milieu professionnel concerné dans l'accompagnement et l'évaluation des apprentissages s'avère indispensable.

3. Les enjeux de l'universitarisation des formations professionnelles

Outre l'harmonisation des formations européennes qui facilitera par la suite la mobilité, nous notons une reconnaissance professionnelle, par exemple pour les soins infirmiers, les soins paramédicaux ou encore les sage-femmes en France. Avec l'universitarisation, ces disciplines sont reconnues comme disciplines académiques et scientifiques. Par voie de conséquence, il y a un changement de statut : on ne considérera plus ces métiers comme ceux d'exécution mais comme de vraies professions, ce qui s'inscrit d'ailleurs dans « une tendance internationale de transformation structurelle d'un métier d'exécution vers une profession [marquée par des] connaissances universitaires et une formation longue axée sur autonomie, responsabilité et éthique » (Altet, 2008). À côté d'une telle valorisation, il est à noter un double diplôme : grade universitaire et diplôme professionnel. C'est le cas de la formation en soins infirmiers qui débouche sur une licence, qui permettra une poursuite en master et en doctorat.

Universitarisées, les formations professionnelles peuvent tirer profit des atouts importants de l'université. En effet, l'articulation de l'enseignement avec des activités de recherche, ce qui est une des spécificités de l'université, permet d'« aborder les apprentissages avec des approches

régulièrement renouvelées, préparant ainsi l'innovation dans l'entreprise » (Combes, 2011). Dans une formation d'enseignants, pour exemple, les apports de l'universitarisation, détaillés par Altet (2008), sont légion. D'après elle, grâce à l'universitarisation, la formation (d'enseignants) sera une formation disciplinaire de haut niveau dans laquelle « distance, décentration, familiarité du questionnement, habitude du débat et du pluralisme, posture réflexive, goût de l'apprendre [et] facilité de l'écrit » (Perrenoud, 2005, cité par Altet, 2008) seront des capacités que les étudiants vont développer. En outre, des savoirs nouveaux seront créés par la mise en œuvre d'une démarche clinique menée au plus près des tâches professionnelles (Perrenoud, 2004, cité par Altet, 2008).

Les atouts sont certes considérables, mais il ne faut pas oublier les obstacles que peuvent essuyer les formations professionnelles dites universitarisées. Car ne perdons pas de vue que la formation professionnelle et le milieu universitaire sont différés à l'origine par deux logiques complètement opposées. Effectivement, il y aura une tension entre une logique disciplinaire et de recherche et une logique d'action et de réflexion sur l'action. Nous pouvons aussi mentionner des cultures différentes chez les acteurs de formation, avancées par Altet. Selon elle, formateurs et universitaires n'ont pas réussi à créer une culture commune. Un autre risque concernant le diplôme délivré à l'issue d'une formation professionnelle de cette sorte est que celui-ci aura perdu sa visibilité en termes de référentiels de métier et de compétence (Deblonde, 2007).

4. Les enjeux de l'université dans le processus d'universitarisation

L'entrée des formations professionnelles à l'université pourra apporter des changements à souligner. Nous notons de premier abord l'introduction des référentiels métiers dans les licences et masters professionnels (Deblonde, 2007). Ce qui fait que la formation dispensée a une finalité professionnelle. Viendra ensuite la logique de demande et d'accompagnement de parcours individualisés (*ibid.*). L'université devra par conséquent trouver un équilibre entre les deux logiques contradictoires : le développement d'une culture générale et l'acquisition de compétences

techniques (*ibid.*). Mais il y a des réactions fortes à prendre en compte venant des universitaires face à des risques de dévaluation des diplômes délivrés et de partage du pouvoir d'évaluation avec des non universitaires (*ibid.*).

Dans la partie précédente, nous avons vu ce qu'est une formation professionnelle. Maintenant, nous allons voir ce qu'est une formation universitaire professionnelle / professionnalisante.

Tout d'abord, qu'est-ce qui différencie une formation universitaire d'une formation professionnelle universitaire ?

Une formation universitaire vise « la culture de l'esprit ou le progrès des connaissances » (Bourdoncle, Lessard, 2003) et ses finalités sont internes à l'université. Alors que celles d'une formation professionnelle universitaires sont « dépendantes de l'extérieur de l'université » (*ibid.*) car elle prépare à « des activités qui lui sont extérieures et qui répondent à une demande non simplement de culture et de science, mais de résolution de problèmes complexes et importants » (p. 143). Bourdoncle et Lessard précisent par ailleurs :

[Les formations professionnelles] sont universitaires par l'incorporation, la production et la diffusion d'un savoir de haut niveau et par l'exigence faite aux étudiants de mettre en branle des processus cognitifs de grande complexité dans leur appropriation de la base de connaissance et de capacité à s'en servir de manière appropriée, mais elles sont différentes des formations disciplinaires par leur multidimensionalité, leur complexité, leur référence et leur prise en compte d'un monde professionnel certes structuré et normé mais aussi caractérisé par la singularité des contextes, des situations et des acteurs (p. 172).

De façon générale, pour Bourdoncle et Lessard, « [les formations professionnelles universitaires] sont plus complexes, plus sujettes à des conflits de rôle et donnent lieu à une division du travail de formation entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ de la formation » (p. 132).

Les caractéristiques distinctives, pour reprendre le terme de Bourdoncle et Lessard, des formations professionnelles universitaires se traduisent dans les programmes, les modalités et les méthodes de formations.

Pour les programmes, comme nous savons que les programmes sont construits autour d'une base de connaissances « *spécifiques au champ de pratique* » (*ibid.*), celle-ci est le fruit de « la recherche, l'observation et l'analyse du travail réellement effectué par le professionnel en situation » (*ibid.*). Cette base de connaissances se trouve au centre de l'universitarisation des formations professionnelles et participe à sa disciplinarisation. Il est à constater également une innovation selon laquelle la pratique professionnelle constitue le principe organisateur des curricula de formations professionnelles. Pour répondre à ce principe, des approches par compétences, l'apprentissage par problèmes sont stipulés. Il y a une multidimensionalité dont la dimension éthique. En ce sens, outre la base de connaissances, le mode de pensée propre au professionnel sera pris en compte dans les programmes de formation. Et le développement des études universitaires dans le champ professionnel accentuera celui d'une recherche spécifique, ce qui entraînera un renouvellement et une extension de la base de connaissances de la profession (*ibid.*).

En ce qui concerne les modalités institutionnelles, la formation professionnelle universitaire entretient un rapport étroit au terrain de pratique professionnelle. Ce rapport se traduit par le stage, le partenariat et les dispositifs fonctionnels. Rappelons tout de même que le stage constitue un ingrédient essentiel de la majorité des formations professionnelles. Parlons plutôt du partenariat qu'une formation professionnelle peut avoir avec l'université. Une relation partenariale risque de provoquer un conflit de rôles. Afin d'éviter celui-ci, on procède à « une division du travail en formation » (p. 151). C'est pour cela que se trouvent souvent en milieu universitaire des non-professionnels ou des spécialistes des disciplines relatives à la profession. Cette division du travail pouvant constituer un obstacle à « la liaison et l'intégration de la formation dispensée » (p. 152), des approches ont été adoptées comme des approches dites par programme et/ou par compétence. Le contexte institutionnel comme le milieu professionnel jouent un rôle important. Bourdoncle et Lessard expliquent à ce propos :

Plus l'université [...] se présente comme une université dite de recherche [...], plus cette division du travail au sein des formations professionnelles sera accentuée. Plus l'université se présentera comme un lieu de formation et

d'éducation, plus cette division du travail sera floue et peu rigide, donnant lieu à des va-et-vient de carrières entre les deux univers, celui de la formation universitaire dite « théorique » et celui de la formation dite « pratique » en milieu professionnel. [...] Dans les professions dites « majeures » qui sont bien assises sur des disciplines reconnues et sans conflit paradigmatique grave, l'importance de la recherche et du modèle scientifique aura tendance à être forte, ainsi que la division des rôles en résultant ; dans les professions « mineures », où le consensus paradigmatique fait défaut, la situation risque d'être différente et les ambiguïtés et les conflits de rôle plus répandus, une division de travail de formation ayant peine à être reconnue et acceptée par les principaux partenaires concernés (p. 153).

Les partenaires d'une formation professionnelle universitaire sont nombreux. Ce peut être des associations professionnelles, les employeurs utilisant les compétences développées en école professionnelle, et les instances d'accréditation des écoles et des programmes. Ces partenaires participent à différentes dimensions de la formation professionnelle : la sélection des étudiants et les qualités requises à l'entrée, le curriculum de formation et son adéquation par rapport à la conception de la pratique et de son évolution, l'évaluation des sortants et du programme et ceux qui le dispensent (*ibid.*).

Quant aux dispositifs fonctionnels, nous savons que les professions cherchent à tout prix à préserver et augmenter leur réputation. C'est pourquoi, elles accordent beaucoup d'importance au choix, au nombre et à la formation de leurs futurs membres. Pour les sociologues fonctionnalistes, une formation universitaire est importante pour son haut niveau de formation qui se révèle nécessaire pour appliquer un savoir suffisamment vaste et des capacités de jugement suffisamment entraînés pour résoudre les problèmes particuliers et individuels dans le travail quotidien. La restriction de la diffusion des savoirs et savoir-faire professionnels est donc due aux « aspects cognitifs et moraux des professions » (p. 155). Tandis que les interactionnistes pensent que la sélection résulte du « nombre économiquement limité de places de formation et au niveau élevé des connaissances exigées » (*ibid.*) et que c'est souvent plus imposé par l'institution qu'est l'université que par les professions. Autant dire que l'accès à une formation professionnelle universitaire est souvent régi par une sélection. Les dispositifs fonctionnels sont placés à l'entrée (limitation du nombre de places et sélection des

candidats), dans la formation (socialisation et examen) et à la sortie (procédures d'examen et de certification finale).

Bref, quand une formation professionnalisante est universitaire, elle est caractérisée par

- une base de connaissance construite et organisée suivant les principes autres que disciplinaires et liés aux aspects professionnels ;
- un curriculum qui a pour finalité de développer chez le futur professionnel les savoirs, savoir-faire, et savoir-être constitutifs de la professionnalité et de l'identité professionnelle ;
- des approches qui combinent un fort investissement cognitif et une pensée stratégique ;
- des modalités institutionnelles comme stages et institutionnalisation de l'interface université/milieu de pratique ;
- des modalités fonctionnelles axées sur une forte intégration et socialisation des futures membres ;
- des méthodes pédagogiques qui traduisent la prise en compte de la singularité des situations.

5. Ce qu'en pensent des formateurs vietnamiens

Afin de savoir ce que les formateurs vietnamiens pensent de ce double processus, nous avons réalisé des entretiens auprès de 11 formateurs¹, venus d'établissements à la fois publics et privés. Ils assurent des formations à tous les niveaux du bac + 2 (lycée professionnel) au bac + 4 (université). L'analyse des discours tenus par les formateurs interrogés nous a permis de tirer les enseignements suivants.

D'une part, il existe un discours affirmant le caractère professionnel de la formation dispensée contre un discours qui s'interroge sur le processus de professionnalisation. D'autre part, il y a un discours pro-universitarisation pour une meilleure professionnalisation opposé à un discours qui se montre réticent, voire hostile à l'intervention de l'université dans ce processus.

¹ Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

Il n'est pas surprenant que l'universitarisation soit approuvée par les formateurs venant des établissements de type universitaire où on trouve des formations supérieures, qu'elles soient professionnelles ou non. Ils font savoir que l'universitarisation constituera une voie obligatoire et qui permette d'assurer la qualité de la main-d'œuvre. Effectivement, ils soulignent la qualité d'une formation universitarisée. Ils parlent de la capacité à aller plus loin et d'une grande capacité intellectuelle, de conceptualisation, ou encore des compétences mieux maîtrisées. En revanche, les formateurs venant des établissements dits professionnels où se trouvent uniquement des formations professionnelles se montrent réticents, voire hostiles à l'égard d'une éventuelle intégration de la formation professionnelle à l'université. Certains pensent que la mission de l'université est la recherche alors que d'autres font savoir que la formation universitaire est trop théorique et académique et que ce sera une voie difficile à réaliser par manque de moyens à l'université et par manque de connaissance du terrain en mentionnant un risque de segmentation de la formation.

Pour la professionnalisation, nous avons identifié une logique certaine. Il est clair que c'est dans les établissements où se trouvent des formations professionnelles ou du moins à visée professionnalisante que les formateurs interrogés prônent une forte professionnalisation de leurs formations. Ils déclarent dans leur discours que les formations dispensées dans leur établissement respectif sont de vraies formations professionnelles étant donné que les diplômés sont pourvus de compétences requises et que ce sont des formations professionnelles de qualité avec orientation axée à la recherche. Cependant, ils reconnaissent que l'université et la formation professionnelle peuvent être compatibles. Ils soulignent tout de même que l'université n'aurait pas les mêmes moyens que les écoles professionnelles et que le manque de connaissances du terrain constituerait un hic, car ils estiment que le fait que les enseignants soient aussi des praticiens professionnels contribue à augmenter la crédibilité des formations professionnelles. Si nous regardons les formations de langue actuellement dispensées dans des départements de français, mais à vocation professionnelle, l'implication des professionnels est toujours restée modérée, bien que l'on soit conscient de la nécessité de

leur présence en formation. Une telle situation s'expliquerait par le fait que désormais, pour qu'un professionnel puisse enseigner à l'université, il devra être titulaire d'un master et d'un certificat pédagogique.

Par ailleurs, les formateurs font savoir que les formations universitaires si elles se veulent professionnalisantes se doivent d'être appuyées sur des logiques de professionnalisation. Intéressons-nous à celles que prône Wittorski (2008, 2011) et que nous avons identifiées au travers des formations que nous dispensons.

- + La première logique que nous avons pu relever est la logique de l'action. Les étudiants sont envoyés en stage ou confrontés à des situations liées à leur futur métier. Encore faut-il que ces situations contiennent « des éléments nouveaux pour déclencher des modifications dans leurs manières d'agir de façon spontanée ». Par ailleurs, la logique de l'action fait partie de la logique de compétence. Il s'agit d'une des trois conditions de développement des compétences évoquées Patré, Mayen et Vergnaud (2006) : l'étudiant est capable d'affronter des situations nouvelles qui conduisent à réorganiser leurs ressources cognitives.
- + La deuxième logique est la logique de la réflexion et de l'action, autrement dit par alternance. Dans les discours des formateurs, nous avons entendu parler très souvent d'alternance théorie-pratique, mais aussi de périodes de stages alternées avec des périodes de cours. Et cette alternance doit être étayée par des séances d'analyse de pratique durant lesquelles l'étudiant est invité à la pratique réflexive. D'où la troisième logique suivante.
- + La troisième logique consiste en la logique de la réflexion sur l'action : il s'agit de l'analyse rétrospective de pratiques. Ainsi il est demandé à l'étudiant de procéder à l'analyse de leur action après l'avoir réalisée dans le but de mieux la comprendre et de la transmettre ultérieurement. La verbalisation des principes qui orientent leur action contribue à enrichir leur patrimoine d'expérience, par quoi l'étudiant développe une compétence tournée vers l'analyse de l'action. C'est le cas de la formation en traduction et interprétation au département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville. Pendant leur stage

professionnel sur le terrain, les étudiants ont pour mission de tenir un journal de stage dans lequel ils analysent leurs situations de travail et leurs actions.

+ La quatrième logique, intitulée logique de traduction culturelle par rapport à l'action, a été adoptée dans les formations en question. Il s'agit d'accompagnement et de tutorat. Néanmoins, d'après ce que disent les formateurs, le travail du tuteur ou de l'accompagnement consiste davantage à « transmettre des savoirs et des connaissances » qu'à « faire prendre du recul sur l'action » et à « sortir des façons habituelles de voir et penser l'action ». D'une part, les tuteurs sont occupés et d'autre part, étant des agents de bureau, ils ne sont pas suffisamment formés pour accompagner.

+ La dernière logique que nous avons identifiée et qui marque très nettement les formations surtout celles d'université est la logique de l'intégration-assimilation : les formés sont mis dans des situations qui les poussent à mobiliser ses ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances. Il peut s'agir là d'une formation déductive, c'est-à-dire que les formés sont invités à assimiler des contenus nouveaux sous la forme de savoirs ou de connaissances.

Bref, si une formation professionnalisante se dispense à l'université, c'est-à-dire qu'elle est universitarisée, elle présente encore ses limites.

6. Ce qu'en pensent des professionnels en position de recruteur

Qu'est-ce que les professionnels pensent de la formation universitaire à des fins professionnalisantes ? Les étudiants en étant issues disposeront-ils de bonnes compétences pour répondre aux attentes du marché du travail ?

Nous avons interrogé des professionnels dans le secteur touristique, des guides expérimentés pour la plupart.

Questionnés sur la formation, les professionnels font remarquer que celle-ci ne répond pas toujours aux attentes du travail, du marché et des touristes. Il existe donc un certain écart entre la formation et la réalité du terrain. Selon eux, les formations dans lesquelles on donne des masses de

connaissances « *mal construites* », « *inappropriées* », « *issues des livres* », donc formatées, se révèlent trop théoriques. Il y a trop de matières inutiles (des matières d'ordre politique), déplorent-ils, « *éloignées de la réalité* », tandis que les spécialités sont abordées trop tard, en fin de cursus. Par ailleurs, les situations sur lesquelles les étudiants travaillent se montrent irréelles, car les enseignants : « les enseignants n'ont pas assez de vécu, la plupart lisent des ouvrages, proposent des cas d'études à partir des livres. » C'est la situation des formations universitaires. Les professionnels se montrent aussi critiques envers les stages. L'analyse de leurs discours a révélé bel et bien des défaillances tant dans le fond que dans la forme. Ils jugent les stages insuffisants dans le sens où les étudiants ne font qu'un vrai stage professionnel sur quatre années d'études. Les formations universitaires se heurtent certes à des contraintes institutionnelles. Concernant le suivi, celui-ci se limite à remplir des fiches d'évaluation ou à donner des appréciations dans les rapports de stage. Il y a donc un manque d'analyse de pratiques professionnelles, qui joue le rôle de « *levier* » (Wittorski, 2011) ou « *déclencheur* » (Jorro, 2007) pour la professionnalisation. Nous avons trouvé trois raisons à cela. D'une part, étant généralement occupés, les professionnels-tuteurs n'ont pas été vraiment formés pour mener des séances d'analyse de pratiques. D'autre part, les écoles ne leur ont pas officiellement demandé un tel travail, ce qui se traduit au travers des discours des formateurs que nous avons pu voir précédemment. Ceci signifie par ailleurs une coordination insuffisante entre l'école et l'entreprise. Tel est effectivement l'avis des professionnels ayant participé à nos entretiens : « [...] nous ignorons les programmes de formations. La plupart du temps c'est via une lettre de recommandation. Par conséquent, le lien entre l'établissement de formation et l'entreprise n'est pas étroit. En un mot, ce n'est pas un lien fort. » Ils sont aussi de courte durée. C'est ce que regrette un professionnel interrogé : « il vaudra mieux consacrer plus de temps aux stages. Normalement, un stage dure 2-3 mois, au troisième mois, quand ils commencent à s'habituer au travail, c'est déjà la fin. C'est du gâchis ! On devrait avoir 2-3 périodes de stages de cette sorte. » Nous trouvons que le premier levier, qui pousse à la professionnalisation, n'a pas été déclenché. En effet, Wittroski (*ibid.*) a souligné « un temps plus ou moins

long d'exercice professionnel en alternance avec un parcours de formation dans lequel l'action professionnelle nouvelle en cours de construction est, elle-même, régulièrement réinterrogée ». De nouveau, « le retour réflexif » (Wittorski) est important au moment de l'alternance. Les problèmes que les professionnels ont identifiés au travers de leurs discours ont des impacts sur les produits de la formation que sont les étudiants diplômés. En effet, les professionnels trouvent les étudiants issus de formations de guides peu opérationnels, qui répondent seulement en partie à la demande du travail. « [Les étudiants] *sont moyennement compétents* ». Ils disposent de connaissances moyennement réutilisables, de compétences faibles et perfectibles. Le manque d'autonomie, d'éthique et de conscience professionnelle a été souligné dans les discours des professionnels.

Il est évident que les professionnels s'attendent à ce que les formations soient plus proches de la réalité du terrain et que les étudiants soient ainsi opérationnels et « *employables avec efficacité* », selon leurs dires. Les professionnels ont fait part de quelques suggestions. Commençons par le stage. Ces derniers proposent que les stages débutent plus tôt, soit dès le début du cursus et qu'ils soient plus fréquents, plus longs, mieux répartis et coordonnés. Ils trouvent nécessaire qu'il y ait un certain équilibre entre théorie et pratique et que l'éthique soit abordée avec les étudiants de façon répétitive. En outre, les interventions des professionnels expérimentés sont jugées indispensables dans le sens où ils peuvent apporter des connaissances, des compétences et des expériences du terrain aux étudiants. Ils préconisent d'ailleurs que de telles interventions doivent débuter dès le début du cursus, car quand ils entendent directement les professionnels parler de leurs attentes, les étudiants savent s'orienter et ce qu'ils devront faire. S'ils ont l'occasion d'échanger avec les professionnels, ils pourront orienter leurs études dès le début de leur formation, au lieu d'attendre la 4^e année quand ils passent un entretien d'embauche pour comprendre ce qu'il leur manque. Une formation basée sur une norme commune est également celle que sollicitent les professionnels du tourisme, surtout ceux qui ont déjà travaillé en formation. « Si on n'avait pas ces normes [les référentiels], on ne saurait pas où on va, quelles finalités viser. Elles sont comme le fil rouge de la formation. Lorsqu'on crée des matières, il faut préciser leur organisation, leurs objectifs, les compétences

qu'elles visent et leur relation avec d'autres matières de spécialité », a fait savoir un professionnel interrogé. Les professionnels prônent également une relation de coopération entre l'école et l'entreprise, construite sur un modèle école-entreprise.

Et l'universitarisation ?

Questionnés sur une éventuelle universitarisation vis-à-vis de la professionnalisation, les professionnels semblent divisés. Mais ceux qui ont participé à des formations dans des écoles ou des universités trouvent dans l'universitarisation des avantages. Ils estiment que celle-ci pourrait avoir des impacts positifs sur la professionnalisation. À noter alors que pour ces professionnels-formateurs, si les étudiants sont formés à l'université, leurs connaissances seront solides, ils acquerront une bonne capacité intellectuelle et des compétences nécessaires pour faire évoluer et développer leur carrière. Nous avons pu voir comment les formations universitaires avaient bénéficié aux guides questionnés dans l'apprentissage de leur métier. Les deux passages suivants nous expliquent de façon détaillée quels sont les apports de l'universitarisation.

Selon moi, entre un diplômé d'université et celui de bac + 2, il y a des différences en termes de vision, d'expression, de comportements et de contenus à transmettre. Un nouveau diplômé universitaire lorsqu'il est bien formé, ne parlera pas comme une machine. [...] il a la capacité de recherche. [...] De plus, pourvu d'une base conceptuelle solide, il comprend le pourquoi de ses actions et il ne travaille pas machinalement. Un diplômé d'université fait et comprend pourquoi il fait, il a ses propres méthodes. [...] ce sera parfait si on arrive à le faire [l'universitarisation] on fournira une main-d'œuvre qualifiée, de qualité dont a besoin la société vietnamienne de nos jours, souligne un professionnel qui est également formateur de métier.

Dans ce passage, nous notons la définition d'un professionnel, telle qu'elle a été proposée par Chauvigné et Lenoir (2010) : un professionnel ne se contente pas d'appliquer de façon machinale ce qu'il a appris, ou d'« exécuter à la demande des tâches standardisées », ou encore l'idée d'un « concepteur-inventeur » et non d'un « exécutant » d'Altet (1992, cité par Roche, 1999).

Ceux qui sont diplômés d'université ont plus de confiance en eux. Ensuite avec tant d'années [4 ans d'études] si la formation est de qualité, les

connaissances des étudiants seront très solides. Pour faire guide il faut avoir des connaissances liées à plusieurs domaines. Il maîtrise non seulement une langue étrangère mais aussi des connaissances culturelles, sociales, ethniques et religieuses, etc. Le travail de guide demande des savoirs interdisciplinaires, plus de vécu un guide a, plus de savoirs il a, plus facilement il fait des comparaisons interculturelles, plus il sait combiner des savoirs de différents domaines plus son background est solide. Il sait tout sur tout. À un site un touriste pose des questions sur son histoire, mais sur la route il peut aussi poser une question quand il voit une personne transporter un cochon ou un bœuf, arrivé sur un marché il pose des questions aussi. Il y a en a qui s'intéressent au système politique, à l'économie. Donc un guide doit avoir un large vécu et beaucoup de connaissances. Et la formation universitaire est nécessaire pour ça, déclare un professionnel occupant le poste de directeur d'agence.

Ce passage met en valeur ce dont Altet (2010, cité par Paquay, 2012) pense qu'un professionnel est censé disposer. Il s'agit de « savoirs issus des pratiques », de « connaissances liées à l'agir professionnel » et d'« aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir ». De tels savoirs et aptitudes sont issus d'une formation universitaire. Par ailleurs, les professionnels reconnaissent que les étudiants issus d'université se montrent plus autonomes.

7. L'universitarisation des formations à des fins professionnalisantes : propositions

Quand l'universitarisation et la professionnalisation se croisent, c'est la rencontre de deux logiques différentes, voire opposées : la logique universitaire vs la logique professionnelle. Chacune de ces logiques possède ses propres caractéristiques, comment le montre le schéma suivant.

La logique universitaire

- Appropriation d'un savoir savant
- Initiation à la culture de recherche

vs

La logique professionnelle

- Acquisition d'un savoir professionnel
- Maîtrise de situations professionnelles

Ces deux logiques *a priori* ne sont pas compatibles. En réalité, elles peuvent être complémentaires. Il existe deux cas de figure : la formation professionnelle universitarisée et la formation universitaire professionnalisante.

7.1. La formation professionnelle universitarisée

Pour ce cas de figure, la logique universitaire profite à la formation professionnelle. En effet, les formés sont dotés d'une bonne capacité intellectuelle de conceptualisation, de connaissances solides, de compétences transversales indispensables à l'exercice du métier dont l'autonomie. L'initiation à la recherche permet aux formés de prendre du recul sur une action dans leur future activité professionnelle, ce qui leur apprend la réflexivité. C'est aussi pour cela que la recherche permet un renouvellement et une extension de la base de connaissance de la profession. On parle également de la capacité à évoluer sur le plan professionnel. Cette forme d'universitarisation entraînera une reconnaissance favorable pour le métier qui fait l'objet de professionnalisation. Un changement de statut : du métier d'exécution à la profession (Altet, 2008) sera le résultat d'une telle universitarisation. Pour le cas du guide touristique, par exemple, universitariser la formation de guide pourrait permettre de changer la conception du métier : d'un métier manuel, le travail de guide sera considéré comme une profession intellectuelle, par le biais de l'universitarisation.

7.2. La formation universitaire professionnalisante

Pour ce cas de figure, la logique professionnelle profite à la formation universitaire. L'introduction de la logique professionnelle dans une formation universitaire entraîne des changements importants, qui permettent de rendre celle-là plus professionnalisante. Nous pouvons noter les apports de la didactique professionnelle : l'analyse du travail, l'élaboration des référentiels, bref, la prise en compte du monde professionnel. La formation aura une finalité professionnelle précise : outre le développement d'une culture générale, elle vise l'acquisition des compétences techniques qui passe par la résolution de problèmes complexes et importants. Elle sera ainsi enrichie par des stages, et de nouvelles approches méthodologiques telles que l'approche par compétence, ou l'approche par situations. En conséquence, les formations universitaires seront moins théoriques et répondent bien aux attentes des professionnels.

Conclusion

Il est incontestable que l'introduction de la logique professionnelle dans la formation universitaire présente des avantages. Mais il y aura des tensions entre différents acteurs, étant donné que la logique universitaire et la logique professionnelle sont de nature opposée. D'après nos analyses des prescriptions de la formation universitaire, nous constatons qu'à la base, la finalité de la formation à l'universitaire se montre plus ou moins professionnelle. Donc, en théorie, elle est ouverte à la professionnalisation. Et pour l'heure actuelle, l'aspect professionnalisant se limite à des interventions ponctuelles des professionnels du métier et à des périodes de stages qui s'avèrent mal réparties et conçues. Donc, la question est comment prendre en compte la logique de professionnalisation telle que nous avons pu l'identifier à la suite de notre travail de recherche. L'obstacle de taille réside dans les contraintes institutionnelles imposées par les instances décideuses, en l'occurrence, le ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF), mais aussi dans la différence entre université publique et université privée. À travers notre analyse, nous constatons que l'université privée semble réunir de bonnes conditions pour se lancer dans la professionnalisation. Nous savons que les cadres curriculaires ou les programmes-cadres du MEF sont rigides, ce qui pénalise la professionnalisation. Cette situation se traduit par exemple dans la répartition des stages, du fait que les crédits octroyés à ceux-ci sont limités². C'est pour cela que nous pensons que le cadre curriculaire devrait être plus flexible et que les finalités professionnelles devraient y être bien définies avec la prise en compte des éléments de professionnalisation tels que les situations, les ressources, ou encore les compétences, etc. Mais en même temps, l'application du système de crédits capitalisables permet de mettre en place des modalités de formation qui favorisent la professionnalisation. Nous pouvons citer celle d'évaluation (évaluation formative et autoévaluation) ou l'approche par compétences ou encore l'utilisation des outils d'écriture tels que le portfolio même si ceux-ci restent encore nouveaux. Mais comme nous l'avons dit dans la partie précédente,

² Actuellement, les formations dispensées au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville disposent seulement de 10 crédits alloués aux stages sur 128 crédits totaux, soit 7,8 % du volume horaire de tout le curriculum. Donc il est loin d'être suffisant.

il sera également question d'innovations dans la professionnalisation. Un autre point important qu'ont souligné les formateurs et professionnels enquêtés, c'est que les formateurs doivent être des praticiens ayant des connaissances du métier qu'ils forment.

Le Professeur Pham Phu, dans son livre intitulé *Ve khuon mat moi cua Giao Duc Dai Hoc Viet Nam* (Pour un nouveau visage de la formation universitaire vietnamienne), a parlé de « stratification » de ladite formation, ce qui amènera à l'existence de trois cadres curriculaires différents : recherche, académique et professionnel (Pham, 2005). En ce sens, il y aura deux types d'université : université pluridisciplinaire pour formation académique axée sur la recherche et université pluridisciplinaire à vocation professionnelle/professionnalisante (ibid.). À réfléchir donc !

Bibliographie

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

Bourdoncle, R. 2007. « Universitarisation ». *Recherche et formation*. 54. [En ligne] : <http://rechercheformation.revues.org/945> [consulté le 18 octobre 2012].

Bourdoncle, R., Lessard, C. 2002. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, p. 131-181.

Chauvigné, C., Lenior, Y. 2010. « Les référentiels », Entretien avec Bernard Rey, *Recherche et Formation*, n° 64, p. 117-120.

Combes, M.-C. 2011. « La professionnalisation des études universitaires », *Éducation permanente*, n° 188, p. 25-35.

Deblonde, L. 2007. *Le partenariat avec l'université : atouts et limites pour la formation professionnelle en soins infirmiers*. Mémoire de l'École nationale de la Santé publique.

Jorro, A. 2007. « L'alternance recherche-formation-terrain professionnel ». *Recherche et Formation*, n° 54, p 101-114.

Paquay, L. 2012. « Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 90.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006, p. 145-198.

Pham Phu. 2005. *Ve khuon mat moi cua Giao Duc Dai Hoc Viet Nam* (Pour un nouveau visage de la formation universitaire vietnamienne), Ho Chi Minh Ville, Maison d'Édition de l'Université nationale Ho Chi Minh Ville.

Roche, J. 1999. « Que faut-il entendre par professionnalisation ? ». *Éducation permanente*, n° 140, p. 35-50.

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

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



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Apprendre en situation de travail : quelles tensions pour quels apprentissages ?

HA Thi Mai Huong

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville, Vietnam

huonghtm@hcmue.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0008-9291-8068>

Reçu le 28-10-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 05-12-2024

Résumé

Au cours de ces dernières années, dans le domaine de la formation aux métiers de traducteur et d'interprète francophones au Vietnam, une ferme volonté de professionnaliser les offres de formation est observée. Or, le cheminement vers la professionnalisation implique des réflexions sur les apprentissages en milieu du travail, un champ de recherche encore peu exploité au Vietnam. Nous choisissons alors par le présent travail d'interroger ces apprentissages effectués par les étudiants confrontés lors des stages en traduction-interprétation à des situations de travail réelles. Traiter cet objet de recherche revient à analyser les interrelations entre différents éléments constituant un curriculum d'apprentissage situé, à savoir : l'accès des stagiaires à des activités et à des ressources en lien avec les objectifs de la formation ; l'accompagnement-médiation par des tuteurs ; et enfin, la participation des stagiaires au collectif de travail et leur positionnement au sein de ce collectif. Comme résultats de la recherche, nous avons pu constater trois types de tension qui caractérisent les situations d'apprentissage en milieu professionnel : tension entre la logique productive et la logique constructive ; tension entre le « formalisé » et l'« incorporé » ; et tension au sein des relations entre l'individu, le collectif et l'environnement.

Mots-clés : professionnalisation, apprentissage en situation de travail, intervention tutorale

Workplace Learning : what tensions for what learning ?

Abstract

In recent years, within the field of training for Francophone translator and interpreter profession in Vietnam, a strong commitment to professionalizing training offerings has been observed. However, the path toward professionalization involves considering workplace learning, a field of research still underexplored in Vietnam. This study aims to investigate the learning experiences of students during translation-interpretation internships when they are exposed to real work situations. Exploring this research topic involves analyzing the interrelations among different elements that constitute a situated

learning curriculum, namely : the access interns have to activities and resources related to training objectives ; the support and mediation by tutors ; and finally, the interns' participation in the work collective and their position within it. The research findings reveal three types of tension characterizing workplace learning situations : tension between the productive logic and the constructive logic ; tension between the "formalized" and the "incorporated"; and tension within the relationships between the individual, the collective, and the environment.

Keywords : professionalization, workplace learning, tutorial intervention

Introduction

Le présent article rend compte d'une partie importante des résultats de la recherche effectuée dans le cadre de notre thèse de doctorat (HA, 2021). La recherche s'inscrit dans un contexte socio-professionnel et de formation caractérisé par de grandes mutations. Ces mutations s'observent à la fois au niveau des besoins en compétences du marché de travail en lien avec les activités de traduction-interprétariat pour la combinaison de langues français-vietnamien et au niveau des réflexions didactiques, pédagogiques et organisationnelles visant la professionnalisation par la formation de futurs professionnels capables de s'intégrer et de s'adapter à l'évolution de ce secteur d'activité. Penser la professionnalisation par la formation revient à questionner de nombreux éléments relevant de différents paradigmes. Étant donné que le stage constitue un espace-temps reliant formation et emploi et occupe une place importante dans une formation professionnalisante, et que la problématique du stage reste encore peu travaillée dans les recherches sur la professionnalisation au Vietnam, nous avons choisi d'y orienter la recherche. En effet, l'objectif est d'arriver à une certaine intelligibilité des apprentissages effectués par les stagiaires en traduction-interprétation confrontés à des situations de travail réelles lors des stages professionnels en milieu du travail. Cette intelligibilité permettrait alors de structurer le dispositif de stage dans le but de mieux professionnaliser.

1. Un cadre théorique pour penser les apprentissages en milieu du travail

Pour comprendre les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail ainsi que les modalités pour les organiser dans le cadre d'une formation à visée professionnalisante, une réflexion didactique sur l'usage de l'expérience s'avère nécessaire. Mayen (2007 : 125, 126) y souligne six points d'attention importants à considérer par les concepteurs de formation professionnelle : la nature des situations professionnelles à venir et la définition du type de professionnel compétent pour l'activité en situation ; la diversité des situations ; la spécificité et la généralité des situations ; la qualité de l'expérience et les risques de l'expérience précoce ; l'importance de l'expérience antérieure ; les processus d'apprentissages en situation. Ceci veut dire que pour faire de l'expérience une expérimentation formatrice, la formation aura à organiser les conditions de l'expérience.

En effet, les analyses de Veillard (2012) nous permettront d'entrer dans plus de détails sur ces conditions de l'expérience. Ses analyses s'organisent autour de trois problématiques caractérisant les apprentissages situés, à savoir : la relation entre situation, activité et apprentissage ; les trajectoires d'apprentissages dans des groupes et structures sociales ; l'accompagnement et la médiation durant le parcours de formation par un plus expérimenté.

1.1. Relation entre situation, activité et apprentissage situé

L'apprentissage en situation de travail se distingue de l'apprentissage scolaire par la nature même des situations auxquelles il confronte l'apprenant. Le contexte professionnel est avant tout orienté vers la production, et non vers l'apprentissage explicite. Bien que des moments de transmission intentionnelle de connaissances puissent exister, « la plupart du temps, un novice, qu'il soit apprenti ou jeune diplômé, est impliqué dans une activité de production » (Veillard, 2012 : 54).

Les types d'activités auxquels l'apprenant a accès jouent un rôle crucial dans son apprentissage. Les tâches répétitives permettent de renforcer et d'automatiser les gestes professionnels, tandis que les nouvelles activités offrent l'opportunité d'élargir ses domaines de connaissances et d'expertise

(Veillard, 2012 : 54). Chaque type d'activité aura donc un impact distinct sur l'apprentissage en milieu de travail.

Enfin, l'accès aux ressources et la compréhension des pratiques et connaissances en jeu sont déterminants. Les dimensions techniques, spatiales et organisationnelles du contexte professionnel interagissent et peuvent faciliter ou complexifier l'acquisition de compétences dans une situation donnée.

1.2. Trajectoires d'apprentissage dans des groupes et structures sociales

L'apprentissage en milieu scolaire repose sur une progression cognitive du savoir, tandis qu'en milieu professionnel, « les apprentis apprennent par participation progressive aux activités d'un ou plusieurs collectif(s) de travail existant dans une entreprise » (Veillard, 2012 : 57). Le rôle du novice est initialement périphérique, limité à des tâches peu responsabilisantes. Cependant, l'évolution de ses responsabilités au sein du collectif le conduit à prendre en charge des tâches de plus en plus complexes, jusqu'à devenir un membre à part entière. Par conséquent, « les changements cognitifs et identitaires sont étroitement liés à l'évolution de la position sociale d'un individu au sein d'un collectif professionnel » (Veillard, 2012 : 56).

1.3. Accompagnement et médiation durant le parcours de formation par un plus expérimenté

En milieu professionnel, l'apprentissage nécessite le soutien d'experts. Le novice peut se heurter à la complexité des processus techniques et conceptuels, à l'opacité de certains mécanismes, à la faible formalisation des connaissances ou à des difficultés d'accès aux ressources. Dans de telles situations, « il faut donc que des personnes qui savent puissent intervenir auprès de novices pour transmettre certaines connaissances pratiques ou conceptuelles aux moments les plus opportuns pour éviter le freinage voire le blocage des apprentissages » (Veillard, 2012 : 56). L'analyse de Veillard met en évidence le rôle crucial de l'accompagnement tutoral permettant d'adapter les situations de travail et de créer des moments dédiés à la

transmission de connaissances, en suspendant temporairement la logique de production.

Nous désignons par « situations tutorales » les interventions visant à faciliter l'apprentissage des stagiaires. Ces situations sont généralement marquées par trois types de tensions (Kunégel, 2011 ; Baudrit, 2014) : la tension entre logique productive et logique constructive, la tension entre le « formalisé » et l'« incorporé », et la tension entre l'individu, le collectif et l'environnement.

La première tension réside dans la superposition des rôles du tuteur : il assure simultanément sa propre activité de production et son rôle d'encadrement tutorial. Cette double charge, parfois incompatible, le place en position de médiateur entre la logique productive de l'entreprise et la logique constructive de la formation. Il doit ainsi créer un environnement favorable à l'intégration et à l'apprentissage du stagiaire, tout en assurant la liaison entre l'apprenant, l'entreprise et le centre de formation.

Une seconde tension découle de la diversité des conceptions du tutorat. L'activité tutorale se situe à l'interface entre une tradition de formation informelle, héritée du modèle maître-apprenti et axée sur la transmission de savoir-faire, et des approches plus formalistes exigeant une démarche d'accompagnement structurée. Le degré de formalisation du tutorat varie selon les contextes professionnels, allant d'un cursus strictement défini à une totale autonomie du tuteur. Le tutorat s'appuie sur des pratiques individuelles. Contrairement à l'enseignant qui travaille sur des savoirs formalisés, le tuteur transmet « des manières de faire, des tours de main, des astuces, des postures qui ne sont pas toujours objectivables » (Kunégel, 2011), des savoirs implicites, difficilement explicites et fortement contextualisés.

Enfin, la fonction tutorale, souvent répartie au sein d'une organisation, engendre des tensions entre l'individu, le collectif et l'environnement. L'encadrement se déploie à trois niveaux : opérationnel (au niveau de la tâche), relais (au niveau de l'unité de travail) et fonctionnel ou hiérarchique (au niveau de l'entreprise) (Boru, Fortanier, 1998). Chaque tuteur intervient dans la formation et l'intégration du stagiaire, interagissant non seulement avec lui, mais aussi avec les autres tuteurs. L'activité tutorale s'inscrit dans un environnement humain, organisationnel et technique dynamique.

Le tuteur gère l'évolution de la relation entre le stagiaire et les savoirs professionnels, visant à transformer ce dernier en producteur compétent. Cette transformation dépend non seulement de l'intervention du tuteur, mais aussi de nombreux autres facteurs, tels que l'accès du stagiaire aux ressources et activités, son intégration au collectif et son engagement personnel.

Ce cadre théorique a guidé notre recherche sur le terrain afin d'analyser les caractéristiques des situations tutorales et les mécanismes d'apprentissage en situation de travail. Notre analyse des données empiriques s'articulera autour de ces trois tensions.

2. Méthodologie de la recherche : une approche configurationnelle

Notre étude de terrain adopte une perspective configurationnelle, inspirée du concept de « configuration » du sociologue allemand Norbert Elias. Selon ce sociologue, une configuration est une « figure toujours changeante que forment les joueurs ; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques ; [elle] forme un ensemble de tensions » (Elias, 1991 : 157). Cette approche nécessite la combinaison des perspectives analytique et synoptique pour « *défaire* » un « ensemble hiérarchisé de configurations sociales encadrées les unes dans les autres » (Ducret, 2011). Elle implique le recours à des méthodes d'enquête diversifiées, car les approches purement analytiques, comme les questionnaires ou les entretiens individuels, risquent, sans une perspective configurationnelle, de ne révéler que des « variations individuelles sur les croyances et attitudes normales qui prévalaient » au sein d'une communauté, occultant ainsi les mécanismes de formation, de transmission et de pérennisation des représentations collectives (Elias, Scotson, 1997 : 75, cité dans Ducret, 2011).

Notre recherche, menée selon cette perspective, est une exploration ciblée des stages professionnels en traduction-interprétation. L'objectif est d'identifier les caractéristiques des situations tutorales à travers les tensions et les processus d'apprentissage qui s'y jouent.

L'analyse effectuée est principalement qualitative qui mobilise plusieurs modalités de recueil de données que nous croisons et triangulons :

- des journaux de stage (27 journaux de stage effectués par des stagiaires accueillis dans 14 lieux de stage),
- des enregistrements des échanges directs entre tuteurs et stagiaires¹ (4 couples de tuteur-stagiaire),
- des traces écrites des échanges entre tuteurs et stagiaires (7 couples de tuteur-stagiaire),
- des observations directes que nous faisons sur certains lieux de stage (5 lieux de stage),
- des entretiens semi-directifs avec les tuteurs et les stagiaires (14 entretiens auprès de 7 couples de tuteur-stagiaire).

La collecte de données s'est étalée sur une période couvrant la durée des stages et leur période postérieure. La phase de collecte a débuté durant les stages (février-avril 2019), suivie d'entretiens semi-directifs auprès des tuteurs et stagiaires. Ces entretiens, qui constituent la majeure partie de notre corpus de données, ont permis d'accéder à des aspects implicites des activités et situations, grâce aux éclairages des acteurs eux-mêmes.

L'ensemble de ces données permet une analyse approfondie des pratiques et situations tutorales, en recherchant des séquences significatives pour comprendre les interactions au sein des configurations étudiées, notamment les tensions qui les caractérisent.

3. Trois types de tension caractérisant les situations d'apprentissage en stage

3.1. Tension entre la logique productive et la logique constructive

Les tensions entre la logique productive et la logique constructive se manifestent à travers différents aspects et à différents niveaux de l'activité de tutorat, au sein des organisations tout comme chez les tuteurs indépendants. Nous allons analyser et discuter ces tensions à travers les

¹ Nous remercions tous les tuteurs et stagiaires ayant participé à notre recherche.

éléments suivants, qui interagissent et qui se définissent à l'intérieur des configurations :

- les enjeux de l'accueil de stagiaire en traduction-interprétation pour l'établissement ;
- l'accès des stagiaires à des activités de travail (la sélection des tâches (tâches réelles ou simulées) et l'aménagement didactique effectué par le tuteur (question de progressivité entre autres)) ;
- l'accès des stagiaires à des ressources humaines et non humaines ;
- Les incidences de la présence et de l'activité des stagiaires sur le fonctionnement de l'établissement.

Les objectifs de l'accueil des stagiaires au sein de chaque établissement déterminent son organisation et l'accès des stagiaires aux activités et ressources. Cet accès influence à son tour l'impact de la participation des stagiaires sur la production et le fonctionnement de l'établissement, impactant directement leur processus d'apprentissage.

À titre d'exemple, considérons le cas d'un centre de recherche où l'accueil des stagiaires répond à un besoin de main-d'œuvre temporaire pour les tâches administratives, notamment en période de forte activité. Dans ce cas, la logique de production est prédominante.

Bien que les activités des stagiaires ne couvrent pas exhaustivement le programme de formation, elles restent néanmoins pertinentes pour les objectifs de la formation en traduction-interprétation. Les tâches confiées, authentiques et liées aux activités administratives (traduction de documents et tâches bureautiques), sont conçues de manière progressive par les tuteurs, passant de tâches simples à des tâches nécessitant plus d'autonomie, favorisant ainsi la maîtrise du processus global.

Pendant les 4 premières semaines, c'étaient des petites tâches comme ça, lorsqu'elles étaient suffisamment autonomes pour assurer ces tâches, j'ai commencé à les engager dans le processus d'accueil des étudiants étrangers. Avant, je leur ai expliqué que le processus de demande du visa était très complexe, qui demandait beaucoup de démarches concernant les papiers, qu'on ne pourrait pas tout maîtriser avec les seules explications. » (Entretien avec tutrice)

Cette progressivité des tâches, assurée par les tuteurs malgré les contraintes de production, est un facteur clé de l'efficacité de

l'apprentissage en stage. Organiser un tel encadrement exige un investissement important et un engagement soutenu de la part des tuteurs.

De plus, la diversité des tâches, alliant activités routinières et nouvelles, favorise le renforcement des compétences et l'acquisition de nouvelles connaissances. Une stagiaire particulièrement dynamique de ce lieu de stage s'est ainsi vue confier des tâches nouvelles, la confrontant à des situations inattendues et stimulant son apprentissage par l'effet de surprise, caractéristique de l'apprentissage en milieu professionnel. Par exemple, après avoir traité le dossier de renouvellement de visa d'une experte française, elle s'est vu confier le dossier de son mari, supposant une simple répétition, alors que des éléments nouveaux sont apparus :

- *La fois suivante c'est pour son mari.*
- *Alors, il y a d'autres problèmes ?*
- *Oui, des problèmes qui ne sont pas arrivés la fois d'avant. Parce qu'ils ont deux statuts différents. Son mari la suit au Vietnam, tandis qu'elle vient au Vietnam dans le cadre du travail, elle est encadrée par une organisation. Ce n'est pas le cas de son mari, qui n'est encadré par personne.*
- *Donc, c'est un autre type de dossier.*
- *Oui, c'est ça. » (Entretien avec stagiaire).*

Cette situation a permis à la stagiaire de multiplier les expériences nouvelles, rencontrant des difficultés qui ont contribué à son apprentissage. Sa motivation face à des tâches sortant de la routine confirme cette observation :

- *Et puis, quand je suis sortie, allée par ci par là, j'ai expérimenté des choses. [...]. Je n'ai jamais imaginé [...] qu'un jour j'aurais besoin d'entrer dans le Consulat de France, [...]. Alors, j'ai pensé que cette fois, c'était la première et aussi la dernière que je découvrais cet endroit. [...]. Tout ça, pas beaucoup de personnes nous le disent, il faut expérimenter soi-même pour connaître, mais...*
- *Est-ce que ces expériences vous plaisent ?*
- *Oui, ça me plaît. » (Entretien avec stagiaire).*

Ensuite, concernant l'accès des stagiaires aux ressources humaines et non humaines nécessaires pour réaliser les tâches assignées, les stagiaires ont accès d'abord à des ressources matérielles et techniques, par exemple les modèles de texte, les traductions réalisées par les stagiaires des promotions précédentes, etc.

Quand nous étions là, Th. nous a guidées dans les activités comme rédiger les mails, les textes administratifs. Il y a les modèles pour ces textes, nous n'avons qu'à changer la

date, le lieu et le nom et puis soumettre le texte à l'approbation de l'IP. (Entretien avec stagiaire).

À côté de l'encadrement des tuteurs, les autres employés du centre sont aussi des ressources pour les stagiaires qui leur apportent des aides importantes.

Dans ce cas, on va demander à madame Tr. Si madame Tr. ne sait pas non plus, on va demander à monsieur D., le directeur du centre. Si monsieur est occupé ou n'est pas joignable, ou s'il ne sait pas, lui non plus, nous allons téléphoner directement au service en question pour nous renseigner. Il y a une fois, H. a appelé le Service de la Justice ou le Service des affaires étrangères de l'IP pour nous renseigner sur la démarche pour faire un papier, et on nous a guidés. (Entretien avec stagiaire).

L'intégration des stagiaires aux tâches administratives et leur contribution au travail collectif ont nécessité un accès aux ressources techniques et humaines de la structure.

Enfin, un autre aspect à considérer dans le rapport de tension entre deux logiques productive et constructive est l'impact de l'accès des stagiaires aux activités de travail sur le fonctionnement de l'établissement. Si leur participation est bénéfique, elle comporte des risques d'erreurs. Un exemple tiré d'un entretien avec la tutrice hiérarchique de ce lieu de stage illustre les ajustements nécessaires face à des imprévus, notamment une erreur concernant les dates d'un visa :

Cette fois-là, Nh. s'est trompée sur la date [...] de l'étudiant français. C'est-à-dire, elle n'a pas su lire le billet d'avion. [...]. Donc, lire un billet d'avion demande un savoir-faire. Si non, on va se tromper sur la date. Cet incident, cette fois-là était vraiment sérieux. En fait, nous avons fini toute la démarche pour le visa, mais le visa obtenu accorde un jour de moins. C'est-à-dire, cet étudiant va arriver au Vietnam un jour avant la date d'entrée autorisée sur son visa. Que faire maintenant ? (Entretien avec tutrice).

Cette erreur de compréhension du billet d'avion par la stagiaire a empêché l'entrée du stagiaire français au Vietnam. Les tuteurs ont dû faire appel en urgence à un service de visa, supportant des coûts supplémentaires pour résoudre la situation. La tutrice a analysé cet incident de la façon suivante :

Or, tout ce qu'elles ont réalisé jusque-là a très bien marché, il n'y a eu aucun problème. Ce qui nous rendait moins vigilants. Nous avons pensé qu'une tâche pareille ne pourrait pas leur causer de difficultés. Mais finalement, ça a été le cas. Tandis que les tâches plus complexes ne l'étaient pas. Alors, c'est vraiment difficile à tout prévoir.

Seulement après que cela a eu lieu, on tire des leçons et on prendra plus de précaution la prochaine fois. (Entretien avec tutrice).

Les erreurs, coûteuses en milieu professionnel, constituent une préoccupation constante des tuteurs. Cet incident a servi d'expérience à la tutrice, lui permettant d'adapter son approche future. Elle considère les erreurs comme des occasions d'apprentissage, tant pour les stagiaires que pour elle-même, cherchant à en comprendre les causes pour améliorer l'encadrement. Cet exemple illustre la difficulté, pour un tuteur, d'anticiper et de prévenir toutes les erreurs des stagiaires impliqués dans des tâches réelles. Ce risque inhérent à l'apprentissage en situation professionnelle est implicitement accepté par la structure d'accueil lorsqu'elle confie des responsabilités aux stagiaires. Le contexte n'est plus celui d'un environnement protégé, mais celui du monde professionnel où les erreurs ont des conséquences. C'est le défi de l'accueil des stagiaires en entreprise.

3.2. Tension entre deux aspects « formalisé » et « incorporé »

La formalisation du processus d'apprentissage concerne à la fois la tâche elle-même et l'encadrement. La tension entre les aspects formels et informels du tutorat se manifeste différemment selon le contexte : structures d'accueil collectives ou tuteurs indépendants.

Dans les structures collectives, un dispositif d'encadrement formalisé assure une certaine cohérence de l'action tutorale, malgré la diversité des approches individuelles. La formalisation de la tâche à apprendre renforce cet effet. Cette structuration minimise l'impact d'une pluralité d'approches sur l'apprentissage. En revanche, l'absence de formalisation, tant au niveau de l'encadrement que de la tâche, peut générer une trop grande diversité de pratiques, perturbant les stagiaires et compromettant leur apprentissage. Compte tenu de la nature inhérente de l'alternance, la formalisation des activités permet de gérer cette diversité et d'éviter des effets négatifs.

Pour illustrer ces observations, nous analyserons deux lieux de stage qui sont des structures où le tutorat est assuré collectivement en étant une fonction distribuée au sein d'un collectif. Il s'agit d'une entreprise de post-production audio-visuelle et un centre de recherche. Si dans le premier lieu, l'organisation générale du tutorat est très formalisée, dans le deuxième, elle penche plutôt vers l'« incorporé ».

3.2.1. Cas d'un tutorat collectif formalisé

Dans l'entreprise de post-production audiovisuelle, une formation initiale spécifique à l'activité de « spotting » est dispensée aux stagiaires. Des documents techniques précisant la tâche et guidant sa réalisation sont fournis, formalise la tâche et le processus d'apprentissage. Cet encadrement structuré offre aux tuteurs des repères clairs pour accompagner les stagiaires tout au long du stage. L'extrait ci-dessous en est un exemple :

En principe, pour les nouveaux, ils doivent faire environ 25 minutes par jour. Puis s'ils s'y habituent, on commence à augmenter le volume, par exemple, 25 minutes pour la première semaine, 50 minutes pour la deuxième semaine, on augmente lentement. Actuellement, en général, un employé officiel doit faire 100 minutes par jour. (Entretien avec une tutrice de ce lieu).

D'ailleurs, dans cet établissement, l'activité de tutorat est reconnue par l'entreprise au moyen de la réduction de la charge de travail pour les tuteurs :

Par exemple, à la section de repérage, si vous devez entraîner ce jour-là, votre travail pour la journée, normalement est de 100 minutes, peut être réduit à 50 minutes. Le quota est diminué, car la formation prend du temps. (Entretien avec une tutrice de ce lieu).

Cette organisation formalisée de l'activité de tutorat sur ce lieu assure une cohérence d'action entre les tuteurs, minimisant l'impact de leurs différences d'approche sur l'apprentissage des stagiaires. La formalisation de la tâche et de son apprentissage réduit la dispersion des méthodes et des interprétations. L'absence de telles références augmente le risque d'incohérence dans les pratiques, perturbant les stagiaires. Cette problématique est inhérente à l'alternance, qui implique une pluralité de discours et de pratiques, tant entre les institutions (école et entreprise) qu'au sein de chacune. La formalisation des activités permet donc de gérer les tensions inhérentes à cette pluralité et d'optimiser l'apprentissage.

3.2.2. Cas d'un tutorat collectif non formalisé

C'est justement cette diversité de discours et de pratiques que nous avons observée au sein de l'équipe d'encadrement tutoral du centre de recherche avec la tutrice hiérarchique et le tuteur opérationnel. La tutrice est enseignante de français et elle pratique aussi l'activité de traduction à

l'oral et à l'écrit depuis plusieurs années. Tandis que le tuteur opérationnel est secrétaire et ne connaît pas le français ni l'activité de traduction. Si la pratique tutorale de la tutrice s'inscrit dans la démarche d'accompagnement pour fixer le cadre du travail, pour structurer les activités, pour y impliquer les stagiaires et pour les faire gagner en autonomie et le guidage pour aider les stagiaires dans la réalisation de la tâche et aussi pour leur apprentissage professionnel, le tuteur quant à lui adopte une logique plutôt de production. Dans cet encadrement, il joue différents rôles :

- Tuteur et donneur de tâche : « *Th. nous confie le travail* » (Journal de stage).
- Coréalisateur des tâches : « *Mon travail consiste à préparer les dossiers de visa pour trois stagiaires étrangers. [...]. Après, Th. va faire valider et faire tamponner tous les documents.* » (Journal de stage).
- Personne-ressource pour réaliser les tâches : « *J'ai dû aller chercher les anciens modèles de décision dans les archives du centre, là, Th. m'a aidée en m'en trouvant certains.* » (Journal de stage).
- Personne qui réceptionne le travail rendu : « *J'ai retapé la lettre et l'ai envoyée à Th. par mail.* » (Journal de stage).

N'étant pas spécialiste en traduction, ce tuteur se concentre sur le résultat attendu des stagiaires, supposant qu'ils possèdent les compétences nécessaires, acquises lors de leur formation. Son rôle se rapproche alors de celui d'un chef d'équipe soucieux de l'efficacité du travail. Son approche, courante au Vietnam où le stage est perçu comme une application pratique des connaissances théoriques, s'inscrit dans une logique de « l'itération entre théorie et pratique ». Cette approche influence sa réaction face aux difficultés des stagiaires en traduction :

Et puis, il y a des textes que nous n'avons pas encore rencontrés avant. Comme les textes administratifs, il faut des termes qui conviennent. Dans le dictionnaire, il y a beaucoup de mots, mais nous ne savons pas quels mots il faut utiliser. Th. a toujours une phrase : mais, vous avez appris, pourquoi ne connaissez-vous pas ? Il dit toujours cela. Et puis : pourquoi me demander quand c'est vous qui avez appris la traduction ? Nous lui disons : ce mot, nous ne connaissons pas, laissez-nous vérifier. Et quand nous demandons l'aide de madame Tr. ou lui demandons de dire si le mot que nous utilisons convient, il nous dit : mais, ce mot, vous n'avez pas appris ? Nous lui répondons : nous l'avons déjà appris, mais nous ne sommes pas spécialisées dans les documents administratifs, il faut apprendre différents cas. Par ailleurs, il faut un glossaire terminologique pour traduire un domaine, car un mot peut avoir différentes significations. Je lui explique qu'il y a des mots qu'on peut dire, des mots qu'on ne peut pas dire, un texte général est différent d'un

texte administratif, alors, nous voulons trouver le mot qui est juste. Nous lui demandons s'il peut nous attendre. S'il peut attendre, il attend. Si non, nous devons utiliser le mot que nous avons trouvé. Parce qu'il faut soumettre le texte traduit au Service des affaires étrangères de l'IP. (Entretien avec stagiaire).

L'analyse de cet extrait éclaire les perspectives du tuteur et des stagiaires.

Du côté du tuteur :

- Son manque de spécialisation en traduction le conduit à une vision simpliste de la traduction, comme une simple correspondance terme à terme. Cette « représentation-obstacle » sous-estime la complexité de la tâche et limite son aide aux stagiaires.
- Sa conception de l'enseignement universitaire, perçue comme encyclopédique et cumulative, ne prend pas en compte la notion de compétence.
- La pression temporelle, exercée hiérarchiquement, se répercute sur les stagiaires, les forçant à livrer un travail incomplet pour respecter les délais. Cet exemple illustre la tension entre la logique productive et la logique constructive de l'apprentissage, la première pouvant nuire à la seconde.

Quant aux stagiaires :

- Leur formation leur permet de reconnaître leurs lacunes et les limites d'une approche littérale de la traduction.
- Conscientes du manque de soutien de leur tuteur, elles doivent faire face seules aux difficultés. Les contraintes de production les obligent parfois à remettre un travail insatisfaisant (« *Th. nous confie le travail mais comme il ne connaît pas le français, j'ai dû me débrouiller pas mal* » (journal de stage)), comptant sur une relecture ultérieure par une instance supérieure (« *Il y a des passages que nous n'avons pas compris et dont nous ne sommes pas sûres de la traduction, mais nous avons remis le travail à temps* » (journal de stage)).

Ce que nous pouvons récapituler à l'issue de l'analyse des cas de l'entreprise de post-production et du centre de recherche l'analyse du centre de recherche souligne le lien entre la diversité des pratiques et le

degré de formalisation des tâches et de l'encadrement. Dans les organisations où ces éléments sont formalisés, le tutorat collectif, malgré les différences d'approches individuelles, conserve une certaine cohérence. Inversement, l'absence de formalisation conduit à une plus grande diversité de pratiques, potentiellement source de tensions qui, si elles ne sont pas gérées, risquent de compromettre l'apprentissage des stagiaires.

3.2.3. Cas d'un tutorat individuel

Concernant les tuteurs indépendants, chez qui la question de la diversité de discours et d'action sur la tâche et sur le tutorat ne se pose pas car chaque tuteur assure individuellement l'encadrement, c'est plutôt le profil et le style de chaque tuteur qui fait l'objet des analyses. Nous avons dans notre corpus le cas des deux tutrices qui sont à la fois universitaires et traductrices/interprètes professionnelles et le d'un tuteur qui est journaliste et traducteur.

En effet, les interventions tutorales de deux tutrices sont structurées et sont convergentes dans l'effort mené pour transmettre les compétences professionnelles aux stagiaires. C'est l'aspect « formalisé » de leur pratique qui a permis de caractériser la configuration dans laquelle s'inscrit leur encadrement. Chez elles, le dispositif de tutorat est sérieusement réfléchi et strictement organisé pour mettre les stagiaires dans la bonne dynamique qui leur permet de s'engager dans les activités et d'apprendre le métier.

Le tuteur journaliste quant à lui procède à un étayage auprès des stagiaires par le biais du travail de correction de leurs productions. Le principe tutorial de ce tuteur repose sur l'autonomie des stagiaires, plus les stagiaires le sollicitent, plus il intervient. Cet élément décide de la réussite ou de l'échec du stage. Ce qui différencie la pratique de ce tuteur et celles de deux tutrices et la rend moins formalisée est principalement l'absence d'un encadrement strict qui conduit progressivement les stagiaires vers l'autonomie. Un autre point qui distingue la pratique tutorale de ce tuteur de celle des tutrices c'est le travail sur la réflexivité, primordial pour optimiser la conceptualisation dans l'action chez le sujet apprenant en milieu du travail. Dans ce style d'intervention tutorale, il y aura seulement transmission de compétences professionnelles quand d'importantes conditions sont réunies : l'autonomie, le fort engagement des stagiaires et

leur investissement dans la tâche et dans l'apprentissage. Sans ces conditions, la transmission ne sera pas garantie.

3.3. Tension au sein des relations entre l'individu, le collectif et l'environnement

L'interaction entre l'individu (stagiaire), le collectif (équipe de travail) et l'environnement (entreprise et partenaires externes) varie selon l'organisation des stages. L'étude de sept stages a révélé trois modèles principaux :

- Un modèle hiérarchique où la fonction tutorale est distribuée entre la direction (tuteur hiérarchique), les unités de travail (tuteurs relais) et les équipes (tuteurs opérationnels). Les tuteurs et stagiaires interagissent entre eux et avec le personnel de l'entreprise, les contacts avec les partenaires externes variant selon les cas.
- Un modèle individualisé où un seul tuteur encadre le stagiaire, qui interagit également avec les partenaires externes du tuteur.
- Un modèle simple où les interactions restent limitées entre le ou les stagiaires et le tuteur, sans interaction significative avec l'environnement externe.

L'analyse du premier type d'organisation, qui est la plus complexe des trois, nous a permis de constater des tensions suivantes à gérer : les interrelations au sein du collectif de travail et la distribution de la fonction tutorale ; la médiation des relations tutorales qui peuvent être tendues ; la trajectoire de participation des stagiaires au collectif de travail.

Nous revenons plus en détail au troisième élément en analysant ce que nous avons pu observer dans le centre de recherche qui fait partie de ce premier type d'organisation.

Au sein de ce centre de recherche, l'intégration des stagiaires au sein du collectif de travail, plus précisément au service administratif, n'est pas immédiate et se déroule en plusieurs étapes. Lors de leur arrivée, la tutrice hiérarchique leur présente le fonctionnement général du centre et les différentes activités possibles. Elle confie ensuite leur encadrement au tuteur opérationnel, le secrétaire du centre, qui se charge de leur attribuer

des tâches et de les accompagner. Ce dernier leur fait visiter les locaux, leur présente les différents services et les membres du personnel. Toutefois, durant la première semaine de stage, les stagiaires n'ont pas de poste de travail attribué. Elles sont d'abord installées à la table de réception dans le hall, puis dans la salle de travail réservée aux stagiaires de la composante recherche. Ce n'est qu'à partir de la deuxième semaine que la tutrice hiérarchique intervient activement pour leur assigner un espace de travail au sein même du bureau administratif, où travaillent également les tuteurs et les autres employés. Ce changement d'environnement physique marque un tournant significatif dans leur intégration au sein du collectif de travail.

Deux ou trois jours plus tard, une employée du bureau en bas est partie en mission, sa table était inoccupée, donc, on nous a installées à cette table. Quand nous étions là, Th. nous a guidées dans les activités comme rédiger les mails, les textes administratifs. (Entretien avec stagiaire).

Un second événement crucial dans le processus d'intégration survient deux semaines après le début du stage. Les stagiaires, installées dans le bureau administratif, se retrouvent sans tâches, les employés du service ne leur en ayant pas confié. La tutrice hiérarchique, au lieu d'intervenir immédiatement, attend que les stagiaires sollicitent son aide. Son intervention se traduit alors par une responsabilisation des autres employés du bureau et du tuteur opérationnel, leur confiant le rôle d'encadrer les stagiaires. Elle sert également à conseiller les stagiaires sur les comportements à adopter, en soulignant l'importance de la proactivité et de l'autonomie pour une meilleure intégration en milieu professionnel.

Suite à cette intervention, les stagiaires s'impliquent activement dans les activités du bureau, notamment dans la préparation de l'accueil de stagiaires français et dans le traitement des dossiers de renouvellement de visa pour les experts du centre.

Et puis, en cette période, il faut échanger avec E. pour faire renouveler son certificat de résidence temporaire. [...]. D'autant plus que personne avant nous ne laissait de traces sur les démarches pour faire ces papiers, tels que le visa, le certificat de résidence temporaire. Th. ne savait rien non plus en la matière [...]. Alors, nous avons fait les démarches et nous avons rédigé une synthèse de ces démarches, démarche de demande de visa, démarche de demande de certificat de résidence temporaire pour les étrangers. [...]. Les autres après nous vont savoir comment faire. (Entretien avec stagiaire).

Grâce à ces missions, les stagiaires contribuent concrètement au bon fonctionnement du centre. Leur implication dans la création de nouveaux processus, utiles aux autres membres de l'équipe, renforce leur sentiment d'utilité et leur fierté. De plus, le fait que le tuteur découvre la tâche en même temps qu'elles atténuent l'asymétrie habituelle entre tuteur et stagiaire, facilitant leur intégration et renforçant leur position au sein du collectif. Ce succès est illustré par l'extrait suivant :

Le dernier jour du stage, le centre a organisé un pot pour dire au revoir aux experts étrangers qui repartiront dans leur pays. Dans ce pot, madame Tr. m'a demandé de rester encore pendant une semaine pour accompagner le mari de E. au Service de la Justice pour les déclarations concernant son casier judiciaire et son certificat de résidence temporaire. (Entretien avec stagiaire).

Elles ont ainsi acquis la confiance de la tutrice pour des tâches administratives complexes. L'analyse montre une intégration progressive des stagiaires au sein du collectif. Malgré des débuts difficiles, elles ont su se positionner comme des membres à part entière, ce qui a eu un impact positif sur leur apprentissage et leur développement professionnel.

Conclusion

Notre étude a exploré les interactions complexes au sein des configurations tutorales de stages en traduction-interprétation, révélant trois axes de tensions majeurs. Premièrement, la tension entre la logique productive de l'entreprise et la logique constructive de l'apprentissage a été analysée à travers l'accès des stagiaires aux ressources, aux activités et l'impact de leur travail sur le fonctionnement de l'entreprise. Deuxièmement, nous avons examiné la tension entre les aspects formalisés et incorporés du tutorat, en comparant les pratiques au sein des structures avec un encadrement structuré et celles de tuteurs indépendants. Enfin, nous avons analysé les interactions entre l'individu (stagiaire), le collectif (équipe de travail) et l'environnement (entreprise et partenaires externes), identifiant trois modèles d'organisation des relations. Ces analyses ont mis en évidence trois types d'apprentissage : l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques à la traduction et à des activités connexes, le développement de compétences transversales

essentielles au milieu professionnel (responsabilité, autonomie, gestion du temps, communication), et un processus de développement personnel et professionnel chez les stagiaires. Nos résultats suggèrent que les configurations de stage privilégiant une immersion dans des tâches réelles, médiée par des tuteurs expérimentés sont les plus efficaces pour les apprentissages situés.

Bibliographie

Baudrit, A. 2014. *La relation d'aide dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Boru, J.-J., Fortanier, R. 1998. *Trente mots clés pour comprendre le tutorat*. Paris : Citadel.

Ducet, A. 2011. « Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber ». *SociologieS*, Régimes d'explication en sociologie. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3459> [consulté le 15 juin 2024].

Elias, N. 1991. *Norbert Elias par lui-même*. Paris : Fayard.

HA, Thi Mai Huong. 2021. *Les configurations de la fonction tutorale – l'exemple de la professionnalisation du métier de traducteur-interprète francophone au Vietnam*. Thèse de doctorat, Université de Caen Normandie. [En ligne] : https://theses.hal.science/tel-03335392v1/file/sygal_fusion_28671-ha-thi_mai_hu_o_ng.pdf [consulté le 15 juin 2024].

Kunégel, P. 2011. *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.

Mayen, P. 2007. Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In : Wittorski, R. (dir.). 2016. *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Rouen : PURH, p. 121-138.

Veillard, L. 2012. « Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? ». *Éducation et didactique*, n°1, vol.6, 2012, p. 47-68.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

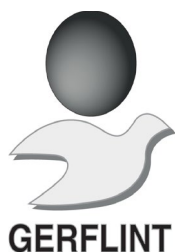
- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Du discours oral des guides touristiques francophones pour l'enseignement du français de spécialité

NGUYEN THUC Thanh Tin

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville, Vietnam

nguyenthuc.thanhtin@hcmue.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0001-3170-8875>

LE Ngoc Kim Nguyen

Institut d'Échanges Culturels avec la France, Ho Chi Minh-ville, Vietnam

lnkimnguyen@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0576-149X>

Reçu le 14-07-2024 / Évalué le 21-08-2024 / Accepté le 09-10-2024

Résumé

Les guides touristiques jouent un rôle central en tant qu'ambassadeurs du pays pour valoriser les attractions du secteur aux visiteurs. Leur discours professionnel, axé sur la présentation orale et la promotion des sites, constitue le cœur de cette étude qui vise à examiner les caractéristiques linguistiques et discursives inhérentes à leur discours. En s'appuyant sur un corpus composé d'enregistrements d'exposés de guides touristiques francophones, l'analyse révèle l'implication des interlocuteurs dans la production du discours et confirme la subjectivité associée à ce genre de communication professionnelle. Ces conclusions offrent des pistes utiles pour la conception d'unités didactiques destinées à améliorer les compétences communicatives des étudiants en formation de français du tourisme.

Mots-clés : discours professionnel, guide touristique, analyse du discours, français du tourisme

Oral discourse of French-speaking tourist guides for teaching specialized French

Abstract

Tour guides play a central role as ambassadors of the country, promoting the area's attractions to visitors. Their professional speech, focused on oral presentation and site promotion, forms the core of this study, which aims to examine the linguistic and discursive features inherent in their discourse. Drawing on a corpus of recorded presentations by French-speaking tour guides, the analysis reveals the involvement of interlocutors in the production of discourse, and confirms the subjectivity associated with this kind of professional communication. These findings offer useful avenues for the design of didactic units aimed at improving the communicative skills of students in French tourism courses.

Keywords: professional speech, tour guide, speech analysis, French Language for tourism

Introduction¹

Dans le contexte florissant du secteur touristique, les guides touristiques jouent un rôle crucial en tant qu'ambassadeurs du pays et médiateurs entre les touristes et les richesses locales. Leur discours revêt une importance particulière étant donné qu'il constitue la principale forme de communication orale professionnelle visant à présenter et promouvoir les attractions touristiques du pays. Cette communication, essentielle pour attirer et engager les visiteurs dans les itinéraires proposés, nécessite l'acquisition de compétences en langues étrangères afin d'assurer une interaction de qualité avec les visiteurs internationaux. En effet, pour mener à bien sa mission, le guide touristique doit posséder une maîtrise approfondie des spécificités de son discours professionnel. Mais quelles sont les caractéristiques des exposés touristiques ? Comment se manifestent-elles sur le plan grammatical et lexical ? Ces interrogations nous conduisent à formuler une problématique ciblée, celle d'analyser les propriétés discursives des exposés touristiques. Notre étude se fonde sur l'idée que le discours des guides touristiques, axé sur la présentation orale et la promotion des sites, présente des caractéristiques distinctes sur le plan linguistique. Ce discours, en tant que genre de communication spécifique, peut être décortiqué à travers un corpus composé d'enregistrements d'exposés de guides touristiques francophones. Le résultat de la recherche permettra de révéler l'implication des interlocuteurs dans la production du discours et confirme la subjectivité associée à ce genre de communication professionnelle. Ces conclusions offriront des pistes utiles pour la conception d'unités.

1. Le discours touristique

Vu l'intérêt que présente notre recherche, une exploration du domaine de l'analyse du discours s'impose. Le concept de « discours », fondamental dans les études linguistiques, a été étudié par plusieurs chercheurs, dont

¹ Les deux auteurs ont participé à la rédaction de cet article dans une même proportion. Le premier s'est chargé de la structuration, le second de l'enquête et de l'analyse.

Beacco (1996), Mourlhon-Dallies (1996), Mangiante et Desroches (2014). Maingueneau (1991 : 15) met en avant la distinction entre « discours » et « énoncé » en se basant sur les travaux de Guespin (1971 : 10) pour qui « l'énoncé » désigne la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, alors que « le discours » représente l'énoncé du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Benveniste (1966 : 130), quant à lui, distingue « discours » de « phrase », le second est une unité du premier. Charaudeau (1973) postule que le discours résulte de l'union entre l'énoncé et les circonstances de communication. Ainsi, le discours, selon Charaudeau, est contextuellement défini et porteur de sens. Les travaux de Charaudeau & Maingueneau (2002) dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours* décrivent le discours comme une organisation transphrastique, orientée, interactive, contextualisée et régie par des normes. Adam (1990 : 23) enrichit cette perspective en définissant le discours comme un énoncé accompli dans une situation donnée. Il différencie le discours du texte en affirmant que le discours est la concrétisation d'un texte influencée par son contexte de production.

En ce qui concerne le discours de spécialité, Galisson et Coste (dir. 1976) différencient le discours de spécialité de la langue de spécialité. Selon eux, la langue de spécialité désigne les langues utilisées dans des situations de communication impliquant la transmission d'une information spécialisée. Petitjean (1989) propose une typologie des discours en les classant en trois catégories : énonciatives, communicationnelles et situationnelles. C'est sur cette dernière catégorie que s'inscrit le discours de spécialité, selon les travaux de Bertrand et Schaffner (2008). Par ailleurs, Lerat (1997 : 32) adopte un point de vue similaire en caractérisant le discours professionnel comme « l'actualisation de la langue dans une situation de communication, le discours de spécialité en est une dans une situation professionnelle ».

Le discours touristique en particulier a été largement étudié. Abul-Haija El-Shanti (2004) explore le discours oral des guides touristiques, tandis que Seoane (2013) se concentre sur les guides touristiques en version imprimée. Bakah (2010) compare le discours oral des guides touristiques et le discours écrit des guides de voyages, mettant en évidence leurs fonctions et interactions. L'auteur souligne que le discours oral des guides touristiques prend forme en présence des touristes sur le site, visant à confirmer ou

infirmier les informations des brochures touristiques. C'est sur ces études antérieures que notre recherche s'appuie pour établir une base théorique solide permettant d'approfondir notre compréhension du discours professionnel touristique.

2. Analyse du discours touristique : méthodologie et modèle

L'analyse du discours est un champ multidisciplinaire qui dépasse la simple structure syntaxique et grammaticale pour explorer le discours comme une pratique sociale complexe, influencée par les interactions, le contexte et les structures de pouvoir. À la différence de l'analyse linguistique traditionnelle, elle examine à la fois le contenu et la forme du discours en tenant compte de son contexte spécifique, ce qui lui permet d'appréhender la complexité des interactions langagières et de rendre compte des nuances de sens dans différents contextes d'usage. La linguistique textuelle, souvent associée à l'analyse du discours en raison de son niveau d'analyse global, s'est également développée dans les années 1950-1960, en parallèle avec l'émergence de l'analyse du discours. Initiée par des linguistes comme Eugenio Coseriu et Harald Weinrich, cette discipline s'intéresse à l'étude des structures textuelles dans leurs relations avec les contextes sociaux et culturels environnants (Adam, 2010). L'analyse du discours trouve son application dans de nombreux domaines, notamment les sciences sociales, la communication, l'éducation, le droit et les médias.

Cependant, comme le souligne Mazière (2005), cette démarche n'est pas neutre, mais influencée par les choix méthodologiques et théoriques de l'analyste, ainsi que par les contraintes posées par les genres de discours étudiés. Ainsi, les chercheurs s'appuient sur une variété de méthodes qualitatives et quantitatives, puisant dans des disciplines telles que la linguistique, la sociologie, la psychologie et l'anthropologie. De nombreux modèles théoriques ont été développés pour éclairer l'analyse du discours, chacun proposant une perspective distincte sur le fonctionnement du langage dans la société. Ces approches permettent de mieux saisir les enjeux de pouvoir, de représentation et d'interaction présents dans les pratiques discursives.

Pour ce qui est de notre étude, les discours des guides touristiques, étant de nature orale, présentent des défis spécifiques pour l'analyse. Contrairement aux documents écrits, structurés par un système complexe de ponctuation, les discours oraux sont marqués par des pauses, des interactions entre locuteurs, des bruits ambiants et des marqueurs d'énoncés. Ces caractéristiques rendent l'analyse plus délicate. Pour aborder cette complexité, nous nous appuyons sur le modèle de Meunier (1974), qui propose le classement des modalités pour repérer les différentes formes de modalités et d'accéder à une interprétation cohérente des valeurs construites. Ce modèle distingue trois types de modalités :

- La modalité d'énonciation : cette modalité se rapporte au sujet parlant (ou écrivant) et caractérise la forme de la communication entre locuteur et auditeur. Elle intervient nécessairement pour donner à une phrase sa forme déclarative, interrogative ou impérative ;
- La modalité d'énoncé : cette modalité se rapporte au sujet de l'énoncé et caractérise la manière dont le sujet de l'énoncé situe la proposition de base par rapport à la vérité, la nécessité ou des jugements d'ordre appréciatifs ;
- La modalité de message : cette modalité concerne l'organisation sémantique de l'énoncé et permet au locuteur d'organiser l'information de son message en mettant en relief certaines unités. Elle porte sur les notions de thème et de propos, respectivement « ce dont on parle » et « ce qui en est dit ».

Notre travail se concentre donc sur les aspects suivants des exposés :

- Le contenu principal : identifier les informations fondamentales contenues dans un exposé ;
- Les indices des modalités d'énonciation : les indices du locuteur (pronoms, adjectifs possessifs), les tournures impersonnelles et les phrases nominales ou à voix passive, les modalités de phrases (les phrases interrogatives sollicitant l'implication du destinataire et les phrases impératives indiquant une directive...) ;
- Les indices des modalités d'énoncé : les verbes modaux, les adverbes de modalité, les modes verbaux et les termes exprimant des jugements de

valeur pour mettre en évidence la subjectivité du locuteur, ainsi que les temps verbaux pour déterminer les plans énonciatifs ;

- Les indices des modalités de message : les constructions emphatiques, les appositions, les mises en relief, ainsi que les phrases passives ou impersonnelles, traduisant l'intention persuasive du locuteur.

À travers cette analyse, nous comptons aussi mettre en évidence la présence ou l'absence de l'énonciateur dans sa production authentique, démontrer sa subjectivité et mettre en lumière les caractéristiques discursives orales à des fins didactiques.

3. Constitution du corpus

Nous avons fait appel à des professionnels du tourisme afin de récolter des enregistrements d'exposés. Malgré certains avis défavorables reçus, trois guides ont enfin participé à notre projet. Du haut de leurs 4 ans d'expérience, ces guides, compétents et indépendants, travaillent actuellement pour des agences de voyages proposant des circuits en français. Leurs enregistrements constituent une source de données pour constituer notre corpus à des fins d'analyse. Dans le cadre de notre recherche, nous avons collecté des enregistrements qui mettent particulièrement l'accent sur des sites touristiques majeurs du sud du Vietnam, tels que le city tour à Ho Chi Minh-ville, les villages de métier à Ben Tre ou le marché flottant à Can Tho. Nous privilégions les exposés authentiques pour enrichir la compétence langagière des professionnels dans des contextes réels. Ils sont limités à douze, avec une durée moyenne de 4 à 5 minutes / enregistrement. Malgré ce nombre limité, la qualité du contenu assure la pertinence de nos analyses. Ce travail nous permettra non seulement de mettre en évidence les points communs et les divergences discursives, notamment à l'oral, entre les différents guides. Par ailleurs, il convient de noter que le corpus d'exposés oraux comporte plusieurs erreurs d'expression, notamment des fautes de grammaire et des approximations langagières, telles qu'elles ont été exprimées par nos guides touristiques. Nous préférierions préserver l'intégrité de leurs propos, même s'ils

présentent des aspects linguistiques non standards ou non conventionnels, qui témoignent tout de même de la diversité linguistique et des compétences communicatives des interviewés dans des contextes naturels. Cette décision est prise dans un souci de fidélité et de respect de l'authenticité des données recueillies.

4. Analyse du contenu

Notre analyse dégage quatre thématiques principales : « Échanges en autocar », « Fabriques artisanales », « Sites & monuments » et « Marché flottant ». Chacune de ces thématiques remplit des missions spécifiques dans le but d'offrir un service optimal aux clients. Le discours du guide touristique joue un rôle crucial pour réduire la distance perçue entre le guide et les visiteurs.

4.1. Échanges en autocar

Ces propos sont censés produire la première impression fondamentale qui lance la conversation entre le guide et les visiteurs. Dans cette thématique, le guide commence son discours en exprimant sa gratitude envers les visiteurs pour avoir choisi son agence de voyages pour leur séjour à Ho Chi Minh-ville, tout en présentant les membres de l'équipe de service accompagnant les visiteurs tout au long du circuit. Par la suite, il annonce le programme de visite ainsi que le menu pour le déjeuner, dans le but d'informer et de rassurer les visiteurs. Le programme est exposé initialement de manière générale, puis détaillée afin de fournir un itinéraire précis. La responsabilité du guide inclut également la gestion du menu inclus dans le programme, notamment en ce qui concerne les restrictions alimentaires et les allergies.

4.2. Fabriques artisanales

La deuxième thématique se concentre sur le lieu de fabrication, en particulier les villages de métiers du Delta du Mékong et la briqueterie. Le guide commence par décrire la procédure de fabrication des produits, notamment les étapes, le temps nécessaire, les saisons et les techniques

utilisées. Les différentes étapes de fabrication des briques ou des produits artisanaux à base de coco sont présentées de manière concrète. L'utilisation d'expressions de temps permet d'évoquer la diversité des produits, leur quantité et les températures requises pour les processus de cuisson. Le guide souligne également l'utilité et l'usage des produits dans son exposé.

4.3. Sites & monuments

Le troisième sujet de notre étude porte sur la découverte des sites monumentaux lors du circuit en ville, suivant le programme. La présentation des sites, de l'extérieur à l'intérieur, incluant leur histoire, leur localisation, leur origine, leurs caractéristiques architecturales et leurs festivités annuelles, revêt une importance primordiale dans le discours du guide, visant à transmettre des connaissances de base aux visiteurs. Parallèlement, l'explication ou la traduction de termes du vietnamien en français est une mission essentielle pour assurer la compréhension des visiteurs. L'échange entre le guide et le visiteur se déroule de manière interactive, le guide ayant la capacité de gérer les questions-réponses. Pendant la présentation, la fonction et l'usage d'autrefois et d'aujourd'hui d'une construction sont abordés de manière précise dans le but d'informer les visiteurs sur l'actualité et de transmettre un certain message.

4.4. Marché flottant

La dernière thématique de notre corpus d'exposés porte sur la promotion du marché flottant à Can Tho. Étant l'un des derniers marchés flottants au Vietnam et dans le monde, il attire les visiteurs grâce à son originalité, tant dans les réunions de marchandises que dans les méthodes d'échange et d'achat pratiquées sur les fleuves du Delta du Mékong. Comme pour les autres attractions, la présentation de ce type de marché revêt une importance primordiale pour mettre en évidence sa valeur unique, tant sur le plan historique que commercial, dans le passé des provinces du sud-ouest du Vietnam.

En résumé, les exposés évoqués satisfont aux critères d'une visite guidée de manière adéquate. Les guides couvrent tous les aspects essentiels et

présentent un discours clair, précis et accessible dans le but de partager les connaissances et de mettre en valeur les caractéristiques culturelles du Vietnam méridional.

5. Analyse des modalités de l'énonciation

5.1. Les embrayeurs de la personne

Dans l'ensemble de notre corpus, nous avons identifié 50 occurrences de la première personne du singulier (*je / me / mon / ma / mes*). La présence de la première personne semble prédominante dans les onze enregistrements, à l'exception d'un cas particulier dans le 5^e, lors de la présentation du marché flottant. Le « je / moi » est garant d'une subjectivité du guide qui accompagne les visiteurs dans toutes les activités du circuit.

Je vous invite à rapprocher (sic) pour voir comment les gens, ils cherchent [...]
(Enregistrement 1)

Permettez-moi de vous présenter notre conducteur. (Enregistrement 7)

En revanche, dans l'exception du 5^e enregistrement, le « je » renvoie au vendeur dans le contexte du discours direct pour illustrer un exemple donné par le guide.

C'est-à-dire ils crient « Je vends du pastèque (sic), moi je vends des ananas, je vends de la viande, des choses comme ça ». (Enregistrement 5)

[...] c'est-à-dire moi je suis intermédiaire, j'ai des clients en ville, mais je n'ai pas de source de bons produits à bas prix. Donc je prends mon bateau, je viens au marché flottant, je prends les produits au marché flottant et je les amène vers le bord du fleuve.
(Enregistrement 4)

En ce qui concerne les marqueurs de la deuxième personne du singulier (*tu / te / ton / ta / tes*), nous n'avons relevé aucun indice dans nos enregistrements audio. De plus, pour ce qui est des marqueurs de communication, les présentations font largement usage de termes renvoyant à l'énonciateur et au destinataire. Nous avons relevé 56 occurrences de « nous » et 19 occurrences de « notre » ou de « nos ». Par la suite, il est important d'examiner les valeurs de ces embrayeurs.

En théorie, la première personne du pluriel (« nous », « notre », « nos ») est sujette à deux interprétations :

- Le « nous » désignant uniquement l'énonciateur

Première chose, au nom de notre pays, le Vietnam, notre agence, notre service, nous vous remercions beaucoup parce que vous avez choisi notre pays, le Vietnam, pour passer vos vacances et vous avez choisi notre service pour visiter. Merci et au nom de notre équipe, nous vous souhaite une excellente santé pour découvrir notre région. C'est très joli. (Enregistrement 7)

Parce que à travers la fumée, nous pouvons contacter, envoyer notre notre souhait, nos vœux au Dieu, à la Déesse. (Enregistrement 8)

- Le « nous » renvoyant à la fois à l'énonciateur et au destinataire, c'est-à-dire à l'organisateur et aux voyageurs participants inclus

Nous sommes devant le temple de Thien Hau. (Enregistrement 8)

Ensuite, nous avons une balade à pied environ 45 minutes. (Enregistrement 10)

Cependant, à l'examen du corpus, l'emploi de « nous » ne correspond pas toujours à cette théorie. Nous avons constaté par ailleurs un emploi où « nous » renvoie spécifiquement au destinataire, c'est-à-dire aux voyageurs participants.

Voilà, nous prenons dans un resto, oui, dans un resto pas loin de centre de la ville. (Enregistrement 7)

Tout à l'heure, nous avons pris les photos devant le palais, le jardin rectangle. (Enregistrement 10)

Grammaticalement à la troisième personne du singulier, ce pronom adopte plusieurs personnes différentes sur le plan sémantique. Conformément à la théorie, « on » peut adopter quatre valeurs fondamentales :

- « On » se réfère à « nous » pour désigner uniquement l'énonciateur

On dit qu'en acceptant des frises, on peut deviner, savoir juste les coutumes, l'histoire, les romans des Chinois. (Enregistrement 8)

Il faut faire beaucoup de vente ensemble, on travaille ensemble, on gagne ensemble et c'est la chute de l'économie. (Enregistrement 9)

- « On » se réfère à « nous » pour désigner à la fois le destinataire et l'énonciateur

Si on arrive à cinq heures du matin, les bars à rame, ça remplit tous les espaces entre les bateaux pour qu'ils fassent des achats. (Enregistrement 4)

Quand on fait la visite du marché flottant, vous pouvez observer [...] (Enregistrement 5)

- « On » se réfère à « vous », pour désigner uniquement le destinataire, l'énonciateur y étant exclu

[...] on est en train d'aller visiter le marché flottant. (Enregistrement 4)

On va visiter toutes les choses intéressantes dans le quartier chinois. (Enregistrement 7)

- « On » désigne les gens en général ou un groupe de personnes ; cet emploi s'observe très fréquemment dans nos données

Oui, deuxième il y a un autre cas particulier, c'est qu'on accroche une chose, mais on vend autre chose. (Enregistrement 5)

C'est le temple que les Chinois (sic), on prie la déesse qui protège les marins, les pêcheurs, les bateaux. (Enregistrement 5)

Enfin, presque tous les exposés impliquent le destinataire, c'est-à-dire les voyageurs participants, par l'emploi de « vous », « votre » ou « vos » :

Vous cherchez chapeau, bouteille d'eau, éventail, lunettes solaires. (Enregistrement 9)

Vous trouvez sur le toit, il y a les lotus. (Enregistrement 11)

En résumé, les exposés sur les sites touristiques impliquent plus ou moins les locuteurs dans la communication, évitant ainsi de limiter le discours à une simple description à la troisième personne.

Lieu d'exercice	Énonciateur			Destinataire	
	<i>je / moi</i>	<i>nous / notre / nos</i>	<i>on</i>	<i>vous / votre / vos</i>	<i>on</i>
Échanges en autocar (Enregistrements 7 et 9)	10	40	33	16	0
Fabriques artisanales (Enregistrements 1, 2, 3 et 6)	9	4	146	43	1
Sites & monuments (Enregistrements 8, 10, 11 et 12)	17	28	20	46	4
Marché flottant (Enregistrements 4 et 5)	14	3	18	7	1

Tableau 1 : Emploi des embrayeurs de la personne

La présence de ces marqueurs indique une réduction de la distance perçue entre l'énonciateur et les destinataires par rapport à la situation professionnelle. Les destinataires, représentés sous la forme de « on », sont activement impliqués dans l'exposé afin de favoriser l'interaction et une

participation active à la découverte. Dans certains cas, l'utilisation du « vous » est motivée par des considérations de politesse envers les visiteurs.

L'énonciateur, représenté sous forme de la première personne du singulier, assume un rôle subjectif dans la présentation des sites et le partage des connaissances avec les auditeurs internationaux. Dans les quatre cas, le « je » est utilisé plus de dix fois au cours de l'exposé.

Concernant l'emploi de la première personne plurielle « nous », l'énonciateur favorise l'utilisation du « on », qui revêt différentes significations. Il est observé que le choix du « on » est dicté par le contexte de la communication, suivant ainsi le fil conducteur de la conversation.

5.2. Phrases nominales

Dans le corpus, seules deux phrases nominales ont été répertoriées. Elles représentent un résumé factuel après une explication détaillée. Ces phrases visent à transmettre aux visiteurs les informations essentielles à retenir, particulièrement dans le cas de sujets complexes tels que la philosophie ou l'histoire.

La déesse yin et le génie yang. (Enregistrement 8)

Mille ans avec les Chinois, cent ans avec l'armée française, trente ans avec les américains et mais avec les Khmers Rouge aussi. (Enregistrement 9)

5.3. Phrases verbales

Dans les exposés, les guides utilisent principalement des phrases verbales, principalement pour fournir des descriptions détaillées. Ce type de structure permet au locuteur de construire une logique claire dans son exposé. L'analyse de la présentation révèle l'utilisation de phrases simples, courtes et facilement compréhensibles, centrées sur les idées principales dans le but de transmettre des connaissances aux clients et de favoriser les échanges verbaux entre eux.

5.4. Voix passive

Le corpus contient 22 occurrences de voix passive sans complément d'agent, illustrant une diversité discursive qui sert principalement à la description. Ces occurrences se retrouvent principalement dans des cas

significatifs relatifs à la construction ou à la localisation des monuments. L'utilisation de cette construction grammaticale enrichit la variété des expressions orales du professionnel.

La Poste a été construite en 1886 et inauguré cinq ans après, en 1891. (Enregistrement 10)

Et l'ancien quartier colonial, il se trouve au bord du fleuve Saïgon, petit Paris ou la Perle de l'Extrême Orient. (Enregistrement 11)

5.5. Type de phrases

On observe une diversité significative de phrases assertives dans le corpus, mettant en avant l'intention de l'énonciateur d'informer et de transmettre des informations concernant la description d'un objet ou d'un événement quotidien. Parallèlement, les phrases interrogatives sont variées, avec un total de 50 occurrences, bien que l'interrogation du guide ne signifie pas nécessairement une vraie question en quête de réponse. Ces phrases servent d'outil pour capter l'attention des voyageurs et encourager l'interaction dans le circuit.

Mais ce qu'on décharge, on essaie de faire en tranché de la hauteur jusqu'ici, voilà qu'après on fait quoi ? Je vous invite à voir ici-là, ... (Enregistrement 2)

Vous trouvez Cholon, n'est pas ? Un point rouge ? Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est Cholon ? C'est un quartier chinois. (Enregistrement 11)

En ce qui concerne les phrases injonctives, seulement 10 occurrences ont été recensées dans l'ensemble des 12 enregistrements, permettant ainsi aux guides d'énoncer des phrases impératives. Chaque énoncé revêt une valeur spécifique dictée par le contexte. La plupart visent à capter l'attention et à demander l'observation lors de la visite d'une attraction :

Venez d'ici là / regardez à la hauteur (Enregistrement 2)

Voyez ça/ Venez (Enregistrement 3)

Voyez, (Enregistrement 8)

Par ailleurs, les formules de politesse servant à commencer le discours et à demander une répétition sont présentes dans la partie « Échanges en autocar ».

Permettez-moi (Enregistrement 7)

Excusez-moi (Enregistrement 9)

En outre, bien que peu fréquentes, des phrases exclamatives ont été relevées dans le discours oral, avec un total de 14 occurrences dans le corpus. Le ton et la manière d’expression reflètent la compréhension globale et la volonté de l’énonciateur de s’exprimer.

Un bel ouvrage de Gustave Eiffel ! (Enregistrement 11)

6. Analyse des modalités d’énoncé

6.1. Verbes modaux, adverbes de modalité et périphrases adjectivales

Dans notre analyse des verbes modaux, nous avons recensé 40 occurrences du verbe « pouvoir », sous la forme de « on peut » (35 occurrences), de « nous pouvons » (3 occurrences) et de « ça peut » (2 occurrences). En ce qui concerne le verbe « devoir », nous avons relevé 5 occurrences, dont « ils doivent » (3 occurrences), « on doit » (1 occurrence) et « nous devons » (1 occurrence). Quant au verbe « vouloir », nous avons dénombré 9 occurrences : « je voudrais » (5 occurrences) et « on veut », « ça veut », « il veut », « ils veulent » (1 occurrence pour chacune des formes).

Pouvoir	<i>Et après avoir la pulpe râpée, on peut <u>en</u> mettre dans un sac de mouchoirs. Là, on peut <u>le</u> presser pour avoir le lait, pour avoir du lait de coco. (E3)</i>
	<i>[...] après là ça peut goûter [...] (E3)</i>
	<i>[...] ça peut servir comme des ponts, des ponts [...] (E6)</i>
	<i>Nous pouvons contacter, envoyer notre notre souhait, nos vœux au Dieu, à la Déesse. (E8) Oui, nous pouvons rentrer. (E12)</i>
Devoir	<i>Avant, les gens, ils doivent mettre un tabouret ici, avec une rame, c’est pour ramener. (E3) Et souvent, ils doivent faire à cinq heures du matin parce que à partir de six heures, six heures et demi du matin (E5)</i>
	<i>[...] si on doit garder la température dedans 700 degrés s’il y a la pluie, ça baisse la température (sic). (E2)</i>
	<i>Donc parfois nous devons marcher sur la route. (E7)</i>
	<i>On veut les toucher pour voir s’il y a des choses qui restent dedans ou non. (E1)</i>
Vouloir	<i>Les Vietnamiens, « Viet » qu’est-ce que ça veut dire ? (E7)</i>
	<i>L’autorité coloniale, il veut construire Saigon comme un petit Paris. (E11)</i>
	<i>[...] avec des gants à la main, ils veulent mettre de l’eau dedans [...] (E1)</i>
	<i>[...] je voudrais vous présenter notre Saint-Valentin. (E8)</i>
	<i>[...] je voudrais vous présenter l’avenue Nguyen Hue. (E12)</i>

Tableau 2 : Emploi des verbes modaux

Par ailleurs, aucune périphrase adjectivale exprimant les modalités logiques n’a été identifiée, tandis que nous avons relevé la présence de 3 occurrences de l’adverbe de modalité « peut-être ».

Mesdames et messieurs, peut-être dans dix minutes, cinq minutes ou dix minutes, on arrive et nous sortons de bus (sic) pour notre balade à pied environ une heure. (Enregistrement 7)

Et à partir de 2015, avec l'autorité, on a entouré la cathédrale pour restaurer et peut-être dans un an, un an ou deux ans et ça prend dix ans pour restaurer. (Enregistrement 10)

6.2. Modes verbaux

Dans cette catégorie, l'usage de l'indicatif est prédominant, se retrouvant largement dans les énoncés du discours professionnel. Cette utilisation de l'indicatif facilite la compréhension entre les interlocuteurs. À côté du conditionnel (dans la tournure « je voudrais ») et de l'impératif (dans les phrases injonctives), le subjonctif apparaît à 8 reprises dans notre corpus, dans les expressions du but (« pour que ») et de l'obligation (« il faut que ») :

[...] pour qu'ils fassent des achats. (Enregistrement 4)

[...] il faut qu'on les mette après avoir chargé les briques dans le four. (Enregistrement 1)

6.3. Temps verbaux

En conformité avec l'usage de l'indicatif, nous avons relevé des énoncés spécifiquement dédiés à ce mode. Le présent est le temps le plus fréquemment utilisé, illustrant son importance dans le discours touristique. Il simplifie les explications et favorise la description des faits dans le moment présent. Nous avons également repéré une occurrence de l'expression « être en train de » au début de l'enregistrement 4.

Maintenant, on est en train d'aller visiter le marché flottant. (Enregistrement 4)

Pour le compte du passé composé, ce temps est utilisé pour les événements racontés ou rapportés dans le respect du contexte révolu :

Ils ont quitté le Vietnam pour aller en Europe, aux États-Unis. (Enregistrement 8)

Ils sont allongés pour s'occuper beaucoup de terre (sic) au nord du Vietnam. (Enregistrement 9)

Par ailleurs, dans la rubrique « Fabriques artisanales », la forme composée de l'infinitif est associée à la préposition « après » pour parler de l'antériorité :

Après avoir bien trié, on les met en petits cubes, on les met dedans avec de l'eau. (Enregistrement 1)

Après avoir séché au soleil, on va les mettre au four et les brûler après, voilà normalement d'ici, vous voyez sur la cour. (Enregistrement 1)

L'imparfait (5 occurrences relevées) est employé lorsque le guide décrit un fait :

Mais après la récolte, il n'y avait plus rien. (Enregistrement 4)

Ils craignaient ce nouveau régime, [...] ils disaient venir au Vietnam. (Enregistrement 8)

Quant à l'expression du futur, le futur proche est souvent utilisé pour annoncer les étapes de fabrication, avec 19 occurrences identifiées.

On va mettre dans la machine ici. (Enregistrement 1)

On va les mettre au four. (Enregistrement 2)

Le futur simple est également présent, notamment pour présenter les activités à venir, comme l'annonce du plan de visite au début de la journée. Il est très souvent associé au verbe « visiter » :

[...] nous visiterons la poste centrale et à l'intérieur pour trouver un ancien plan, ancienne carte de la ville. (Enregistrement 7)

Le matin, nous visiterons le quartier chinois avec un temple [...] (Enregistrement 7)

... à l'exception du dernier enregistrement où le guide informe les visiteurs de la prise de moyen de transport pour revenir à l'hôtel en disant « *nous récupérons le bus là-bas* ».

En résumé, cette catégorisation des occurrences selon les différents modes verbaux met en lumière l'importance du choix du temps verbal dans un discours professionnel en situation d'activité.

Lieu d'exercice	Passé composé	Imparfait	Être en train de + V	Futur proche	Futur simple
Échanges en autocar (Enregistrements 7 et 9)	11	2		4	4
Fabriques artisanales (Enregistrements 1, 2, 3 et 6)	18			18	
Sites & monuments (Enregistrements 8, 10, 11 et 12)	15	2		4	1
Marché flottant (Enregistrements 4 et 5)	2	1	1		

Tableau 3 : Répartition des temps verbaux

6.4. Vocabulaire évaluatif appréciatif

Dans notre analyse, nous constatons une présence limitée de termes évaluatifs et appréciatifs dans le corpus. Nous relevons quelques occurrences de manière singulière, notamment des termes qui évoquent les qualités des sites touristiques (« joli », « beau », « ancien », « sacré », etc.) ou qui décrivent l'usage de la machine de fabrication de l'huile de coco, de l'alcool de copra (« rapide », « efficace », etc.)

Mesdames et messieurs. Voyez. Devant la cathédrale vous trouvez une place très jolie. (Enregistrement 10)

C'est un des temples les plus anciens, les plus sacrés, efficaces aussi. (Enregistrement 8)

C'est beaucoup plus rapide, plus de surface par la machine. (Enregistrement 3)

Par ailleurs, nous identifions également l'usage du superlatif dans quelques énoncés, en particulier dans la section « Sites & monuments », mettant en valeur la richesse culturelle des attractions.

Donc ce n'est pas efficace maintenant, le plus facile possible, c'est-à-dire, on accroche directement des marchandises sur une perche en bambou. (Enregistrement 5)

C'est la salle la plus belle (sic), plus élevée, plus sanctuaire. [...] Vous voyez, parce que ce temple, c'est un des temples les plus anciens, les plus sacrés, efficaces aussi. (Enregistrement 8)

La majorité des adverbes sont employés pour accompagner principalement les verbes :

- Pour décrire les étapes de fabrication, nous relevons des adverbes tels que « consécutivement » (4 occurrences), « doucement » (2 occurrences), « facilement » (2 occurrences) et « directement » (2 occurrences).

Il faut nourrir le feu consécutivement quatre semaines à six semaines. [...] il faut consécutivement toutes les huit heures de surveiller (sic). (Enregistrement 2)

On chauffe doucement normalement. (Enregistrement 3)

[...] on le chauffe ici doucement, avec la chaleur, les vapeurs d'alcool [...] (Enregistrement 3)

Maintenant, on peut les acheter des levures facilement aux épiceries. (Enregistrement 3)

[...] donc ça nettoie avec les vagues avec de l'eau facilement. (Enregistrement 5)

C'est le prix directement du paysan au consommateur [...] (Enregistrement 4)

[...] c'est-à-dire on accroche directement des marchandises sur une perche en bambou [...] (Enregistrement 5)

- Pour fournir des informations précises concernant la durée ou le trajet, l'adverbe « seulement » apparaît fréquemment, accumulant 6 occurrences.

[...] La distance que six kilomètres seulement [...] (Enregistrement 7)

[...] le week-end seulement, samedi et dimanche, de 19 heures jusqu'à 22 heures. (Enregistrement 12)

- Pour souligner l'originalité, nous trouvons une occurrence de l'adverbe « exactement », tandis que dans le cadre d'une obligation ou d'un règlement, l'adverbe « uniquement » est utilisé à 2 reprises.

Ça forme exactement comme la gare. (Enregistrement 10)

Parce qu'uniquement ici, vous ne trouvez pas les toiles d'araignées ! (Enregistrement 12)

7. Analyse des modalités de message

Dans notre analyse, nous portons une attention particulière à la modalité phatique du message. En ce qui concerne la mise en relief, nous relevons 6 occurrences telles que :

Ce sont les prix qui sont trop brulés/ ce sont les briques qui sont trop brûlés. (Enregistrement 2)

C'est le deuxième roi de la dynastie Nguyen qui a terminé les derniers rois de Champa. (Enregistrement 9)

Grâce à ces tournures, nos guides mettent l'accent sur certains éléments :

[...] mille ans d'histoire, c'est pour ça on dit que Hanoi (sic), au nord du Vietnam, [...] (Enregistrement 9)

Ce qu'il fait, c'est, il décide d'échanger par unité (sic). (Enregistrement 4)

En ce qui concerne l'impersonnel, nous observons une utilisation fréquente des formes telles que « il faut » (19 occurrences), « il y a » (70 occurrences), « c'est / ce sont » (13 occurrences), cette dernière expression sert à identifier et présenter les objets.

Concernant les éléments déictiques, nous constatons une divergence entre l'oral et l'écrit, avec une prédominance de ces éléments dans le discours oral. Ces marqueurs déictiques permettent de rendre les informations accessibles et naturelles aux visiteurs. Nous relevons

notamment « voilà » (71 occurrences), « ici » (79 occurrences), « ça » (257 occurrences), « comme ça » (46 occurrences), « allez » (10 occurrences), des pronoms démonstratifs comme « celui » (15 occurrences).

Conclusion

L'analyse des discours des guides touristiques révèle une authenticité marquée, reflétant la subjectivité de l'énonciateur et impliquant le destinataire de manière à réduire la distance entre les locuteurs. L'utilisation des pronoms personnels, notamment la première personne et le pronom « on », contextualise la compréhension globale et favorise une interaction plus concrète et informelle avec les clients. Cette subjectivité est également perceptible à travers un vocabulaire évaluatif et l'emploi de superlatifs, qui enrichissent le discours.

D'autre part, les enregistrements d'exposés touristiques montrent aussi une tendance à l'effacement de l'énonciateur, caractérisé par un usage modéré des embrayeurs et une prédominance de phrases verbales. Les modalités du message sont mises en avant, avec un recours fréquent aux éléments déictiques pour décrire les objets et valoriser les informations, facilitant ainsi une compréhension immédiate pour les visiteurs.

La structure des discours se distingue par la prédominance des phrases verbales dans les explications et les informations, et un usage modéré de la voix passive et des tournures impersonnelles, ce qui limite l'effet d' emphase. Les phrases interrogatives et injonctives sont utilisées pour impliquer les visiteurs, tandis que les phrases assertives servent à transmettre des connaissances. Les moyens lexicaux et grammaticaux reflètent les modalités logiques, avec une prédominance de l'indicatif, du subjonctif, du conditionnel et de l'impératif. Les temps verbaux varient, avec une utilisation importante du passé composé pour présenter des faits passés et du futur simple pour décrire des actions futures. Le présent de l'indicatif est employé à des fins descriptives, tandis que le passé composé et l'imparfait rappellent des faits passés.

Une compréhension approfondie des caractéristiques discursives propres aux guides touristiques permet ainsi de concevoir des démarches

pédagogiques efficaces et adaptées à leurs besoins professionnels. En effet, les résultats de cette analyse offrent des exemples concrets pour la conception d'unités pédagogiques visant à améliorer les compétences communicatives et professionnelles des futurs guides touristiques. En s'appuyant sur cette étude, les didacticiens peuvent concevoir une démarche didactique, composée d'activités progressives et contextualisées qui concourent au développement des compétences linguistiques et orales des étudiants en matière de la présentation des attractions touristiques.

Bibliographie

Adam, J.-M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : éd. Mardaga.

Adam, J.-M. 2010. *L'analyse textuelle des discours. Entre grammaires de texte et analyse du discours*. Journée d'hommage de Patrick Charaudeau. Conférence à Lyon.

Abul-Haija El-Shanti, S. 2004. *Analyse du discours et didactique. Les discours des guides touristiques en situation exolingues*. Le cas des guides jordaniens. Thèse doctorale. Université Lumière Lyon 2. <https://theses.fr/2003LYO20095>

Bakah, E. K. 2010. *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage : régularités discursives*. Thèse doctorale en Didactique des langues et de français langue étrangère. Université de Strasbourg. [En ligne] : https://publication-theses.unistra.fr/public/theses_doctorat/2010/BAKAH_Edem_Kwasi_2010.pdf [consulté le 01 juillet 2024].

Beacco, J. C. 1996. « Linguistique de discours et enseignements de langues ». *Le français dans le monde*, p.183-192.

Benveniste, E. 1966. éd. 2001. *Problèmes de linguistique générale 1*. coll. Tel. Paris : Gallimard.

Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.) 2008. *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : éd. École Polytechnique.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (dirs). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éd. du Seuil.

Charaudeau, P. 1973. « Les bases de la technique métalinguistique d'élucidation ». *Études de Linguistique Appliquée*. n° 1. Didier.

Galisson, R., Coste D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Guespin, L. 1971. « Problématique des travaux sur le discours politique ». *Langages*. N° 23, Paris : Larousse / Didier. p. 3-24.

Leplat, J. 1995. « À propos des compétences incorporées ». *Éducation permanente*, n° 123, p. 101-113. [En ligne] : <https://cnam.hal.science/hal-02279733/> [consulté le 01 juillet 2024].

Lerat, P. 1997. Approches linguistiques des langues spécialisées. *ASp.. Revue du GERAS*, p. 15-18.

Maingueneau, D. 1991. *L'analyse du discours : Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : éd. Dunod.

Mazière, F. 2005. *L'analyse du discours. Histoire et pratiques*. Presses Universitaires de France.

Mangiante, J. M., Desroches, F. 2014. « Le FOS, un exemple de recherche-action en didactique du FLE ». *Le Français dans le monde*, n° 391, p. 52-53.

Meunier, A. 1974. « Modalités et communication ». *Langue française*, n° 21, p. 8-25.

Mourlhon-Dallies, F. 1995. *Penser le français langue professionnelle, Le français dans le monde*, coll. *Recherches et applications*, CLE international, juillet-août 2006, (346).

Nguyen Thuc Thanh Tin, Pham Song Hoang Phuc, 2019. « Du discours touristique à la didactique du français de spécialité ». *Journal of Science*, Ho Chi Minh City University of Education, Vol. 16, No. 4, p. 29-39.

Petitjean, A. 1989. « Les typologies textuelles ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. n° 62. France : CRESEF. p. 86-125.

Seoane, A. 2013. *Les mécanismes énonciatifs dans les guides touristiques : entre genre et positionnements discursifs*. Paris : L'Harmattan.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





**Le manuel « Français du tourisme –
hôtellerie & restauration », une tentative de
contextualisation du français de spécialité**

VŨ Triết Minh

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville, Vietnam

minhvt@hcmue.edu.vn

<https://orcid.org/0000-0002-3363-6078>

NGUYỄN THỨC Thành Tín

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville, Vietnam

nguyenthuc.thanhtin@hcmue.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0001-3170-8875>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 21-11-2024 / Accepté le 01-12-2024

Résumé

L'essor du tourisme au Vietnam accentue la nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée pour accueillir des touristes francophones et le besoin d'élaborer un manuel Français de spécialité tourisme destiné à un public « local » se fait de plus en plus sentir. Le présent article rend compte de l'élaboration d'un manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration » destiné à un public d'apprenants vietnamiens à l'école Vatel de Ho Chi Minh-ville. L'article propose d'examiner d'abord les fondements théoriques qui guident la conception d'un manuel de français de spécialité, suivi d'une analyse des manuels « Français du tourisme » existants pour mieux comprendre le besoin d'avoir un manuel contextualisé « Vietnam ». L'article présente ensuite les logiques conductrices qui structurent la conception de notre manuel, en faisant ressortir ses éléments contextualisés. Seront présentés à la fin les résultats d'une mini-enquête auprès des utilisateurs du manuel pour recueillir les avis de ces derniers quant à l'usage et l'exploitation de l'ouvrage.

Mots-clés : manuel, français de spécialité, contextualisation, français du tourisme

**The « Français du tourisme – hôtellerie et restauration » manual, an attempt to
contextualize in teaching French for tourism**

Abstract

The growth of tourism in Vietnam accentuates the need to train a qualified workforce to welcome French-speaking tourists and the need to develop a French tourism specialty manual intended for a « local » audience is increasingly felt. This article reports on the establishment of a « French tourism – hotel & catering » manual intended for a public of Vietnamese learners at the Vatel school in Ho Chi Minh city. The article proposes to first examine the theoretical foundations that guide the design of a specialized French

manual, followed by an analysis of existing « French tourism » manuals to better understand the need for a contextualized manual. The article then presents the underlying logic that structures the design of our manual, highlighting its contextualizing elements. The results of a mini survey among users of the manual will be presented at the end to collect students' opinion regarding the use of the manuel.

Keywords : manual, specialty French, contextualization, French for tourism

Introduction¹

Le tourisme, en tant qu'industrie mondiale en plein essor, revêt une importance capitale dans l'économie contemporaine. Sur l'échelle mondiale, il connaît une croissance exponentielle, avec plus de 1,286 milliard de touristes internationaux en 2023². Le Vietnam, une destination touristique émergente, n'est pas en reste, le nombre d'arrivée a triplé par rapport à 2022, avec 12,6 millions d'arrivées, dont 215.508 Français³. Cette manne touristique représente une opportunité économique majeure pour le pays, mais elle entraîne inévitablement une demande croissante en ressources humaines qualifiées et pose aussi un défi, en particulier dans les secteurs de l'hôtellerie et de la restauration, de la formation d'une main-d'œuvre compétente en français. En effet, pour accueillir et fidéliser les touristes francophones, il est essentiel que les professionnels du tourisme, notamment ceux de l'hôtellerie et de la restauration, maîtrisent le français de spécialité. Cette maîtrise linguistique leur permettra de communiquer efficacement avec les clients, de comprendre leurs besoins et de leur proposer des services de qualité.

Face à cette exigence, la nécessité de formations spécialisées en tourisme, et plus spécifiquement en hôtellerie-restauration, est devenue impérative. Ces formations doivent non seulement aborder les aspects pratiques de l'industrie, mais également offrir une formation linguistique adaptée au contexte spécifique du secteur et du Vietnam. C'est dans ce contexte qu'est né le projet de manuel « Français du Tourisme - Hôtellerie

¹ Les parties 3, 4, 5 et la conclusion sont du premier auteur de cet article, l'introduction et les parties 1 et 2 sont du second.

² <https://www.unwto.org>

³ <https://vietnamtourism.gov.vn>

& Restauration⁴ » pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants en formation d'hôtellerie-restauration et en tourisme en général. L'objectif du manuel est de contextualiser le français de spécialité en l'ancrant dans les réalités socio-économiques et culturelles du Vietnam. Il s'agit ainsi d'outiller les étudiants d'un vocabulaire précis et d'une grammaire rigoureuse, tout en leur permettant de développer des compétences pragmatiques essentielles à la communication professionnelle. L'ouvrage s'articule autour d'une logique particulière, proposant plusieurs axes thématiques clés, allant de la réservation jusqu'à l'accueil des clients et aux services en chambre en passant par le règlement des réclamations. Chaque leçon propose une variété d'activités et d'exercices pratiques, permettant aux étudiants de mettre en application leurs connaissances et de se familiariser avec les situations concrètes qu'ils pourront rencontrer en milieu professionnel.

La création d'un manuel de français spécialisé pour le secteur de l'hôtellerie-restauration au Vietnam soulève des interrogations fondamentales quant aux éléments contextuels sous-jacents, car sa valeur découle de sa capacité à assimiler les particularités culturelles, linguistiques et professionnelles propres à cet environnement spécifique. Ainsi, notre recherche s'articule autour de ces éléments contextuels et leur impact sur la conception et l'utilisation du manuel « Français du Tourisme – Hôtellerie & Restauration », le distinguant des autres ouvrages similaires. Dans cette optique, nous explorerons dans cet article les paradigmes qui devaient orienter la création d'un manuel adapté au contexte vietnamien, en recherchant les principes et les orientations théoriques nécessaires pour garantir sa pertinence et son efficacité pédagogique, tout en tenant compte des spécificités de l'industrie hôtelière-restauratrice. Ensuite, nous nous pencherons sur l'identification des éléments contextuels à intégrer dans le manuel, en analysant les aspects culturels, linguistiques, professionnels et socioprofessionnels qui caractérisent l'industrie de l'hôtellerie-restauration au Vietnam, et en examinant comment ces éléments peuvent être incorporés de manière adéquate dans le contenu et les activités du manuel. Enfin, nous présenterons une évaluation faite auprès d'étudiants

⁴ Que soit remerciée Stéphanie Galligani (laboratoire LIDILEM - Université Grenoble Alpes) pour sa relecture et ses remarques pertinentes.

vietnamiens du secteur sur ce manuel, ce qui nous permettra de confirmer ou d’infirmer sa pertinence dans leur apprentissage du français spécialisé.

1. Français de spécialité vs Français sur Objectif Spécifique

L’évolution du français langue étrangère (FLE) et du français de spécialité a été marquée par un intérêt croissant pour les aspects linguistiques spécifiques aux discours spécialisés. D’abord centrée sur les caractéristiques lexicales, cette évolution a été notamment influencée par les travaux du CREDIF, qui ont introduit des ouvrages tels que le *Français Fondamental* (1952-1954) et le *Vocabulaire Général d’Orientation Scientifique* (Phal, 1972). Ces initiatives visaient à répondre aux besoins des étudiants étrangers en sciences désireux de poursuivre leurs études en France. Les spécificités grammaticales des discours spécialisés ont été abordées plus tardivement, avec l’émergence d’une perspective énonciative. Cette approche a examiné les procédés de neutralisation de l’énonciation, comme l’utilisation du présent atemporel, du « nous » ou du « on » à la place du « je », ou encore la fréquence de l’impersonnel ou du passif. Cette orientation pragmalinguistique a souligné l’impact de l’institution scientifique sur les usages linguistiques (Carras *et al.*, 2007). La linguistique textuelle a ensuite permis une analyse plus approfondie des discours spécialisés écrits, en étudiant les relations entre les unités minimales du texte, les phrases, ainsi que les connecteurs interphrastiques et les phénomènes de substitution. Parallèlement, la question des genres et des types de textes a été éclairée, selon les travaux d’Adam (2001).

L’évolution du champ du français de spécialité au fil des décennies reflète un mouvement dynamique, façonné par les besoins changeants des apprenants et les avancées en matière de pédagogie et de linguistique appliquée. Cette évolution, jalonnée de différentes dénominations et approches, témoigne d’une recherche constante de pertinence et d’efficacité dans l’enseignement du français à des publics spécifiques. Selon Carras *et al.* (2007), dans les années 1960, le terme *français de spécialité* émerge pour désigner un enseignement destiné à un public professionnel, en parallèle du mouvement du Français Fondamental.

Cette période est marquée par une focalisation sur le lexique spécifique à chaque domaine professionnel. Les années 1970 voient l'émergence de trois courants distincts : (1) le *français scientifique et technique* qui s'adresse aux scientifiques et repose sur un modèle d'enseignement à trois niveaux, mettant l'accent sur un inventaire lexical adapté à chaque discipline ; (2) le *français fonctionnel* qui adopte une approche fonctionnelle et communicative, adaptée aux boursiers du gouvernement français et en déterminant les contenus en fonction des besoins spécifiques des apprenants et (3) le *français instrumental* (en Amérique latine), lequel vise à utiliser la langue française comme un outil d'accès à la documentation scientifique et technique écrite. Dans les années 1980, l'enseignement fonctionnel du français prend son essor, caractérisé par l'émergence de la linguistique pragmatique et de l'approche communicative. Cette période se distingue par une centration accrue sur l'apprenant et une mise en avant de l'utilisation de documents authentiques. Depuis les années 1990, trois courants majeurs dominent le paysage du *français sur objectifs spécifiques* (désormais FOS). Le FOS met l'accent sur une approche communicative, une centration sur l'apprenant et une évaluation de la compétence communicative. Le *français de spécialité* (désormais FSP) reste présent, partageant les mêmes caractéristiques que le FOS. Enfin, le *français professionnel* ou *langue des métiers* se concentre sur la pratique professionnelle, offrant une formation axée sur les compétences nécessaires dans le monde du travail. Cette évolution témoigne d'une recherche constante d'adaptation aux besoins spécifiques des apprenants, tout en intégrant les avancées théoriques et méthodologiques en linguistique et en didactique des langues.

S'il est tout à fait légitime de poser la question *Tout enseignement de français ne répond-il pas à un objectif spécifique ?*, selon Mangiante et Parpette (2004 : 16-17), il s'agit de deux approches complètement opposées. Pour ces auteurs, la distinction entre le FSP et le FOS réside essentiellement dans la logique sous-jacente à ces deux types de formations. Tandis que le FOS est déterminé par une demande extérieure spécifique, le français de spécialité relève plutôt de l'offre proposée par une institution. En effet, le FOS répond à un besoin précis émanant du terrain, que ce soit une institution, une université ou une entreprise, et s'adresse à

un public clairement identifié, en lien direct avec un objectif de sortie défini. D'ailleurs, les cours de FOS *sortir [ont] parfois de leur domaine de spécialité pour couvrir des situations de communication extérieures à la discipline* (Mangiante, 2006 : 139), car des besoins secondaires peuvent émerger au fur et à mesure du projet professionnel du public apprenant. Cette approche met donc l'accent sur la satisfaction des besoins futurs des apprenants, ce qui influence la construction du programme d'enseignement en fonction des exigences du milieu cible.

En revanche, le FSP anticipe les besoins potentiels des apprenants sans répondre à une demande spécifique. Le lien avec un objectif de sortie est souvent flou, voire hypothétique. Dans ce contexte, le contenu du programme, les supports pédagogiques et les méthodes d'évaluation ne sont pas contraints par une demande extérieure, mais déterminés par l'institution et l'enseignant, tout en respectant les limites du domaine de spécialité concerné. C'est souvent le cas des centres de langue qui proposent des cours de français du tourisme à un large public d'apprenants qui souhaiteraient exercer dans le secteur sans toutefois avoir une idée précise des postes qu'ils seraient susceptibles d'occuper. Par exemple, dans un cours de « français d'hôtellerie et de restauration », l'approche pédagogique sera également caractérisée par une certaine flexibilité dans la définition des contenus et des objectifs, tout en prenant en compte les spécificités du domaine et les besoins des apprenants. L'enseignant pourra choisir de cibler diverses compétences et fonctions liées à l'hôtellerie et à la restauration, telles que la communication avec les clients, la prise de réservations, le service en salle, la gestion des plaintes, la présentation des plats, etc.

Dans notre cas, il s'agit bien de la démarche FSP, car l'offre émane d'une institution d'enseignement supérieur qui désire doter ses étudiants des compétences langagières en français nécessaires pour que ces derniers puissent exercer dans une variété de situations professionnelles potentielles une fois diplômés.

Afin de répondre aux besoins d'enseignement et de formation spécialisés, le manuel de français de spécialité se révèle indispensable, les secteurs professionnels tels que le tourisme, l'hôtellerie et la restauration requérant une maîtrise linguistique précise et adaptée à leurs contextes

spécifiques. L'approche FSP que nous avons embrassée servira donc de fil conducteur pour notre projet d'élaboration du manuel. Ce support offrira un cadre méthodologique rigoureux en termes d'organisation pour l'acquisition des compétences linguistiques spécifiques et de communication professionnelle via des activités et des ressources pédagogiques élaborées. Il présentera par ailleurs une progression pédagogique adaptée aux besoins généraux des futurs professionnels, en tenant compte de leur niveau linguistique de départ et de l'ensemble des objectifs langagiers des métiers du secteur.

2. Les manuels de FSP Tourisme et Hôtellerie-Restauration

2.1. Qu'est-ce qu'un manuel ? Définition et fonctions

Le terme « manuel », étymologiquement issu du latin *manualis* ou *manus* (signifiant « main » en français), évoque initialement ce qui est réalisé manuellement. Dans le domaine éducatif, Tagliante (1994 : 62) le définit comme des compilations de ressources et d'activités pédagogiques, organisées selon une progression spécifique et alignées à une méthodologie définie. Pour Cuq (2003 : 233), le manuel représente un ensemble pédagogique complet, englobant tous les supports numériques d'enseignement.

Les fonctions attribuées au manuel sont vastes et variées, allant de la transmission de connaissances au développement de compétences, en passant par la consolidation des acquis et l'évaluation des apprentissages. Le manuel sert aussi de référence et joue un rôle important dans l'assistance à l'intégration des acquis et l'éducation sociale et culturelle. Cette diversité fonctionnelle, mise en évidence par Gérard & Roegiers (2003), témoigne de l'importance du manuel en tant qu'outil pédagogique complet. De son côté, Puren (2011) souligne que le manuel vise à garantir le découpage du processus d'enseignement-apprentissage, la progression collective des apprenants, la gradation et la cohérence interne des unités didactiques. Il revêt également une fonction professionnelle en fournissant aux enseignants un cadre structuré pour l'enseignement, allégeant ainsi leur charge de travail de préparation et offrant une certaine assurance en termes

de qualité. Pour l'apprenant, le manuel représente un outil rassurant pour l'acquisition et la révision des connaissances. Selon Barthélémy et al. (2011 : 125), *Le manuel de FLE est au professeur de FLE ce que la caisse à outils est au maçon*, ce qui souligne son importance tout en reconnaissant que son efficacité dépend largement de son utilisation et de son adaptation à la situation d'enseignement. Toutefois, *ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend* (Besse, 1957 : 15). Par ailleurs, le choix du manuel doit être judicieux, basé sur les besoins et les caractéristiques du public apprenant, afin d'assurer la qualité de l'enseignement et le succès de l'apprentissage.

2.2. Les manuels existants

Dans le panorama actuel des manuels de français de spécialité destinés au secteur du tourisme général, on observe une abondance d'ouvrages. Cependant, il est à noter que la plupart des manuels de français du tourisme visent à couvrir l'ensemble des métiers du secteur, sans se focaliser spécifiquement sur ceux de l'hôtellerie et/ou de la restauration. Ces manuels commencent à dater et présentent une certaine obsolescence dans leur contenu. Dans cette catégorie, on peut citer *Tourisme.com* (2^e édition) qui s'adresse aux faux débutants ayant déjà acquis 60 heures de français. Avec pour ambition de couvrir les différents métiers du tourisme, répartis en quatre secteurs distincts, ce manuel requiert un total de 120 heures d'enseignement pour atteindre le niveau A2/B1 à la fin du parcours. D'autre part, *Le français en contexte. Tourisme*, également destiné aux faux débutants ayant effectué 60 heures de français, propose en 120 heures d'apprentissage six modules indépendants. Bien que le 5^e module aborde le domaine de l'hôtellerie, il se limite à des situations de communication professionnelle restreintes. Un autre exemple, *Bon voyage. Français du tourisme*, le plus récent de cette sélection, s'adresse au public de niveau A1/A2. Avec seulement 60 heures d'enseignement au total, il aborde des situations de communication professionnelle dans divers environnements touristiques. Cependant, l'hôtellerie ne constitue qu'une unité marginale, limitant ainsi la profondeur de son exploration dans ce domaine.

En outre, les manuels se consacrant exclusivement au secteur de l'hôtellerie et de la restauration sont rares et dépassés. Parmi eux,

Le français de l'hôtellerie et de la restauration, datant de 1992, et *hotellerie-restauration.com*, publié en 2006, sont les plus notables. Le premier, destiné à un public ayant suivi 150 heures de français, présente une structure en cinq parties, portant principalement sur l'hôtellerie, la cuisine et la restauration et sur le bar et le vin dans une moindre mesure. Cependant, les situations de communication proposées ne sont pas nombreuses et l'accent est mis sur les connaissances culturelles et professionnelles spécifiques à la France. Le second, destiné à un public ayant suivi seulement 60 heures de français général et plus adapté aux besoins de communication professionnelle actuels, propose un parcours de 120 heures et se compose de six unités couvrant l'ensemble des métiers du secteur : les métiers du hall (réceptionniste et conciergerie), les métiers des étages (gouvernante, femme ou valet de chambre), les métiers de la salle de restaurant (maître d'hôtel, chef de rang, commis de salle, sommelier), offrant ainsi une vue d'ensemble complète des différentes fonctions au sein d'un établissement. Les situations de communication professionnelles y sont complètes et variées, suivant la logique des différentes étapes des services fournis aux clients, de la présentation de l'établissement, des équipements et services, réservation, accueil, etc. jusqu'au départ du client, en passant par la gestion des plaintes. Cependant, le contexte décrit dans ce manuel reflète les réalités très françaises (établissement 4 étoiles, plats français, service et repas à la française, visites de monuments à Paris, etc.).

Enfin, certains manuels se concentrent spécifiquement sur les métiers de la restauration, tels que *En cuisine !* et *En cuisine et en salle*. Le premier, le seul pour le public vrai débutant, se consacre uniquement aux métiers de la cuisine. Le second, comme son intitulé l'indique, couvre à la fois les métiers de la cuisine et ceux de la salle de restaurant. Ce dernier s'adresse à un public plus avancé, de niveau A2, avec pour objectif d'atteindre le niveau B1/B2 à la fin de la formation.

Bref, le marché des manuels de français pour l'hôtellerie et la restauration se distingue par sa diversité, offrant des ressources adaptées à une gamme étendue de niveaux de compétence linguistique, des débutants aux apprenants plus avancés. Il est observé que la majorité de ces ouvrages proviennent de l'éditeur CLE International, reflétant ainsi une prédominance dans ce domaine. Une tendance générale est d'exiger un

niveau A1 de français au début de la formation. Toutefois, cette variété d'offres ne masque pas une lacune importante : certains manuels adoptent une approche généraliste, englobant l'ensemble du secteur du tourisme sans se concentrer spécifiquement sur l'hôtellerie et la restauration. Cette approche pourrait être problématique pour les apprenants en quête d'une formation spécialisée et approfondie dans un de ces domaines spécifiques. De surcroît, l'obsolescence de certains ouvrages constitue une préoccupation majeure, avec des ressources datant de plusieurs années. Cette défaillance peut s'avérer problématique dans un secteur caractérisé par une évolution constante, où de nouvelles pratiques et tendances émergent régulièrement. Enfin, une remarque concerne le contexte culturel particulier dans lequel s'ancrent la plupart des manuels. Ils privilégient souvent une perspective très française, mettant en avant des références culturelles et professionnelles spécifiques à la France. Cela peut poser un défi pour les apprenants vietnamiens aspirant à travailler dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration au Vietnam, en vue d'accueillir les touristes francophones.

3. Les principes de conception du manuel FSP contextualisé au Vietnam

3.1. Exigences institutionnelles

La conception d'un tel manuel doit tout d'abord prendre en considération le cadre institutionnel dans lequel le manuel est utilisé. À l'école Vatel, le français est dispensé auprès d'un public majoritairement débutant en qualité de deuxième langue étrangère (l'anglais étant la première). Il est dispensé à partir du premier semestre et pendant 6 semestres sur tout le parcours universitaire des 3 années de formation. Le volume horaire réservé à l'enseignement du français est de 48 heures par semestre, soit un total de 144 heures de formation *in situ*.

Les enseignants concepteurs du manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration », également chargés des cours de français à l'école Vatel, ont obtenu que les deux premiers semestres soient dédiés à l'enseignement du français général. Autrement dit, les apprenants, avant d'entamer les cours de français de spécialité à partir du 3^e semestre, ont

validé 48 heures de formation en français général. Pour cette raison, nous pouvons considérer notre public d'apprenants comme étant un public de niveau A1 acquis. En effet, il est demandé aux étudiants de passer l'épreuve du DELF A1 à la fin de la première année.

Cette étape de remise à niveau est donc particulièrement importante dans notre contexte, car elle permet de commencer l'enseignement du français de spécialité à un niveau plus avancé.

3.2. Démarche FSP

Dans notre cas, c'est la démarche FSP qui s'impose, car la demande vient d'une institution d'enseignement. L'approche FSP que nous embrasserons servira donc de fil conducteur pour notre projet d'élaboration d'un manuel français du tourisme.

L'approche FSP implique, avant toute chose, une démarche éclectique de la part du ou des concepteur (s) dans le choix des situations de communication, mais aussi des contenus linguistiques à traiter. Faute de besoins précis exprimés par le public d'apprenants, il s'agit d'anticiper au mieux leurs besoins en termes de connaissances et de compétences de communication professionnelle, de façon à ce qu'ils soient armés face à une panoplie de situations de travail auxquelles ils se retrouveront confrontés éventuellement.

En fin de compte, nous avons jugé souhaitable de mettre l'accent, au niveau des compétences et contenus linguistiques visés, à la fois sur les quatre compétences communicationnelles (orales et écrites) et sur les savoirs linguistiques, à savoir la grammaire et le lexique pour répondre à un maximum de besoins de communication professionnelle.

3.3. Les éléments du « terrain »

Quand il s'agit d'un contexte local comme notre cas, les manuels universels souffrent de leur propre universalité. En effet, les apprenants ne suivent la formation en France ni sont formés pour partir y travailler. Une fois sortis de l'école, ces derniers, selon toute probabilité, resteront dans leur pays natal pour travailler. Comme montré *supra*, l'usage d'un manuel universaliste avec une approche européanisée leur serait

désavantageux dans la mesure où les situations de communication envisagées sont complètement étrangères à l'apprenant. Ce n'est qu'à Paris qu'on fait des promenades sur la Seine et en bateau-mouche.

C'est ainsi que nous nous fixons l'objectif d'intégrer des éléments du marché local dans notre manuel. La contextualisation peut concerner aussi bien des pratiques de référence que des noms de référence, en passant par des supports pédagogiques contextualisés. Les références à la réalité vietnamienne peuvent être, en effet, diverses : moyens de transport locaux, activités à faire, nom d'établissements, de personnages, de lieux, d'agences de voyages, menu, plans, cartes, enregistrements, etc.

3.4. Spécificités des métiers de l'hôtellerie-restauration

Il est ensuite impératif de tenir compte des spécificités des métiers du secteur. Deux particularités, à notre avis, sont à souligner. D'abord, les métiers de l'hôtellerie-restauration exigent un niveau d'adaptabilité important, une certaine « versatilité » chez le travailleur. Il arrive très souvent dans le secteur de l'hôtellerie-restauration, surtout dans des petites structures, qu'un travailleur se doive d'être polyvalent et soit amené de temps en temps à faire aussi bien le travail d'un réceptionniste que celui d'un concierge ou d'un valet. Deuxièmement, il faut savoir que les différents services de prestation qui s'adressent aux clients ne sont pas indépendants, mais forment un processus continu et chronologique. En effet, l'approche clientèle implique que quiconque puisse agir auprès du client à un moment défini et soit en mesure d'« anticiper » ses besoins.

Il est donc essentiel que le personnel soit non seulement capable d'exercer dans une variété de situations de travail, mais qu'il comprenne aussi l'articulation entre différents maillons de la chaîne de services. Il s'ensuit que, quant au type de progression, nous avons opté pour une démarche temporelle, c'est-à-dire que des situations de communication/actes de parole dont traite le manuel relèvent d'une suite chronologique, de l'arrivée jusqu'au départ du client.

3.5. Démarche pédagogique

La démarche pédagogique joue un grand rôle dans toute conception de manuel, car à la différence d'une méthode, un manuel se doit d'« imposer

une ligne directrice, organiser une progression, définir les modalités de l'apprentissage et offrir la rigueur nécessaire pour atteindre des objectifs prédéfinis » (Lorrillard, 2011 : 237). Il revient donc au concepteur du manuel de définir les démarches pédagogiques qu'il entend mettre en œuvre dans le manuel. À l'heure où l'approche actionnelle est plébiscitée dans l'enseignement du FLE, une autre perspective didactique serait-elle envisageable ? Quelle démarche serait la plus appropriée pour l'enseignement de la grammaire et/ou du lexique ? Tous ces questionnements méritent l'attention du ou des concepteur(s) de manuel, encore plus que si on le veut contextualisé.

En effet, notre contexte fortement soumis à des obligations matérielles et temporelles a demandé de faire certains choix pédagogiques. Nous avons opté, quant à l'enseignement de la grammaire, pour une démarche explicite et déductive et, en ce qui concerne le lexique, une approche onomasiologique pour convenir au cadre de l'enseignement.

3.6. Agencement entre outils linguistiques et activités communicatives

Le dosage linguistique est un autre élément à réfléchir, car « il ne suffit pas [...] d'arrêter une certaine quantité de vocabulaire et de structures à enseigner pour élaborer un manuel de français » (Lorrillard, 2011 : 239). En effet, il faudrait agencer les connaissances à s'approprier en fonction de la situation de communication présentée. Il s'ensuit dans notre contexte que la progression des leçons doit être pensée de manière à conjuguer la logique des métiers et les contenus linguistiques. Autrement dit, il faut savoir tel acte de parole requiert tel point grammatical et tel champ lexical. Mais cela pose une autre question : est-ce que la progression doit suivre la chronologie des situations de communication ou devons-nous opter pour une progression linguistique ?

Face à cette question, l'équipe conceptrice a décidé que soit trouvé un compromis entre les deux logiques, l'une professionnelle et l'autre linguistique. Reste à chercher les bons moyens pour parvenir à cet équilibre.

4. Quelles contextualisations ?

4.1. Nécessité de contextualiser

À l'époque de l'essor du tourisme, le besoin de former une main-d'œuvre francophone au Vietnam se fait sentir plus que jamais. Aussi, la nécessité d'avoir des formations en français du tourisme et des supports pédagogiques en appui ne fait plus aucun doute. Si les établissements d'enseignement supérieur partout au Vietnam ont commencé à mettre en place des cours de français du tourisme, les enseignants continuent d'utiliser les méthodes universalistes, faute d'un support contextualisé. C'est dans cette situation que le besoin de concevoir un manuel de français du tourisme contextualisé devient de plus en plus pressant sur le marché vietnamien. Pour l'équipe conceptrice, ce manuel, avant toute chose, doit optimiser l'enseignement : les cours de français du tourisme seront plus proches de la réalité du terrain vietnamien et aideront les apprenants à progresser davantage sur le plan des savoir-faire. Par ailleurs, l'élaboration d'un tel manuel sera bénéfique à plus d'un titre : les pratiques enseignantes en seront homogénéisées, sa conception encouragera la mise en place de cours de formation de français du tourisme par les enseignants en leur offrant un outil pratique, prêt-à-utiliser.

4.2. Les éléments à contextualiser

4.2.1. Le niveau de départ

Le niveau de départ avancé du public d'apprenants laisse plus de marge de manœuvre au choix des contenus à enseigner, mais aussi à la conception des activités et exercices. En effet, il n'y a pas de leçon introductive de type « premiers contacts » ou « découverte » comme on en trouve dans tous les manuels de français général. Cela permet, entre autres, de viser plus directement les situations de communication et les connaissances à enseigner.

- *Marc Daniel* : Votre hôtel a combien d'étoiles ?
- *Binh* : L'hôtel a 4 étoiles. Nous sommes ouverts toute l'année.
- *Marc Daniel* : Quelle est l'adresse de l'hôtel ?
- *Binh* : L'hôtel se trouve au numéro 132 rue Đồng Khởi, dans le premier arrondissement. Nous sommes au cœur de la ville et à 5 minutes à pied du marché Bến Thành. C'est un quartier très animé et chic.

Figure :1. Extrait de l'enregistrement sonore de la leçon 1 du manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration » (Nguyen et Vu, 2023 : 147).

D'ailleurs, les explications grammaticales font appel à un métalangage soutenu.

❖ Les questions

- Il existe deux types de question :
 - Question fermée : *Il s'appelle Linh Vo ?* → Réponse = Oui/Non
 - Question ouverte : *Il s'appelle comment ?* → Présence d'un mot interrogatif
- 3 façons pour formuler une question :
 - Intonation : *Il habite en France ? Il habite où ?*
 - « Est-ce que » : *Est-ce qu'il habite en France ? Où est-ce qu'il habite ?*
 - Inversion sujet-verbe : *Habite-t-il en France ? Où habite-t-il ?*
- Attention : *Que* remplace *quoi* au début de la phrase
 - *Tu fais **quoi** dans la vie ? Mais **Que** fais-tu dans la vie ?*

Figure 2. Extrait de la rubrique grammaire, leçon 3 du manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration » (Nguyen et Vu, 2023 : 46).

4.2.2. La chronologie des situations de communication

Comme la logique FSP s'impose, les concepteurs ont décidé de poursuivre une chronologie des situations de communication, qui débute avec l'arrivée du client et prend fin au moment où ce dernier repart de l'établissement. C'est ainsi que les leçons ont été intitulées en fonction d'actes de parole ciblés, compte tenu de la chronologie des situations de communication.

- Leçon 1 : Présenter un établissement
- Leçon 2 : Parler des métiers de l'hôtellerie et de la restauration
- Leçon 3 : Traiter une réservation
- Leçon 4 : Accueillir le client à l'hôtel
- Leçon 5 : Accueillir le client au restaurant
- Leçon 6 : Servir le client
- Leçon 7 : Préparer le départ du client

- Leçon 8 : Évaluer et remédier

La chronologie des situations de communication demande à agencer les outils linguistiques de manière à s'adapter aux besoins de communication de chaque leçon tout en suivant une progression allant du plus facile au plus difficile.

4.2.3. Les références locales

C'est bien ici que réside la particularité de notre manuel. Les concepteurs ont pris le soin d'y introduire des éléments culturels « locaux » dans le manuel. On peut y trouver des pratiques de références locales, telles que prendre la moto taxi à Saïgon ou visiter le quartier chinois situé dans le 5^e arrondissement.

G. PRODUCTION ORALE

Activité 1 : Vous êtes réceptionniste à l'hôtel Continental. Un touriste s'adresse à vous pour demander des renseignements sur le transport public de la ville. Jouez le dialogue avec votre voisin(e).

- Le bus : lignes 147 (Quartier chinois – SGN), 11 (BenThanh – Đâm Sen), 30 (Suoi Tien)
- Le moto taxi : logiciel sur smartphones Grab, Be
- Le taxi : compagnies Mai Linh, Vinasun
- Le métro : Ben Thanh – Suoi Tien
- Le train : gare ferroviaire 3^e arr.
- L'autocar : gares routières de l'Est (Thủ Đức) et de l'Ouest (6^e arr.)
- Le bateau-bus : Bach Đằng (1^{er} arr.) – Linh Đông (Thủ Đức)/tarif 15.000 dong/ ticket

Figure 3. Extrait d'une activité de Production orale du manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration » (Nguyen et Vu, 2023 : 109).

Des noms de personnes, de lieux, de restaurants sont également vietnamisés. L'usage des supports authentiques (horaires de service bateau-bus à Ho Chi Minh-Ville) témoigne aussi de cette volonté de la part des concepteurs de contextualiser le manuel.

Activité 1 : Observez ce document et répondez aux questions.

Bạch Đằng ▶ Bình An ▶ Thanh Đa ▶ H.B.Chính ▶ Linh Đông						Linh Đông ▶ H.B.Chính ▶ Thanh Đa ▶ Bình An ▶ Bạch Đằng					
(1)	(4)	(8)	(10)	(11)		(11)	(10)	(8)	(4)	(1)	
C1 08.00 ▶	08.15 ▶	08.32 ▶	08.42 ▶	08.52 ⚡		L1 07.00 ▶	07.10 ▶	07.20 ▶	07.37 ▶	07.52 ⚡	
C2 08.30 ▶	08.45 ▶	09.02 ⚡				L2			08.30 ▶	08.45 ⚡	
C3 09.00 ▶	09.15 ▶	09.32 ⚡				L3		09.10 ▶	09.27 ▶	09.42 ⚡	
C4 10.00 ▶	10.15 ▶	10.32 ▶	10.42 ▶	10.52 ⚡		L4 09.00 ▶	09.10 ▶	09.20 ▶	09.37 ▶	09.52 ⚡	
C5 10.30 ▶	10.45 ▶	11.02 ⚡				L5		09.40 ▶	09.57 ▶	10.12 ⚡	
C6 11.00 ▶	11.15 ▶	11.32 ⚡				L6		11.10 ▶	11.27 ▶	11.42 ⚡	
C7 13.30 ▶	13.45 ▶	14.02 ⚡				L7 11.00 ▶	11.10 ▶	11.20 ▶	11.37 ▶	11.52 ⚡	
C8 14.00 ▶	14.15 ▶	14.32 ▶	14.42 ▶	14.52 ⚡		L8		11.40 ▶	11.57 ▶	12.12 ⚡	
C9 14.30 ▶	14.45 ▶	15.02 ⚡				L9		14.10 ▶	14.27 ▶	14.42 ⚡	
C10 15.00 ▶	15.15 ▶	15.32 ⚡				L10		15.10 ▶	15.27 ▶	15.42 ⚡	
C11 16.00 ▶	16.15 ▶	16.32 ▶	16.42 ▶	16.52 ⚡		L11 15.00 ▶	15.10 ▶	15.20 ▶	15.37 ▶	15.52 ⚡	
C12 16.30 ▶	16.45 ▶	17.02 ⚡				L12		15.40 ▶	15.57 ▶	16.12 ⚡	
C13 17.30 ▶	17.45 ▶	18.02 ▶	18.12 ▶	18.22 ⚡		L13		17.10 ▶	17.27 ▶	17.42 ⚡	
C14 18.00 ▶	18.15 ▶	18.32 ▶	18.42 ▶	18.52 ⚡		L14 17.00 ▶	17.10 ▶	17.20 ▶	17.37 ▶	17.52 ⚡	
C15 19.35 ▶	19.50 ⚡					L15 18.40 ▶	18.50 ▶	19.00 ▶	19.17 ▶	19.32 ⚡	

▶ Giờ khởi hành hằng ngày | Regular departure (Everyday) Giờ đến ⚡
 ▶ Giờ khởi hành bổ sung Thứ 7 & Chủ Nhật
 Plus departure on Saturday & Sunday

1. De quel type de document s'agit-il ?
2. Repérez les stations/arrêt de bateau-bus ?
3. Quel est le tarif ?

Figure 4. Extrait d'une activité de Compréhension écrite du manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration » (Nguyen et Vu, 2023 : 97).

4.2.4. La démarche pédagogique

L'équipe conceptrice a décidé d'adopter, en raison de volume horaire limité, une démarche explicite, déductive et onomasiologique. Chaque leçon débute par une activité de compréhension orale suivie d'une activité de compréhension écrite, toutes complétées d'un questionnaire auquel il faut répondre. La leçon enchaîne sur les contenus grammaticaux et lexicaux à s'approprier. L'enseignement de la grammaire s'appuie sur la déduction alors que celui du lexique relève d'une démarche onomasiologique.

Vient ensuite la rubrique « Boîte à outils » dans laquelle sont présentées d'une manière synthétique les connaissances linguistiques à retenir en fonction de chaque acte de parole. À noter que les leçons de grammaire et de lexique ainsi que les « Boîtes à outils » sont toutes accompagnées d'exercices d'entraînement. La leçon se termine par des activités de production (écrite et orale).

E. BOÎTE À OUTILS

❖ **Pour présenter un hôtel ou un restaurant**

- V. avoir
*L'hôtel a 5 étoiles. Les restaurants de l'hôtel ont une capacité totale de 200 couverts.
 Notre hôtel a deux restaurants, un restaurant vietnamien et un restaurant français.*

- Il y a [...]
Il y a 50 chambres dans notre hôtel. Il y a un restaurant et un bar dans l'hôtel.

- V. être
L'hôtel Rex est un hôtel 5 étoiles. Les monuments sont à 10 minutes de l'hôtel.

- C'est/Ce sont [...]
C'est un restaurant français. C'est au centre-ville. Ce sont les clients de l'hôtel.

- Voici [...]
Voici M. Dupont, chef de réception. Et voici le bureau de la réception.

Exercice 9 : Complétez avec « il y a » ou « c'est ».

L'hôtel Continental se trouve au centre historique de Saïgon. _____ un hôtel de plus de 100 ans construit par les Français coloniaux. Dans l'hôtel, _____ beaucoup de chambres : il a au total 89 chambres et suites. Au rez-de-chaussée de l'hôtel, _____ un restaurant. _____ le restaurant « Le Bourgeois ». Voici M. Dupont, _____ le directeur de l'hôtel, il dirige le travail de l'ensemble du personnel de l'hôtel.

Figure 5. Extrait de la rubrique Boîte à outils (Leçon 1) du manuel « Français du tourisme – hôtellerie & restauration » (Nguyen et Vu, 2023 : 16).

5. Appréciation des bénéficiaires du manuel

Nous avons soumis un questionnaire à un public de 56 apprenants de l'école VATEL auprès de qui le manuel a été introduit. Notre questionnaire porte sur divers aspects du manuel : l'adéquation aux besoins d'apprentissage et aux réalités professionnelles ; les contenus linguistiques traités ; les activités et exercices ; les compétences et connaissances travaillées ; les supports ; la mise en page. Pour chaque critère, les répondants sont appelés à évaluer en donnant une note sur une échelle de 6 niveaux, allant de 0 à 5, l'imparité ayant été écartée afin d'éviter la tendance à la neutralité. Dans la partie qui suit, nous allons présenter les résultats principaux de cette enquête.

5.1. Appréciation générale

Réagissant à une commande d'un établissement de formation, les auteurs du manuel ont dû prendre en compte les spécificités de la mise en place des cours de français du tourisme (en particulier au niveau du volume horaire imposé) et tenir compte, dans leur logique FSP, des objectifs

d'apprentissage des apprenants et des exigences diverses des métiers de l'hôtellerie-restauration.

L'analyse des réponses montre que la plupart des étudiants indiquent que le manuel répond bien à leur objectif d'apprentissage, mais aussi à leur besoin en termes de compétences professionnelles (hôtellerie-restauration), réclamant une note moyenne avoisinant les 4.5/5.0. Si l'aspect socioculturel du métier arrive en troisième position (4.2/5.0), les apprenants estiment que le volume horaire alloué demeure un peu trop juste pour l'ensemble des contenus enseignés (96 heures pour 8 unités de leçon).

Somme toute, si ces résultats indiquent une appréciation générale des apprenants quant à l'usage du manuel, il n'en demeure pas moins vrai que certains aspects de ce dernier restent à améliorer, notamment la charge des contenus enseignés.

5.2. Les compétences communicatives

Nous avons prévu des questions pour recueillir davantage les avis des apprenants sur la manière dont les compétences communicatives sont travaillées dans le manuel.

Une première série de questions posées permet de savoir si l'ouvrage répond aux exigences du métier en termes de compétences orales et écrites. Les réponses donnent comme résultat une note moyenne de 4.2/5.0, la production écrite étant la moins satisfaisante. Une deuxième série de questions porte sur la conception des activités pédagogiques, avec les activités de compréhension orale désignée comme la moins aboutie. En effet, beaucoup de répondants reprochent la vitesse des enregistrements sonores. Quant aux situations de communication ciblées par le manuel, la majorité des répondants disent apprécier leur pertinence (4.3/5.0) et dans une moindre mesure, leur capacité à couvrir la réalité professionnelle (4.0/5.0).

5.3. Les connaissances grammaticales et lexicales

Ensuite, il a été demandé aux apprenants d'évaluer divers aspects relatifs à la grammaire et au lexique du manuel : l'adéquation avec les exigences du terrain, la qualité des leçons et des exercices. Les résultats font

savoir que les connaissances linguistiques abordées dans le manuel correspondent bien à la réalité professionnelle, les apprenants attribuant une note de 4.6/5.0 au lexique et 4.3/5.0 à la grammaire. Or, la conception des exercices (grammaire, lexique, boîte à outils) aurait besoin d'être améliorée. En fait, une partie des apprenants pensent qu'il est nécessaire d'avoir plus d'exercices et de « conceptualiser des connaissances grammaticales ».

5.4. L'utilisation des supports pédagogiques et la mise en forme

Quant aux supports écrits et sonores utilisés dans le manuel, nous avons recueilli des avis plutôt mitigés. Concernant les documents sonores, les apprenants déclarent apprécier particulièrement la qualité du français oral, mais font savoir qu'ils auraient préféré un débit moins soutenu et des enregistrements moins longs.

D'un autre côté, si les supports pédagogiques répondent bien aux objectifs énoncés de chaque leçon, les résultats montrent que les apprenants auraient aimé voir plus de supports écrits authentiques et qui « collent » davantage au contexte vietnamien.

Enfin, l'aspect formel est le moins apprécié, la présentation générale du livre étant noté 3.4/5.0. Les répondants font savoir qu'ils aimeraient voir plus d'illustrations visuelles (2.9/5.0) et plus d'espace pour écrire des réponses.

5.5. Synthèse

L'analyse de l'enquête quantitative montre que les apprenants « utilisateurs » du manuel sont attentifs à la fois au fond et à la forme du manuel. Les éléments du contexte institutionnel ont été pris en compte d'une manière relativement suffisante, le manuel répondant largement aux réalités du terrain et aux besoins professionnels des apprenants. Toutefois, le livre semble un peu « lourd » par rapport au volume horaire alloué.

Les situations professionnelles qui sont présentées dans les leçons couvrent dans une large mesure les réalités locales, aussi les compétences et connaissances linguistiques travaillées répondent-elles aux exigences du métier. En revanche, l'utilisation des supports pédagogiques aurait besoin

d’être améliorée, notamment l’authenticité des documents écrits, la longueur et le débit des enregistrements sonores.

Conclusion

L’élaboration d’un tel manuel pose un défi de taille, celui de conjuguer plusieurs dimensions conceptrices : les prescriptions institutionnelles, la logique FSP, les spécificités du secteur de l’hôtellerie-restauration, mais aussi les éléments du contexte vietnamien.

Malgré les critiques et les limites pointés dans les réponses des étudiants, les concepteurs du manuel « Français du Tourisme – Hôtellerie et Restauration » destiné au marché vietnamien espèrent que ce projet pourra en inspirer d’autres, dans d’autres secteurs que celui du tourisme. Néanmoins, si son introduction a été plutôt satisfaisante, il serait nécessaire de mener des études qualitatives pour cerner davantage les aspects à remédier ou à perfectionner.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 200. *Les textes, types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Barthélémy, F. *et al.* 2011. *Le français langue étrangère*, coll. Cent mots pour. Paris : L’Harmattan.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, coll. Essais. Paris : CREDIF/ Didier.
- Carras, C. *et al.* 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, coll. Techniques et pratiques de classe. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Gérard, F.-M., Roegiers, X. 2003. *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. 1^{ère} éd. Bruxelles : De Boeck.
- Lorrillard, O. 2011. « Concevoir un manuel de français pour l’université japonaise : pour quelle adaptation ? ». *言語文化研究*, 37, p. 223-250. [En ligne] : <https://doi.org/10.18910/24683> [consulté le 28 octobre 2024].
- Puren, C. 2011. « Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle ». Intervention du 16 juin 2011 à la IX^e Rencontre internationale du GÉRES.
- Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Manuels

Bencini, V. *et al.* 2015. *En cuisine et en salle*. CLE International.

Cholvy, J. 2015. *En cuisine !*. CLE International.

Corbeau, S. *et al.* 2006. *Hôtellerie-restauration.com*. CLE International.

Dussac, E. 2017. *Bon voyage. Français du tourisme*. CLE International.

Laygues, A., Coll, A. 2013. *Le français en contexte. Tourisme*. Maison des langues.

Nguyễn, T. T. T, Vũ, T. M. 2023. *Français du Tourisme – Hôtellerie et Restauration*, Édition de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville.

Penfornis, J.-L. *et al.* 2013. *Tourisme.com* (2^e édition). CLE International.

Phal, A. (dir.). 1972. *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris : Didier.

Renner, H. *et al.* 1992. *Le français de l'hôtellerie et de la restauration*. CLE International.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





L'enseignement du français commercial à l'école supérieure de commerce extérieur à Hanoi

DO Thi Thu Giang

École Supérieure de Commerce Extérieur (ESCE), Hanoi, Vietnam

thugiang.fr@ftu.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0001-4500-1352>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 01-12-2024

Résumé

L'enseignement du français commercial à l'ESCE, faisant partie intégrante de la formation des étudiants en français commercial, vise à développer leurs compétences linguistiques pour la communication professionnelle en français. Cependant, nous avons remarqué que cet enseignement ne respectait pas toujours les principes méthodologiques de la didactique du français de spécialité, tels que l'adaptation du contenu aux besoins des apprenants et du marché, la mise en avant des situations de communication professionnelle ciblées, et l'utilisation de discours authentiques issus du terrain pour créer le matériel pédagogique. Par conséquent, nous avons mené une étude sur l'état des lieux de l'enseignement du français commercial dans notre université selon le point de vue méthodologique propre au français de spécialité. Cette recherche descriptive a utilisé des outils de recherche tels que l'enquête par questionnaire menée auprès des enseignants, des étudiants et des diplômés afin de repérer les écarts entre la pratique actuelle et les directives de la méthodologie pédagogique. Les lacunes identifiées nous ont permis de formuler des propositions d'amélioration.

Mots-clés : français de spécialité, français commercial, enseignement du français commercial

The teaching of business French at the foreign trade university in Hanoi

Abstract

The teaching of business French at Foreign Trade University (FTU), as an integral part of students' training in economics, aims to develop their language skills for professional communication in French. However, we have noticed that this teaching does not always adhere to the methodological principles of specialized French didactics, such as adapting content to learners' needs and market demands, highlighting targeted professional communication situations, and using authentic discourse from the field to create pedagogical materials. Therefore, we conducted a study on the teaching of business French at our university by adopting a methodological approach specific to specialized French. This descriptive research utilized research tools such as a questionnaire survey conducted among teachers, students, and graduates to identify gaps between current

practice and pedagogical methodology guidelines. The identified shortcomings enabled us to formulate improvement proposals.

Keywords : specialized French, business French, teaching of business French

1. Problématique

L'enseignement du français commercial à l'École Supérieure de Commerce Extérieur (ESCE) de Hanoï existe depuis sa création en 1960 et a constamment évolué pour s'adapter à un public francophone en transformation. Initialement axé sur la traduction économique et commerciale, il s'est progressivement structuré autour de quatre modules thématiques dédiés au français commercial, spécifiquement conçus pour les étudiants en économie. Aujourd'hui, cet enseignement occupe une place centrale dans le programme de formation de l'École, notamment avec la création de la licence de Français commercial (Bac +4), qui attire désormais un public plus diversifié. Par conséquent, l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français commercial est devenue une priorité pédagogique majeure pour l'établissement.

Or, selon nos observations, la pratique de cet enseignement à visée professionnelle n'est pas encore à la hauteur des attentes des acteurs concernés, tels que les étudiants, les enseignants et les recruteurs. Les lacunes constatées résident dans le fait que les pratiques d'enseignement ne respectent pas toujours les principes méthodologiques de l'enseignement du français de spécialité. Partant de ce constat, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

- En quoi la pratique de l'enseignement du français commercial à l'ESCE s'écarte-t-elle des méthodologies pédagogiques du français de spécialité ?
- Quelles mesures peuvent être prises pour combler ces écarts et optimiser l'enseignement du français commercial à l'ESCE ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une recherche afin d'identifier les écarts entre la mise en place de l'enseignement et les directives pédagogiques prescrites par les didacticiens du FLE. Cela nous permettra de déceler d'éventuels problèmes à résoudre pour améliorer cet enseignement.

2. Cadre théorique

Pour évaluer l'enseignement actuel du français commercial à l'ESCE, il est essentiel de clarifier les principes pédagogiques du français de spécialité afin d'établir une base méthodologique de référence. Pour ce faire, nous examinerons ce concept à travers son évolution historique, sa distinction par rapport à des notions connexes dans le même champ didactique, ainsi que ses principaux principes méthodologiques.

2.1. Le concept « français de spécialité »

2.1.1. Le français de spécialité : historique et définition

Historiquement, le terme « français langue de spécialité » est apparu et a été utilisé entre 1963 et 1973, succédant au « français scientifique et technique » dans le domaine des communications spécialisées, en opposition au français général. Il s'appuyait sur la méthodologie SGAV (structuro-global-audio-visuelle) de première génération, avec un accent particulier sur les spécificités lexicales et une sélection syntaxique (Lehmann, 1993, cité par Mourlhon-Dallies, 2008 : 11).

Cependant, cette appellation de « langue de spécialité » a été critiquée par de nombreux didacticiens pour plusieurs raisons. En premier lieu, elle regroupait sous une même étiquette divers domaines d'enseignement qui ne partageaient ni le même contenu ni la même démarche pédagogique. La question se posait de savoir si chaque profession possédait sa propre langue distincte des autres, et s'il existait autant de langues que de domaines de spécialité.

Selon Kokourek (1991 : 12), la « langue de spécialité » est une sous-langue de la langue naturelle, avec les mêmes règles syntaxiques, mais se distinguant par son lexique. En revanche, Lerat (1995 : 19) n'adhère pas à l'idée de sous-langue. Il affirme qu'il n'existe pas de spécificités linguistiques propres aux secteurs, mais qu'il s'agit toujours du français, utilisé pour exprimer des connaissances spécialisées. Il préfère donc le terme « langue spécialisée », qu'il définit comme « l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées » (Lerat, 1995 : 21).

De son côté, Cusin-Berche (2000 : 56) propose d'abandonner l'appellation « langue de spécialité », qu'elle juge dénuée de fondement linguistique, au profit du concept de « discours de spécialité » ou « discours spécialisé », qui correspond davantage à la logique de l'usage d'une langue à finalité spécialisée.

Sur le plan didactique, le terme « français de spécialité » est également critiqué. « Cette appellation n'a aucune signification en soi et n'aide en rien à avancer dans la problématique de l'enseignement du FLE » (Eurin-Balmet, Henao de Legge, 1992 : 69). En effet, le français de spécialité est souvent perçu comme une collection de termes techniques propres à un domaine plutôt que comme une méthodologie d'enseignement, ce qui implique qu'il ne dispose pas de principes didactiques spécifiques.

Pour offrir une synthèse des débats sur les langues de spécialité, Cabré (1998 : 118-112) a regroupé les différentes définitions en trois positions principales.

- Selon la première position, « les langues de spécialité sont des codes de type linguistique, distincts de la langue commune, formés de règles et d'unités spécifiques ». Cette vision a été vivement critiquée, car il est difficile de tracer une frontière nette entre une langue de spécialité et la langue commune.

- La deuxième position considère que « toute langue de spécialité n'est qu'une simple variante de la langue générale » (Cabré, 1998 : 119), en particulier une variante lexicale. Dans cette perspective, il n'existerait pas de langue de spécialité à proprement parler, mais uniquement des vocabulaires spécialisés. Cette approche est jugée restrictive, car elle néglige le potentiel de communication des langues de spécialité, qui peuvent utiliser d'autres moyens que le lexique, comme des illustrations ou des formules mathématiques.

- La troisième position suggère que « les langues de spécialité sont des sous-ensembles pragmatiques de la langue dans son ensemble » (Cabré, 1998 : 119). Cela implique que la langue commune et les langues de spécialité partagent certains éléments et sont en interaction. Ainsi, « les langues de spécialité entretiennent une relation d'inclusion avec la langue générale et d'intersection avec la langue commune » (Cabré, 1998 : 126). Cette position

propose de définir les langues de spécialité non seulement par des critères linguistiques, mais aussi pragmatiques, comme des variantes de la langue commune utilisées dans des contextes et pour des besoins spécifiques, notamment pour communiquer des informations spécialisées.

En résumé, les débats sur la définition des langues de spécialité opposent deux tendances : 1) elles sont perçues comme des langues distinctes de la langue ordinaire ; 2) elles sont considérées comme faisant partie de la langue ordinaire, avec les mêmes règles syntaxiques, mais des particularités discursives (discours spécialisé) dans des contextes professionnels.

Le français de spécialité, apparu dans les années 1963-1973 et initialement défini principalement par son lexique sous forme de terminologies figées et cloisonnées selon les spécialités, a évolué. Avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 80, il a réapparu dans les années 90 comme un vecteur de communication professionnelle.

2.1.2. Le français de spécialité, le FOS et le FLP : quelles différences ?

Dans le domaine du français à visée professionnelle, trois concepts clés se distinguent : le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) apparu dans les années 80, le français de spécialité qui a fait son retour dans les années 90, et le FLP (Français Langue Professionnelle) introduit en 2006. Ces termes sont les plus couramment utilisés et couvrent la majorité des situations d'enseignement du français à des fins professionnelles. Bien qu'ils partagent des similarités, ils se distinguent par le public visé et les approches méthodologiques.

Concernant le public, le français de spécialité est généralement proposé par une institution dans le cadre d'une formation destinée à des étudiants inscrits dans un cursus long. Leurs besoins futurs sont anticipés, bien que l'objectif précis reste souvent flou, contrairement au FOS qui répond à une demande spécifique et dont la durée de formation est plus courte (Carras, 2007 : 19). Quant au FLP, il est destiné aux professionnels qui doivent exercer leur métier entièrement en français, que ce soit dans les interactions avec leurs collègues, la hiérarchie ou dans le cadre juridique et

institutionnel, même si certains contacts peuvent se faire dans une autre langue (Mourlhon-Dallies, 2008 : 72).

D'un point de vue institutionnel et pédagogique, le français de spécialité et le FOS suivent deux logiques différentes : l'offre et la demande. Dans le cadre du FOS, la formation répond à une demande précise provenant d'une institution ou d'une entreprise, pour un public spécifique. Le français de spécialité, lui, repose sur une offre émanant d'une institution, avec des objectifs futurs anticipés et souvent incertains (Mangiante, Parpette, 2004 : 17 ; Carras, 2007 : 19). Ainsi, le programme, les supports pédagogiques et les évaluations ne sont pas dictés par une demande extérieure, mais définis par l'institution et l'enseignant, qui cherchent à couvrir l'ensemble des situations de communication du domaine concerné, même si les besoins des apprenants peuvent différer.

Le FLP, quant à lui, englobe les situations d'enseignement du français de spécialité et du FOS, que ce soit dans un contexte universitaire ou professionnel, sur des durées variées (court, moyen ou long terme). Toutefois, il se distingue par son double contenu, à la fois professionnel et linguistique, et par un objectif spécifique : préparer les apprenants à exercer leur métier entièrement en français.

2.1.3. Le choix du terme « français de spécialité » pour l'enseignement du français commercial à l'ESCE

Pour désigner le français commercial enseigné à l'ESCE, nous avons choisi d'adopter le terme « français de spécialité », qui reflète parfaitement la nature de cet enseignement dans notre université. Le français de spécialité étant un sous-ensemble pragmatique de la langue française, comprenant des moyens d'expression lexicaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques utilisés dans un cadre professionnel ou universitaire. Son enseignement, intégré dans des formations à moyen ou long terme, offre une approche globale d'une discipline ou d'un secteur professionnel. Il est destiné à un public partageant une appartenance à une communauté professionnelle ou institutionnelle. Le français de spécialité n'est pas une langue distincte du français commun, mais plutôt son usage dans des contextes spécialisés. Son enseignement se concentre donc sur l'analyse et la production de discours professionnels, répondant aux besoins

d'étudiants en cours de professionnalisation. Cette définition correspond exactement au français commercial que nous proposons à l'ESCE.

2.2. Principes pédagogiques de l'enseignement du français de spécialité

Selon Mangiante (2006 : 138), en français de spécialité, l'approche didactique se concentre sur un domaine professionnel précis, englobant toutes les situations de communication spécifiques à une discipline ou à une profession, sans cibler un public particulier. Au début du cursus, l'institution ou le formateur établit le contenu et la méthode en fonction d'hypothèses sur les besoins linguistiques futurs des étudiants dans leur domaine professionnel. Toutefois, sans demande précise, l'objectif final pour chaque étudiant reste flou, car ils ne savent pas encore quel poste ils occuperont après leur formation. Dans ce contexte, le formateur constitue un groupe d'apprenants ayant un objectif d'apprentissage commun et propose un programme qui couvre l'ensemble des situations de communication liées au domaine professionnel des étudiants. Ces situations ou discours professionnels se distinguent par des formes linguistiques propres à ce type de communication. L'analyse de ces discours est essentielle dans l'approche du Français de Spécialité.

Étant donné que le Français de Spécialité est enseigné dans un cadre institutionnel ou de formation, une évaluation finale est indispensable pour effectuer un bilan du parcours de formation et ajuster l'approche pédagogique, souvent en s'appuyant sur une certification spécialisée. Les connaissances et compétences attendues, concrétisées par cette certification, serviront de base à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour le programme de formation. Comme le souligne Mangiante (2006 : 140), « la démarche de référentialisation et de construction de référentiels de compétences constitue un outil crucial en Français de Spécialité pour développer des formations adaptées à des secteurs professionnels ou institutionnels ».

Contrairement au FOS, le Français de Spécialité ne s'adresse pas à un public d'apprenants avec un objectif précis, mais à un secteur professionnel ou spécialisé dans son ensemble. Il se concentre ainsi sur la langue spécialisée et les discours spécifiques du domaine concerné, plutôt que sur

les besoins individuels des apprenants. Comme l'indiquent Mangiante et Parpette (2004 : 142), « le cours de Français de Spécialité dans certaines universités ou la préparation des diplômes de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) relève de cette catégorie ».

Dans un contexte universitaire, au sein de filières non linguistiques, un programme de formation en Français de Spécialité peut émerger d'un objectif institutionnel plus général, avec une démarche parfois imprécise. Ce programme met l'accent sur la langue spécialisée utilisée dans un domaine spécifique (sciences économiques, droit, médecine). Étant donné que chaque domaine regroupe plusieurs métiers, le programme de Français de Spécialité devra couvrir l'ensemble de ces professions, en préparant les étudiants à exercer différentes fonctions dans le secteur concerné.

Pour élaborer un programme de formation linguistique destiné à des publics spécialisés, la collecte des différents discours liés au domaine de spécialité permet d'identifier et d'analyser les récurrences linguistiques propres à la communication des experts dans ce domaine. Cela permet également de dégager un type de discours transversal, commun à l'ensemble des discours recueillis, qui pourra servir de base à la formation.

Les caractéristiques discursives propres au domaine spécialisé devront être étudiées avec les apprenants à partir des discours authentiques collectés sur le terrain (comme dans le cas du FOS aussi). À ce stade, la construction « d'un référentiel de compétences langagières du domaine professionnel [...] constituerait un outil particulièrement pertinent pour permettre à l'enseignant d'établir son programme et sa progression puisqu'il ne dispose pas de l'analyse précise des besoins d'un public homogène d'apprenants. » (Mangiante, 2006 : 146).

En résumé, les principaux axes méthodologiques sur lesquels devrait s'appuyer l'enseignement du français de spécialité, tels qu'abordés par les didacticiens, sont les suivants :

- Programme de formation basé sur l'analyse des besoins : Le programme doit être conçu en tenant compte des besoins des apprenants ainsi que des exigences du marché.
- Référentiel de formation : Un référentiel est nécessaire pour définir des objectifs linguistiques clairs, des actes de communication correspondants

pour atteindre ces objectifs, et des compétences linguistiques spécifiques à acquérir pour une communication réussie.

- Objectif prioritaire et activités pédagogiques axés sur les compétences linguistiques pour une communication professionnelle : Les cours doivent se concentrer sur l'acquisition de compétences linguistiques plutôt que sur des connaissances spécialisées, afin de préparer les étudiants à communiquer efficacement en français dans un contexte professionnel. Le programme doit inclure les situations de communication propres au secteur économique et commercial. Les activités pédagogiques doivent comporter des exercices de communication (jeux de rôle, simulations, tâches authentiques) qui obligent les étudiants à interagir en français en milieu professionnel.

- Recours aux documents authentiques : L'enseignement doit s'appuyer sur des documents authentiques et des discours professionnels collectés sur le terrain, qui serviront de base pour concevoir des tâches de communication et des activités pédagogiques adaptées.

Ces principes visent à aligner la formation linguistique avec les besoins réels des secteurs professionnels, en mettant l'accent sur la maîtrise du français dans les contextes de communication spécialisés.

3. Enseignement du français commercial à l'ESCE

3.1. Aperçu général de l'enseignement du français commercial à l'ESCE

Le français est enseigné à l'École Supérieure de Commerce Extérieur depuis sa fondation en 1960, comme l'une des cinq langues étrangères proposées aux étudiants en économie dans l'établissement. Au fil du temps, cet enseignement s'est développé pour répondre aux besoins croissants des étudiants souhaitant apprendre le français, en particulier le français commercial. Depuis 2007, avec l'ouverture d'une licence spécialisée en français commercial, cette discipline est devenue le noyau du programme de formation.

Sur un total de 146 crédits du programme, le français commercial est enseigné à travers 10 modules, soit 30 crédits.

Ordre	Modules	Nombre de crédits
1	Français commercial 1 : Notions d'économie de base	3
2	Français commercial 2 : Marketing international	3
3	Français commercial 3 : Banque-finance	3
4	Français commercial 4 : Correspondance commerciale	3
5	Français commercial 5 : Négociations commerciales	3
6	Français commercial 6 : Gestion des ventes	3
7	Français commercial 7 : Droit commercial	3
8	Français commercial 8 : Traduction économique et commerciale 1	3
9	Français commercial 9 : Traduction économique et commerciale 2	3
10	Français commercial 10 (au choix parmi ces trois modules) : Tourisme, Communication, Module d'insertion professionnelle	3

Tableau 1 : Les modules de français commercial dans le programme de formation
(Source : Programme de Licence en Français commercial révisé, ESCE, 2022)

Ces modules de français commercial sont dispensés après que les étudiants ont terminé les modules de français général (30 crédits) et de connaissances linguistiques et culturelles en français (12 crédits). Ils sont assurés par 6 enseignants du Département de français, tous titulaires d'un master ou d'un doctorat en linguistique ou en économie. Un enseignant peut être chargé de plusieurs modules, tout en respectant le contenu pédagogique défini.

L'ESCE propose actuellement deux licences (bac + 4) en français commercial : le programme standard, créé en 2007, et le programme d'excellence, lancé en 2020. Dans le programme d'excellence en français commercial, les étudiants suivent un cursus plus ou moins différent de celui du programme standard et ont la possibilité d'effectuer leur dernière année à l'Université Polytechnique des Hauts-de-France (UPHF), en France, afin d'obtenir, en plus du diplôme majeur en français commercial de l'ESCE, un diplôme mineur en commerce international délivré par l'UPHF. Notre recherche exclut ce programme en raison du nombre limité d'étudiants (Tableau 2) et de sa récente mise en place dans notre établissement, depuis 4 ans seulement.

Promotion	Programme standard	Programme d'excellence	Total
K59 (2020-2024)	71	11	82
K60 (2021-2025)	68	21	89
K61 (2022-2026)	80	6	86
K62 (2023-2027)	83	11	94
K63 (2024-2028)	60	15	75

Tableau 2 : Nombre d'étudiants en français commercial à l'ESCE

Quant aux apprenants, ils se répartissent en deux catégories :

- Catégorie 1 : étudiants sélectionnés à l'ESCE selon leurs moyennes en mathématiques, vietnamien et français au lycée, ou leurs résultats dans ces trois matières au baccalauréat.
- Catégorie 2 : étudiants sélectionnés à l'ESCE selon leurs moyennes en mathématiques, vietnamien et anglais au lycée, ou leurs résultats dans ces trois matières au baccalauréat.

La première catégorie regroupe des étudiants ayant étudié le français au secondaire, voire depuis le primaire. La seconde catégorie concerne ceux qui ont appris l'anglais au lycée et commencent le français à l'ESCE. Ce nouveau public, en constante croissance (Tableau 3), devrait devenir une priorité pour l'équipe pédagogique francophone de l'école dans les années à venir.

En moyenne, chaque promotion du programme standard comprend entre 60 et 80 étudiants issus de ces divers parcours (Tableau 3). Il s'agit donc d'un nombre significatif d'étudiants souhaitant apprendre le français commercial et travailler en français dans un environnement professionnel après leur diplôme. Cela souligne l'importance de l'enseignement du français commercial au sein de l'établissement.

Promotion	Catégorie 1	Catégorie 2	Total
K59 (2020-2024)	53	18	71
K60 (2021-2025)	45	23	68
K61 (2022-2026)	41	39	80
K62 (2023-2027)	30	63	83
K63 (2024-2028)	15	45	60

Tableau 3 : Nombre d'étudiants du programme standard de licence en français commercial à l'ESCE

Dans notre recherche, nous étudions uniquement l'enseignement du français commercial dans le cadre du programme standard. Nous avons enquêté principalement les étudiants en dernière année (K60), qui ont presque achevé leur cursus universitaire et sont donc en mesure de fournir des évaluations pertinentes de la quasi-totalité des modules de français commercial enseignés à l'ESCE.

3.2. Analyse de l'état des lieux de l'enseignement du français commercial à l'ESCE

3.2.1. Méthodologie de recherche

Cette recherche descriptive vise à dresser l'état des lieux de l'enseignement du français commercial à l'ESCE à la lueur de la méthodologie de l'enseignement du français de spécialité. Cela pour relever les éventuelles lacunes à combler afin d'améliorer la qualité de la formation.

Nous avons limité notre étude à l'enseignement du français commercial aux étudiants du programme standard de licence en français commercial de l'ESCE, excluant le programme d'excellence de l'École, développé depuis peu de temps (depuis 2020) et dispensé à un nombre encore restreint d'étudiants.

Pour évaluer l'état actuel de cet enseignement, nous avons mené, aux mois d'août et de septembre 2024, une enquête par questionnaire auprès des étudiants, des diplômés et des professeurs du programme standard de français commercial de l'ESCE. Nous avons conçu 3 questionnaires sur *google forms*, adaptés à chaque groupe, et envoyé le lien par internet aux enquêtés. Les questionnaires dont les questions fondées sur les principes méthodologiques de l'enseignement du français de spécialité, ont permis aux répondants d'évaluer divers aspects de cet enseignement, tels que l'analyse préalable des besoins des apprenants et du marché, l'élaboration d'un référentiel de formation, l'utilisation de discours authentiques dans les cours, etc.

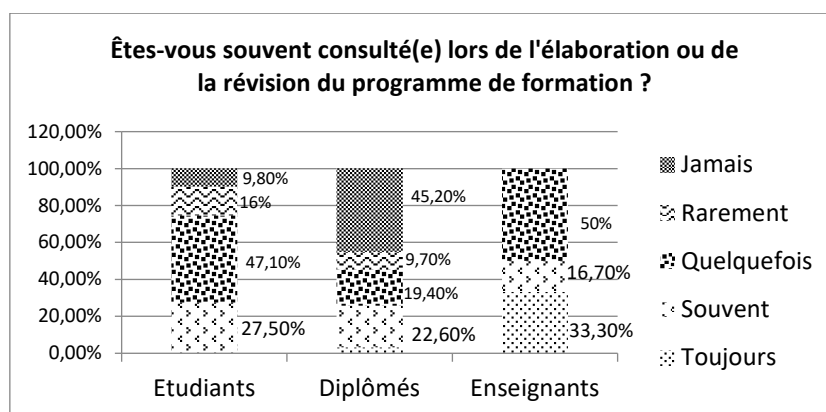
Au total, nous avons recueilli les réponses de 51 étudiants, de 31 diplômés et de tous les professeurs enseignant le français commercial (6 sur les 12 du corps professoral du département). La majorité des étudiants interrogés (86.3 %) sont en dernière année, et les autres en troisième année (13.7 %) ; ayant suivi une part importante du programme, ils peuvent apporter une vue d'ensemble pertinente sur les modules de français commercial, garantissant ainsi la pertinence de leurs perceptions et évaluations de cet enseignement. La plupart des diplômés (64.5 %) ont obtenu leur diplôme depuis moins de 5 ans et 22.6 % depuis 5 à 10 ans, et travaillent dans des secteurs variés tels que le marketing, la logistique, la banque-finance. Cela assure que leurs remarques représentent bien les

perceptions des diplômés récents et reflètent fidèlement les exigences du marché actuel. L'analyse et la synthèse des données ont permis d'obtenir des résultats de recherche présentés sous forme de tableaux, de graphiques ou de chiffres concrets. Ces résultats seront interprétés en tenant compte des analyses de la chercheuse, elle-même enseignante de français commercial de l'établissement. Son expérience de terrain, son contact régulier avec les étudiants et ses échanges constants avec ses collègues contribueront à éclairer les conclusions de l'enquête.

3.2.2. Résultats de recherche

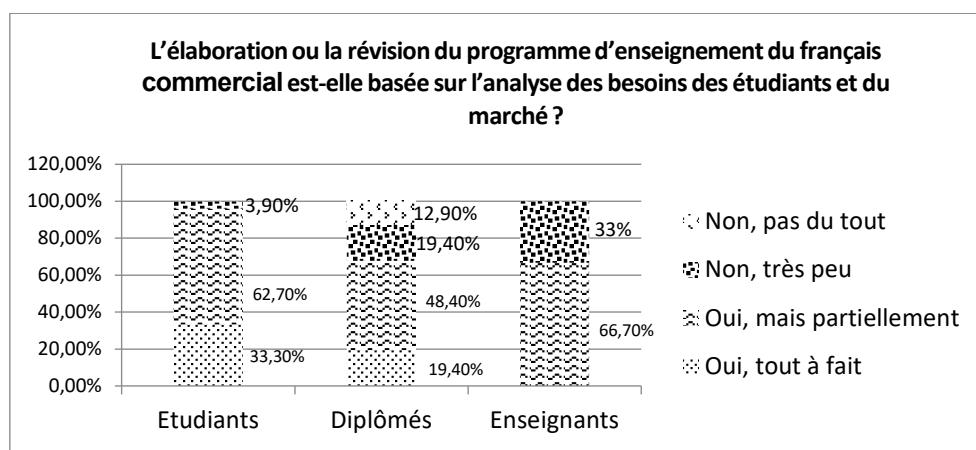
3.2.2.1. À propos de l'analyse des besoins du marché

Premièrement, si les didacticiens affirment que le programme de formation doit être fondé sur une analyse des besoins des apprenants et des exigences du marché, quelle est la situation à l'ESCE à cet égard ? D'après les résultats de recherche, les étudiants n'ont pas toujours été consultés par l'École ou le Département de français sur leurs besoins lors de l'élaboration ou de la révision du programme de formation en français commercial. En effet, près de trois quarts d'entre eux (72,6 %) n'ont été consultés que parfois, voire rarement ou jamais. Les diplômés partagent également ce constat, puisque plus des deux tiers d'entre eux (74,3 %) n'ont pas été fréquemment consultés. Parmi les répondants diplômés, près de la moitié (45,2 %) n'ont jamais été sollicités concernant leurs besoins. Même les professeurs, qui sont des acteurs clés de l'enseignement, font état de cette situation, car la moitié d'entre eux affirment n'avoir été consultés que quelquefois (Graphique 1).



Graphique 1 : Fréquence de la consultation des acteurs lors de l'élaboration/révision du programme de formation

Dans la même logique, les personnes interrogées estiment que les concertations entre les différents acteurs (enseignants, étudiants, diplômés, entreprises) avant l'élaboration ou la révision du programme de formation n'ont lieu que rarement, voire jamais. En particulier, une majorité de diplômés (71 %) considèrent que ces discussions sont rares ou totalement absentes. Les enseignants partagent également cette opinion, la moitié d'entre eux jugeant ces concertations rares ou inexistantes, selon les résultats de l'enquête.

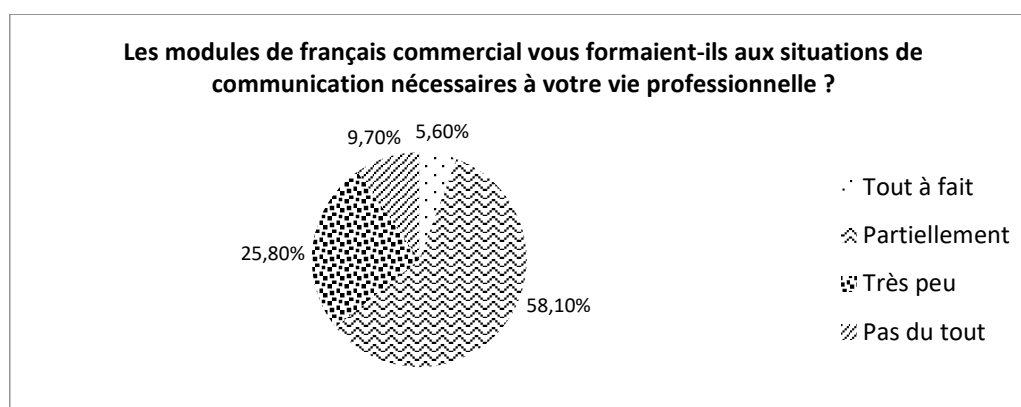


Graphique 2 : Liens entre le programme de français commercial et l'analyse des besoins du marché

Nous partageons les remarques formulées par les étudiants, les diplômés et les enseignants à ce sujet. En effet, selon nos propres observations, la consultation des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage, tels que les étudiants, les diplômés, les enseignants et les recruteurs, n'est pas régulière. Le programme de formation, adopté pour la première fois en 2007, a dû être révisé plusieurs fois et, depuis une dizaine d'années, cette révision est obligatoire tous les deux ans. Cependant, bien que rendue obligatoire par l'École, cette pratique reste souvent limitée à des formalités et n'est pas encore ancrée dans les habitudes académiques. Par conséquent, le programme de formation, notamment les modules de français commercial a été élaboré et/ou révisé principalement selon les propositions des enseignants, sans tenir pleinement compte des besoins réels des étudiants et du marché comme il faut. Cette réalité pourrait expliquer pourquoi la grande majorité des enquêtés (66.6 % des étudiants, 80.6 % des diplômés et 100 % des enseignants) estiment que le programme

de formation est basé de manière partielle, voire très faible ou nulle, sur l'analyse des besoins des étudiants et du marché, selon les résultats de l'enquête (Graphique 2).

En particulier, selon la quasi-totalité des diplômés interrogés (94.4 %), le programme de formation en français commercial les préparait seulement partiellement, voire très peu ou pas du tout, aux situations de communication réelles auxquelles ils sont confrontés dans leur vie professionnelle (Graphique 3).



Graphique 3 : Évaluation de l'adéquation de l'enseignement aux besoins du marché

En somme, le programme de formation dans son ensemble et les modules de français commercial en particulier n'ont pas été élaborés ni révisés en fonction des besoins des apprenants et du marché. Cela explique le faible niveau d'adéquation de l'enseignement aux attentes du marché, tel que confirmé par les personnes interrogées dans l'enquête.

3.2.2.2. À propos de l'élaboration d'un référentiel de formation

Selon les principes méthodologiques, un référentiel de formation est indispensable pour mettre en place l'enseignement du français de spécialité : il précise d'abord les objectifs linguistiques à atteindre, ensuite les actes de communication à maîtriser pour y parvenir et enfin les connaissances linguistiques nécessaires pour communiquer dans les contextes professionnels visés. Or, un tel dispositif est totalement absent dans l'enseignement actuel. Jusqu'à présent, pour chaque module de français commercial, les enseignants se basent uniquement sur un plan du

cours détaillant les connaissances spécialisées relatives à la thématique du cours, sans mentionner les objectifs linguistiques, les actes de communication, ni les outils linguistiques nécessaires (Tableaux 4 et 5).

Objectif général :

Ce module vise à fournir des concepts et connaissances de base sur le marketing, ainsi que les principaux termes de marketing en français, avec les contenus suivants :

- Connaissances générales sur le marché, les consommateurs, et des notions de base en économie.
- Connaissances de base sur les politiques de marketing et la stratégie des 4P : Produit, Prix, Place, Promotion.
- Connaissances de base sur les stratégies de marketing des entreprises.

Objectifs spécifiques :

1. En termes de connaissances :

L'objectif de ce module est de fournir aux étudiants les connaissances suivantes :

- Objectif 1 : Connaissances de base sur le marketing, le marché, les consommateurs, les politiques et stratégies de marketing 4P, ainsi que les principaux termes de marketing en français.
- Objectif 2 : Connaissances sur les stratégies de marketing appliquées dans certaines entreprises.
- Objectif 3 : Connaissances sur la planification préliminaire de marketing pour des produits ou des marques existantes ou à venir.

2. En termes de compétences :

L'objectif de ce module est de développer chez les étudiants les compétences suivantes :

- Objectif 4 : Compétences en présentation et en travail de groupe dans le domaine du marketing.
- Objectif 5 : Compétences en collecte, analyse et traitement de l'information ; capacité à analyser et synthétiser des documents en français dans le domaine du marketing international.

3. En termes d'autonomie et de responsabilité :

L'objectif de ce module est de développer chez les étudiants :

- Objectif 6 : L'autonomie et la responsabilité dans l'apprentissage et la recherche personnelle pour enrichir continuellement leurs connaissances en marketing.

Tableau 4 : Objectifs du cours de Français commercial 2 : Marketing international

(Extrait du Plan détaillé du module Français commercial 2 – Marketing international, ESCE, 2022)

Même dans les informations les plus détaillées du plan de cours, on ne trouve que des contenus thématiques, sans éléments linguistiques comme le montre le tableau suivant (Tableau 5).

Séance	Contenus
1	1. Les mutations économiques du siècle dernier ; 2. Concept et définition du marketing ; 3. La démarche marketing de l'entreprise ;
2	1. L'organisation marketing de l'entreprise ; 2. L'évolution du marketing 3. Marketing-mix
3	1. Notions de marché 2. Le comportement d'achat du consommateur

Tableau 5 : Précision du contenu pour chaque séance de cours du module Français commercial 2 : Marketing international (Extrait du Plan détaillé du module Français commercial 2 – Marketing international, ESCE, 2022)

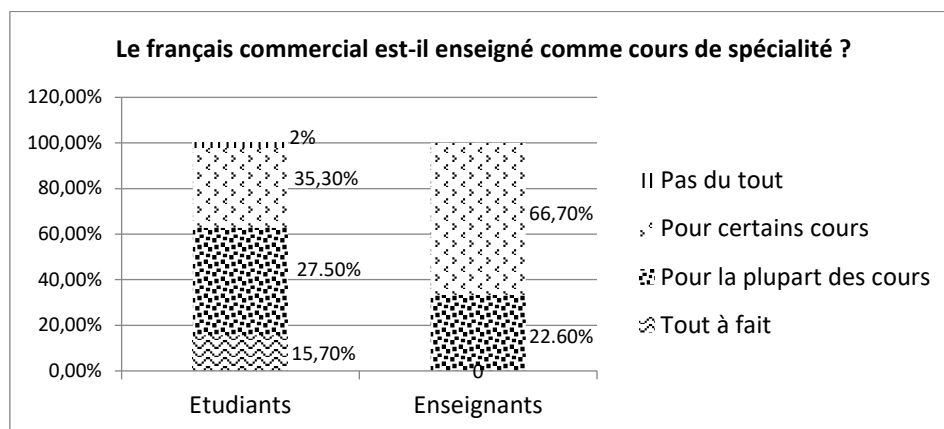
En somme, l'absence d'un référentiel de formation adéquat rend difficile pour les formateurs d'organiser l'enseignement du français commercial en fonction des compétences langagières requises pour communiquer en contexte professionnel, comme le recommandent les didacticiens du FLE.

Cette lacune majeure dans l'enseignement du français commercial à l'ESCE mérite l'attention des responsables de la formation.

3.2.2.3. À propos de l'objectif prioritaire et des activités pédagogiques

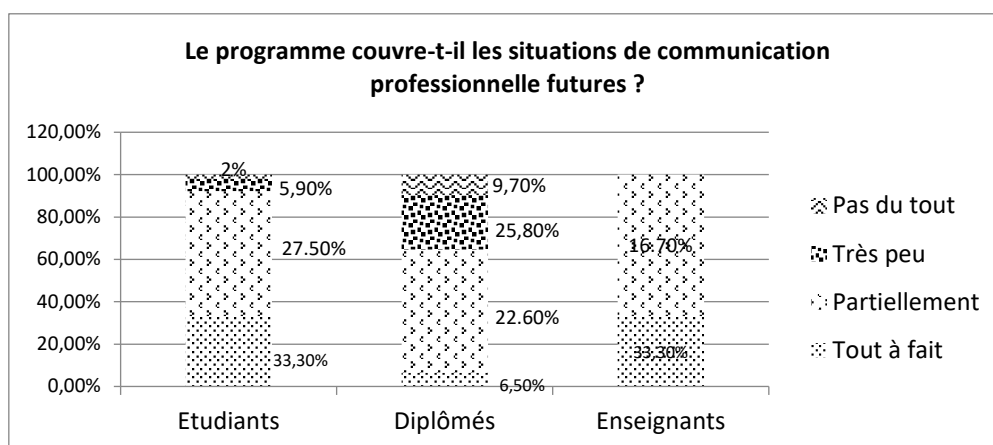
Suite à l'analyse des objectifs présentés dans les plans de cours des modules de français commercial (cf. 3.2.2.1), il est clair que l'objectif prioritaire de l'enseignement est davantage axé sur le contenu spécialisé que sur les compétences linguistiques, contrairement aux recommandations des didacticiens.

En effet, selon la méthodologie de l'enseignement du français de spécialité, le programme de formation devrait préparer les étudiants aux situations de communication spécifiques à leur domaine. Or, nous constatons qu'en pratique, les cours de français commercial à l'ESCE se concentrent davantage sur des connaissances économiques et du vocabulaire spécialisé, bien que les enseignants soient censés se limiter principalement à l'enseignement de la langue. Cela explique pourquoi presque tous les étudiants (98 %) et l'ensemble des enseignants estiment que le français commercial est enseigné comme un cours d'économie, et cela se vérifie dans certains, voire la plupart des cours (Graphique 4). Cette situation est illustrée par l'utilisation de livres d'économie et par le fait que les enseignants fournissent essentiellement des connaissances économiques dans les cours, ce qu'affirment 82.4 % des étudiants et 83.3 % des enseignants interrogés.



Graphique 4 : Enseignement du français commercial comme cours d'économie ?

D'ailleurs, 66,7 % des étudiants et des enseignants estiment que le programme de français commercial à l'ESCE couvre peu ou partiellement les situations de communication professionnelle futures. En particulier, 93,5 % des diplômés, déjà engagés dans la vie professionnelle, partagent cette opinion (Graphique 5). Leur retour est pertinent, car ils peuvent facilement identifier l'écart entre les compétences enseignées à l'université et celles requises en milieu professionnel. Par conséquent, les activités en classe ne sont pas axées sur des exercices de communication professionnelle tels que les jeux de rôle, les simulations ou les tâches authentiques où les étudiants doivent s'exprimer en français dans des contextes professionnels (entreprises, institutions, conférences ou séminaires économiques). Cette situation est confirmée les deux tiers des enseignants (66.7 %) et plus de la moitié des étudiants (56.9 %) interrogés, selon les résultats de l'enquête.



Graphique 5 : Évaluation de la couverture des situations de communication professionnelle futures du programme de formation

De plus, si on met l'accent sur l'importance des situations de communication, il est essentiel de travailler toutes les compétences communicatives : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Or, seuls 16,7 % des enseignants déclarent porter attention à toutes ces quatre compétences. En revanche, la compréhension orale est peu enseignée selon 33,3 % des enseignants, et la production écrite est négligée selon 50 % d'entre eux. Les étudiants partagent cette observation, près d'un tiers d'entre eux trouvant peu de contenus en compréhension orale dans les cours de français commercial. De notre côté,

nous souhaitons confirmer cette réalité. D'après nos expériences et nos observations, dans les modules de français commercial qui suivent les cours de français général, les professeurs se concentrent davantage sur des textes économiques (articles de presse, extraits de manuels d'économie) pour faire lire et comprendre aux étudiants des notions spécialisées. Ensuite, ils peuvent leur demander de s'exprimer oralement sur le thème déjà abordé dans les textes, en guise de prolongement. Ainsi, les activités de compréhension orale et de production écrite sont souvent négligées. On pourrait même dire que la compréhension orale est presque totalement absente dans la plupart des modules de français commercial. Quant à la production orale, elle prend principalement la forme d'exposés sur des thématiques économiques ou de discussions sur des notions étudiées, plutôt que d'interactions ou de dialogues simulant des situations de communication en milieu professionnel. Cela constitue, selon nous, une lacune importante, car l'enseignement du français commercial devrait préparer les étudiants à communiquer efficacement dans des contextes spécialisés, par exemple avec leurs collègues, leur hiérarchie ou les partenaires de leur entreprise.

Concernant les outils linguistiques à enseigner, tels que le vocabulaire et la grammaire, si une grande majorité des étudiants (78.4 %) et des enseignants (66.7 %) estiment que l'enseignement est centré sur le vocabulaire spécialisé, ils constatent en revanche que les exercices de grammaire adaptés aux contenus économiques enseignés sont rarement, voire jamais, proposés.

Pour toutes ces raisons, la méthode d'enseignement des professeurs n'est pas pleinement appréciée, malgré leur bon niveau de français et leurs connaissances spécialisées. En effet, seulement un quart des étudiants et un seul enseignant interrogé la qualifient de « bonne », tandis que les autres la jugent « assez bonne » ou « pas assez bonne ».

3.2.2.4. À propos du recours aux documents authentiques

Un des principes fondamentaux de la méthodologie de l'enseignement du français de spécialité est le recours aux discours professionnels authentiques. Or, ce principe n'est pas toujours pleinement appliqué dans les cours de français commercial à l'ESCE. En effet, les manuels de français

commercial restent les principaux supports pédagogiques utilisés, tandis que d'autres discours authentiques, comme les articles de presse, les émissions de radio ou de télévision, et les vidéos sur des thèmes économiques, occupent les 3^e, 4^e et 5^e rangs. Les interactions et dialogues en milieu professionnel n'arrivent qu'à l'avant-dernier rang et sont, selon nos observations, presque totalement absents des cours. Pourtant, ces supports jouent un rôle crucial pour préparer les étudiants à communiquer en français dans des contextes spécialisés.

Concernant la fréquence d'utilisation de documents authentiques en cours, la majorité des répondants estiment que des documents tels que des articles de presse sont souvent utilisés, ce qui constitue un point très positif de l'enseignement. De plus, selon une grande majorité des répondants (74,5 % des étudiants et 66,7 % des professeurs), ces documents représentent une part assez importante (40 % à 70 %) ou même majeure (plus de 70 %) des supports pédagogiques utilisés. Cependant, il ne s'agit pas encore d'interactions ou de dialogues spécialisés, pourtant essentiels pour enseigner la communication professionnelle.

Un autre point important à souligner est que la grande majorité des enseignants (83,3 %) considèrent les documents utilisés dans l'enseignement comme anciens ou relativement anciens, malgré leur appréciation de leur valeur linguistique et spécialisée. En effet, les méthodes de français commercial utilisées proviennent souvent d'auteurs réputés tels que Michel Danilo (*Le français commercial*, *Le Français de l'entreprise*, *Le Français de la communication professionnelle*), mais il s'agit de livres très anciens, datant pour certains des années 1990. D'autres ouvrages, comme *Le nouveau French for Business* (Le Goff, 1994), *Faire des affaires en français* (Sanchez, Macagno, Corado, 1997), *Le vocabulaire progressif du français des affaires* (Penfornis, 2004), *Maîtrisez le français commercial en 40 dossiers* (Dahan, Morel, 2004), et *Banque-finance.com* (Gautier, 2006), sont également reconnus pour leur rigueur scientifique et linguistique, mais restent datés. Les enseignants peinent à trouver des manuels de qualité équivalente, mais plus récents. L'ancienneté de ces livres, souvent utilisés en cours, reflète aussi une utilisation limitée de documents authentiques mis à jour dans l'enseignement, ce qui accentue le manque de modernité des supports pédagogiques.

3.3. Propositions

3.3.1. À propos de l'analyse des besoins du marché

Étant donné que le programme de formation, et en particulier les modules de français commercial, sont jugés peu fondés sur une analyse des besoins des apprenants et du marché, il serait essentiel de remédier à cette situation. Le Département de français, responsable de la mise en œuvre de la formation, devrait prendre conscience de l'importance d'intégrer cette analyse dans l'élaboration et la révision du programme. Cela impliquerait de réaliser une analyse sérieuse des besoins des étudiants et des attentes du marché professionnel. Il serait souhaitable d'organiser plus régulièrement, par exemple tous les deux ans, des séminaires ou rencontres réunissant étudiants, enseignants, diplômés et entreprises, pour recueillir leurs retours, en particulier ceux des diplômés et des employeurs, afin de mieux comprendre les attentes du milieu professionnel. Les enquêtes par questionnaire pourraient également constituer un outil efficace pour recueillir des données sur les besoins du marché.

Prenons l'exemple de notre enquête menée auprès des diplômés dans le cadre de cette recherche : nous avons pu recueillir leurs remarques précieuses sur les situations de communication fréquentes en milieu professionnel, ce qui nous permettrait de réviser et d'améliorer le contenu du cours de français commercial en fonction des besoins du marché. Cela pourrait mieux préparer les étudiants aux situations de communication auxquelles ils seront confrontés dans leur avenir professionnel. Selon les résultats de l'enquête, une part importante de diplômés (42 %) communiquent en anglais, à l'oral et à l'écrit, avec les partenaires de l'entreprise. Ils utilisent toutefois le français à l'oral (19,4 %) et à l'écrit (29 %). En outre, 9,7 % négocient en français (contre 22,6 % en anglais) et 22,6 % présentent un exposé ou persuadent en français (contre 32,3 % en anglais). Les diplômés ont également indiqué les thèmes les plus fréquents dans leurs communications quotidiennes : marketing (67,7 %), commerce international (58,1 %), communication (48,4 %), gestion d'entreprise (41,9 %), logistique (35,5 %), et banque-finance (29 %). Ces informations constituent une source précieuse pour guider les formateurs dans la conception des contenus des modules de français commercial.

3.3.2. À propos de l'élaboration d'un référentiel de formation

L'absence d'un référentiel de formation est une lacune majeure de l'enseignement à combler. Pour résoudre ce problème, il est essentiel d'en créer un dédié au français commercial. Ce référentiel devrait inclure des objectifs linguistiques clairs, des actes de communication adaptés aux situations professionnelles, et une sélection des outils linguistiques requis pour ces contextes.

Premièrement, un groupe de travail composé d'enseignants, de didacticiens spécialisés en français de spécialité, et de professionnels des domaines concernés pourrait être formé. Ce groupe serait chargé d'établir les objectifs linguistiques et les actes de communication adaptés aux besoins réels du marché du travail. En organisant des consultations régulières avec des entreprises partenaires, le groupe pourrait également s'assurer que le référentiel demeure aligné sur les compétences demandées. Deuxièmement, chaque module de français commercial devrait être structuré autour de ce référentiel, et non uniquement selon des connaissances thématiques. Cela permettrait aux enseignants de concevoir des cours qui visent à développer des compétences pratiques et opérationnelles, en lien direct avec les situations de communication en entreprise. Enfin, une formation spécifique pour les enseignants sur l'utilisation de ce référentiel serait bénéfique, afin de garantir une application homogène et efficace dans l'ensemble des modules. Un exemple illustrant un extrait de référentiel de ce type pourrait être le suivant (Tableau 6) :

Thématique	Objectifs communicatifs	Actes de communication professionnelle	Outils linguistiques requis
Marketing/vente	Présenter à l'oral un produit pour le vendre	Expliquer les caractéristiques techniques d'un produit Mettre en valeur les qualités d'un produit Préparer un argumentaire de vente Convaincre les clients Répondre poliment aux objections des clients potentiels	Mots et expressions pour : - expliquer les caractéristiques techniques d'un produit ; - pour exprimer des étapes (<i>tout d'abord, ensuite, enfin, ...</i>) ; - mettre en valeur (<i>surtout, notamment, c'est... que, ...</i>) - présenter des arguments (<i>d'une part, d'autre part, de plus, ...</i>) - exprimer une cause, une conséquence (<i>c'est pourquoi, ainsi, ...</i>) - exprimer une opposition, une objection (<i>par contre, au contraire, il est vrai que... mais, ...</i>) Grammaire : indicatif ou subjonctif, conditionnel

Tableau 6 : Extrait de référentiel de formation proposé pour le module Français du marketing

3.3.3. À propos des activités pédagogiques

Selon la méthodologie de l'enseignement du français de spécialité, le programme de formation doit préparer les étudiants aux situations de communication spécifiques à leur domaine. Pour y parvenir, les cours de français commercial à l'ESCE devraient prioriser les actes de communication professionnelle et les outils linguistiques adaptés. Les enseignants devraient limiter les connaissances spécialisées pour se concentrer sur les compétences communicatives, incluant la compréhension orale et la production écrite, et enseigner le lexique et la grammaire liés aux contextes professionnels. Les manuels d'économie trop techniques, inadaptés pour un cours de langue, devraient être écartés.

Afin d'aligner le programme de formation sur les attentes professionnelles, il serait utile d'intégrer des activités pratiques comme des jeux de rôle, des simulations et des tâches authentiques, et de collaborer avec des entreprises pour mieux comprendre les compétences requises. Un contenu orienté vers des compétences opérationnelles réduirait ainsi l'écart entre formation universitaire et réalité professionnelle. D'après les remarques des diplômés, les thèmes fréquents de la communication professionnelle en français actuellement incluent le marketing, le commerce international, la communication, la gestion d'entreprise, la logistique et la banque-finance. Les actes de communication courants consistent principalement à présenter un exposé ou à convaincre. Les enseignants devraient tenir compte de tous ces éléments pour adapter l'enseignement.

3.3.4. À propos de l'utilisation des discours professionnels authentiques

L'enseignement du français commercial à l'ESCE repose encore largement sur des manuels anciens, tandis que l'intégration de documents authentiques récents, tels que des articles de presse, des vidéos ou des dialogues professionnels, demeure insuffisante. Bien que les articles de presse soient relativement bien utilisés, les interactions orales en milieu professionnel, pourtant essentielles pour préparer les étudiants aux exigences du monde professionnel, sont presque absentes. Cette situation met en lumière la nécessité de moderniser les supports pédagogiques en

diversifiant les ressources et en renforçant l'usage de discours authentiques et actualisés.

Pour y remédier, il est indispensable d'intégrer des manuels récents, des ressources numériques (articles, vidéos, podcasts) issues de plateformes économiques reconnues, ainsi que des contenus tirés des réseaux sociaux professionnels. Les interactions professionnelles authentiques, même lorsqu'elles ne peuvent être enregistrées pour des raisons de confidentialité dans certains cas, pourraient être reproduites sous forme de simulations grâce à des collaborations avec des experts ou des entreprises partenaires.

Par ailleurs, une base de données évolutive de documents récents pourrait être créée, avec la participation active des étudiants, qui contribueraient à identifier et partager des ressources actuelles.

De plus, la formation des enseignants est primordiale : ils devraient être sensibilisés à l'utilisation de ces supports variés et à l'adoption d'outils numériques pour diversifier leurs approches pédagogiques.

Enfin, il est crucial de mettre davantage l'accent sur les compétences orales spécialisées en intégrant des dialogues, des interviews et des outils interactifs pour favoriser un apprentissage dynamique. Associées à une évaluation régulière des pratiques pédagogiques, ces mesures permettront de moderniser l'enseignement du français commercial et de le rendre pleinement adapté à un environnement professionnel en constante évolution.

4. Conclusion

En somme, les résultats de recherche ont permis de répondre aux questions de recherche initialement formulées :

- En quoi la pratique de l'enseignement du français commercial à l'ESCE s'écarte-t-elle des méthodologies pédagogiques du français de spécialité ?
- Quelles mesures peuvent être prises pour combler ces écarts et optimiser l'enseignement du français commercial à l'ESCE ?

Selon les résultats de recherche, l'enseignement du français commercial à l'ESCE ne respecte pas toujours rigoureusement les principes pédagogiques du français de spécialité, et ce, sur plusieurs aspects.

Tout d'abord, le programme de formation n'est pas solidement fondé sur une analyse approfondie des besoins des apprenants et des exigences du marché, la consultation des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage étant rare ou limitée à des démarches purement formelles. Ensuite, l'absence d'un référentiel de formation détaillant les objectifs communicatifs, les situations de communication à travailler et les outils linguistiques nécessaires constitue une faiblesse majeure. Cette lacune empêche une orientation claire de l'enseignement vers le développement des compétences langagières. En conséquence, certaines connaissances ou compétences de communication essentielles sont négligées, laissant place à une troisième lacune : un enseignement davantage centré sur les connaissances spécialisées que sur les compétences linguistiques. Or, ces dernières sont cruciales pour préparer les étudiants aux situations de communication professionnelles dans les domaines économique et commercial. Enfin, une dernière faiblesse réside dans l'exploitation limitée des documents professionnels authentiques comme supports pédagogiques. Bien que des articles de presse soient intégrés dans les cours, les discours de terrain, tels que les interactions entre professionnels, sont totalement absents, privant les étudiants d'un apprentissage ancré dans la réalité du milieu professionnel.

Pour remédier à ces lacunes, il est essentiel de revoir le programme de formation en l'alignant davantage sur une analyse des besoins des apprenants et des exigences du marché, en impliquant davantage les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est aussi crucial de créer un référentiel de formation détaillant les objectifs communicatifs, les situations de communication spécifiques à travailler et les outils linguistiques nécessaires. L'accent doit être mis sur le développement des compétences linguistiques, en équilibrant les connaissances spécialisées avec les aptitudes nécessaires pour communiquer efficacement dans un contexte spécialisé. Enfin, il est nécessaire d'intégrer davantage de documents professionnels authentiques, notamment des interactions professionnelles, pour offrir un apprentissage plus concret et pertinent. Ces mesures permettront de renforcer la qualité de l'enseignement et de mieux préparer les étudiants aux défis professionnels dans le domaine économique et commercial qu'ils choisissent.

Bibliographie

Cabré, M.T. 1998. *La terminologie. Théorie, méthode et applications*. Paris : Armand Colin.

Carras, C. *et al.* 2007. Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue. In : Abry, D. (Dir.). Paris : CLE International.

Cusin-Berche, F. 2000. « Exploration des caractéristiques des langues de spécialité... La quête du Graal ». *La rédaction technique*. Duculot, p. 55-77.

École Supérieure de Commerce Extérieur. 2022. *Programme standard de formation en Français commercial révisé*.

Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. 1992. *Pratiques du français scientifique*. Hachette AUPELF.

Kocourek, R. 1991. *La langue française de la technique et de la science*. Brandstetter Verlag.

Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Lerat, P. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.

Mangiante, J.M. 2006. Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. In : *Linguistique plurielle*, Vol. 1 (Conférences). Valencia, p. 137-152.

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

Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner le français à des fins professionnelles*. Paris : Didier.



© Synergies pays riverains du Mékong, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Une approche innovante pour l'enseignement de la
compréhension des textes en français commercial à
l'Université Thuongmai avec l'intégration des technologies de
l'information et de la communication selon la perspective actionnelle

NGUYỄN Thị Thu Hồng

Université Thuongmai du Vietnam, Vietnam

nguyenthithuhong@tmu.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0006-1531-5584>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 10-11-2024 / Accepté le 01-12-2024

Résumé

Cet article propose une approche pédagogique innovante intégrant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et s'appuyant sur la perspective actionnelle. Cette approche vise à améliorer les compétences de lecture des étudiants en français commercial à l'Université Thuongmai (UTM). La recherche-action a été choisie comme cadre méthodologique principal, complétée par des enquêtes auprès des enseignants et des étudiants. Un test d'évaluation de compréhension de textes en français commercial a également été administré à des groupes expérimentaux et témoins. L'objectif était d'évaluer les progrès des étudiants après la mise en œuvre de cette approche et de confirmer son efficacité. Les résultats obtenus montrent que cette démarche pédagogique, qui favorise l'engagement actif des étudiants dans la communication et les actions orientées vers un objectif précis, améliore significativement leur expérience d'apprentissage. Cette approche a démontré des effets positifs sur l'enseignement et le développement des compétences de compréhension de textes en français commercial chez les étudiants de l'UTM.

Mots-clés : Français commercial, TIC, recherche-action, compréhension de textes, Université Thuongmai (UTM).

An innovative approach to teaching business French text comprehension at Thuongmai University with the integration of information and communication technologies from an action-oriented perspective

Abstract

This article proposes an innovative pedagogical approach that integrates Information and Communication Technologies (ICT) within an action-oriented framework. The approach aims to enhance the reading skills of students in business French at Thuongmai University (UTM). Action research was adopted as the primary methodological framework, supported by surveys conducted with teachers and students. Additionally, a commercial French text comprehension assessment test was administered to experimental and control groups. The objective was to assess students' reading progress after the implementation of this approach and to validate its effectiveness. The results indicate that this pedagogical method, which promotes students' active engagement in

goal-oriented communication and actions, significantly improves their learning experience. This approach has demonstrated positive impacts on the teaching and development of text comprehension skills in business French among UTM students.

Keywords : business French, ICT, action research, text comprehension, Thuongmai University (UTM)

1. Contexte de la recherche

Nous vivons dans l'ère d'une internationalisation croissante, où nous sommes quotidiennement confrontés à une grande diversité d'écrits. La maîtrise de la compréhension en lecture ne se limite plus à un domaine réservé aux enseignants, didacticiens et chercheurs : elle est devenue une préoccupation de toute la société. En effet, la compétence de compréhension de textes constitue une condition essentielle à la réussite scolaire et un moyen d'accès privilégié à la connaissance.

Depuis l'émergence de l'approche centrée sur la compréhension, il est de plus en plus reconnu que l'apprentissage d'une langue doit s'appuyer sur le développement de cette compétence. Selon les cognitivistes, l'habileté à construire le sens d'un message se trouve au cœur de toutes les activités humaines de communication et d'apprentissage. De plus, la compréhension de textes est l'une des quatre compétences communicatives fondamentales à développer chez les étudiants en langue étrangère. Cette compétence revêt une importance particulière dans le contexte des langues de spécialité (LSP), dont l'intérêt en didactique des langues étrangères ne cesse de croître depuis les années 1970.

Comme le souligne Bădulescu (2014 : 520), « l'enseignement des langues de spécialité est intimement lié au renouvellement de la didactique des langues ». Cet enseignement ne se limite pas à la maîtrise formelle des structures linguistiques ; il intègre également leur valeur discursive et leur usage correct dans la production de discours spécialisé. Ces langues fonctionnent comme un « écosystème » où apprenants, enseignants et experts collaborent à l'élaboration et à l'échange de savoirs dans des disciplines spécifiques (Bădulescu, 2014 : 528).

Cette évolution est notamment due à un besoin accru de communication spécialisée et de consultation de documents techniques ou

professionnels dans des langues étrangères. L'amplification des échanges entre spécialistes, le développement des mobilités internationales et l'adaptation des enseignements aux profils et besoins des apprenants ont également joué un rôle déterminant. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) s'inscrit dans cette continuité méthodologique, en prolongeant les approches dédiées à l'acquisition des langues dans des contextes professionnels, conceptualisées sous le terme Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).

Pourtant, à l'Université Thuongmai (UTM), l'enseignement et l'apprentissage du français – en particulier de la compréhension de textes en français commercial – rencontrent des difficultés. De nombreux étudiants en français peinent à comprendre les textes qu'ils lisent, même s'ils parviennent à les déchiffrer. Ces difficultés sont particulièrement marquées face aux textes en français commercial. De plus, l'enseignement à l'UTM repose essentiellement sur des méthodologies audio-orales et communicatives, mais rarement sur la perspective actionnelle. La priorité est donnée à la transmission de connaissances linguistiques, au détriment du développement des compétences communicatives et actionnelles.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement du français reste encore marginale. Beaucoup d'enseignants hésitent à utiliser ces outils dans leurs activités pédagogiques, estimant qu'ils ne favorisent ni les interactions verbales en classe ni le développement des compétences en compréhension de textes spécialisés. Cependant, avec l'évolution rapide des technologies et les nouveaux enjeux éducatifs, il devient impératif pour les établissements de s'adapter aux tendances actuelles. Les TIC, désormais omniprésentes, jouent un rôle clé dans la vie sociale et éducative.

Dans cette dynamique, les langues de spécialité exploitent de plus en plus les outils numériques, qui ont prouvé leur efficacité dans l'enseignement des langues étrangères. Les approches pédagogiques assistées par les TIC, notamment l'approche actionnelle, permettent aux apprenants de réaliser des tâches contextualisées, tout en les motivant et en développant leur créativité. Des études récentes, telles que celles de Truong (2007) et Qotb (2007), mettent en évidence l'impact positif des TIC sur la compréhension des textes spécialisés et sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Face à ces constats, nous proposons une approche pédagogique assistée par les TIC, fondée sur la perspective actionnelle, pour renforcer les compétences en compréhension de textes en français commercial des étudiants de l'UTM. Cette approche, conçue pour les étudiants de 3^e année apprenant le français comme langue étrangère, intègre des interventions pédagogiques adaptées à leurs besoins spécifiques.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons structuré notre étude autour de trois volets théoriques : (1) les langues de spécialité, (2) la compréhension des textes spécialisés et (3) l'enseignement de cette compétence. Ces volets, étroitement liés, forment le cadre théorique de notre travail. Chaque section clarifie les concepts clés, examine les aspects concernés et passe en revue les recherches récentes sur la compréhension et l'enseignement des textes spécialisés.

1.1. Langue de spécialité

Les linguistes et didacticiens des langues ont proposé de nombreuses définitions de « langue de spécialité » qui sont plus ou moins semblables. Mais, il nous semble que la définition donnée par Petit (2006) est concise et simple mais très claire. Il en a donné la définition comme suit : « Constitue une langue de spécialité tout ensemble d'objets linguistiques et/ou langagiers défini par son rapport à une « spécialité ». Le français des affaires, le français scientifique et technique sont ainsi du français de spécialité ; l'anglais juridique, l'anglais médical, l'anglais de spécialité, etc. » Petit (2006 : 3).

Le terme « langue de spécialité », a été utilisé dans les années 60 et 70 et a cédé la place à celui de FOS à la fin des années 80 mais fortement réutilisée dans les années 1990. Depuis, avec la langue de spécialité, on arrive à la dernière étape du développement de ce type d'enseignement du français qui actuellement continue à garder cette appellation. Autrement dit, la langue de spécialité, dans ce cas, le français de spécialité, pourrait englober les langues comme : *le français scientifique et technique, le français fonctionnel, le français instrumental, le Français sur Objectifs Spécifiques, le Français sur Objectifs Universitaires*. Ce qui fait différence entre « ces langues » réside dans la démarche méthodologique et pédagogique utilisée pour chacune d'entre elles. Le FOU, par exemple,

s'inscrit dans une continuité méthodologique, mais aussi théorique, à la suite des démarches visant à faire acquérir une langue à des fins professionnelles.

Les caractéristiques importantes de la langue de spécialité sont d'ordre lexical, syntaxique, discursif et de relation langage et action. Cependant, selon Richer (2008 : 20), la spécificité des langues de spécialité ne réside pas dans le lexique, ni dans la syntaxe comme le pensait la recherche sur les langues de spécialité dans les années 60 et 70, mais elle est à chercher dans les genres de discours spécifiques suscités par chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langage et action qu'impose le monde contemporain du travail.

Le français commercial sur lequel porte notre étude est une langue de spécialité. À l'instar de Petit (2006), le français commercial est constitué de tout ensemble d'objets linguistiques et/ ou langagiers défini par son rapport au domaine du commerce.

1.2. Compréhension de texte de spécialité

La compréhension de texte peut se définir comme la capacité à construire, à partir des éléments du texte et des connaissances antérieures du lecteur, une représentation mentale de la situation évoquée par le texte. Elle est d'abord un processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues.

Pour mettre en lumière ces processus cognitifs invisibles, bon nombre de chercheurs ont proposé des modèles théoriques qui sont très nombreux à tenter d'expliquer les processus impliqués lors de la compréhension de texte. Il s'agit des Modèles comme : Modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1983), Modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990), Modèle de construction-intégration de Kintsch (1988-1998), Modèle de construction de structure de Gernsbacher (1990, 1995, 1997) et des Modèles interactifs.

Les linguistes et didacticiens de langue de spécialité ont remarqué que la compréhension d'un texte de spécialité suppose d'accéder à des connaissances souvent implicites et non évoquées par le texte, mais appartenant au « modèle de situation », nécessaire pour que l'apprenant puisse élaborer une représentation mentale cohérente du contenu de

celui-ci. À ce propos, nous partageons l'idée des spécialistes que comprendre un texte de spécialité consiste pour le lecteur à intégrer les informations syntaxiques et sémantiques issues du texte à ses connaissances sur le monde afin d'élaborer une représentation mentale destinée à assurer la cohérence référentielle ou causale de l'énoncé. En effet, nous remarquons que la présence de nombreux termes scientifiques et techniques dans le texte à comprendre, constitue l'une des difficultés majeures rencontrées par les apprenants. Cela nous amène à dire que cette difficulté est liée à deux facteurs : soit que l'apprenant ne dispose pas de connaissances spécifiques préalables au domaine traité ; soit qu'il manque de vocabulaires liés au monde invoqué par le texte.

1.3. Enseignement de la compréhension de textes de spécialité

Avec la parution en 2001 du CECRL par le Conseil de l'Europe et son *volume complémentaire* (2020), c'est finalement la perspective actionnelle qui s'inscrit dans la longue filiation des méthodologies de l'enseignement du FLE. Cette perspective privilégiée est de type actionnel. Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Ces deux notions : acteur social et tâche offrent plusieurs approches didactiques se déclinant et s'adaptant selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants.

L'enseignement des langues de spécialité correspond à l'avènement de l'approche communicative dans les années 70-80 et à sa « centration » sur l'apprenant en termes de besoins de communication. Cet enseignement s'appuie sur les spécificités discursives d'une langue en liaison avec son contexte d'utilisation. On constate qu'il existe un répertoire des méthodes de français sur objectifs spécifiques (FOS) et de français de spécialité publiées depuis 2004. En effet, on peut citer d'abord les méthodes de français de l'entreprise, dont les tâches sont transversales aux métiers, puis se décline par spécialités comme : *le français des affaires, le français de l'administration et de la diplomatie, le français du tourisme et de la restauration, le français des sciences, le français juridique*, etc. Chaque méthode est associée à un niveau décrit par le *Cadre européen commun de*

référence pour les langues (CECRL) qui lui correspond (présentation synthétique des niveaux par compétences).

Il est à remarquer que l'enseignement des langues de spécialité est celui qui fait le plus souvent appel aux outils des nouvelles technologies. En effet, les TIC ont des impacts très positifs sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, de nombreuses recherches, telles que Borges (2001), Brodin (2002), Demaizière et Cord-Maunoury (2003), Qotb (2007), Nguyen (2012, 2014), ont été effectuées au cours de dix dernières années dans le but d'explorer des avantages mais également des inconvénients de l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Leurs résultats montrent que l'intégration des TIC a eu des impacts très positifs sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, que ce soient langue générale ou langue de spécialité. Ces impacts sont particulièrement positifs concernant la façon d'enseigner des professeurs, l'apprentissage des étudiants, et leurs réussites scolaires.

L'objectif premier de la compréhension écrite n'est pas la compréhension immédiate d'un texte mais d'amener progressivement l'apprenant à saisir des stratégies de lecture, de lui permettre d'avoir envie de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français, de l'aider à comprendre le sens d'un écrit et de lire différents types de textes. L'apprenant va acquérir petit à petit les méthodes qui lui permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

L'objectif poursuivi est alors que l'étudiant puisse utiliser de façon intégrée l'ensemble des stratégies préalablement enseignées. À ce stade, le modèle d'enseignement sera plutôt du type "intervention avant-pendant-après la tâche de lecture. La démarche que l'on doit employer est la même avec tous les documents écrits. Nous nous plaçons dans une situation de classe ordinaire, utilisant la compétence de compréhension écrite pour faire acquérir un nouvel objectif.

Pour la perspective didactique, elle préconise que la présence des textes et leur compréhension répondent à certains objectifs didactiques qui donnent lieu à des types de médiations didactiques différentes (explications, exercices) ainsi qu'à des formes différentes d'évaluation. Cette perspective didactique sur la compréhension des textes change en

fonction des méthodologies (en diachronie), mais aussi des contextes géographico-institutionnels, des « cultures » éducatives.

2. Question, hypothèse et objectifs de la recherche

La question centrale de cette recherche est la suivante : l'approche pédagogique intégrant les TIC, fondée sur la perspective actionnelle, améliore-t-elle la performance de compréhension de textes en français commercial chez les étudiants ?

Sur la base de la question de recherche, l'hypothèse de recherche suivante peut être formulée : nous anticipons des effets positifs de cette approche. En effet, les étudiants ayant suivi cette méthode devraient obtenir de meilleures performances de compréhension de textes en français commercial que ceux n'ayant pas bénéficié de cette approche. Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et poursuit les objectifs de recherche suivants :

- Élaborer une approche pédagogique intégrant les TIC, fondée sur la perspective actionnelle, afin d'améliorer la compétence de compréhension de texte en français commercial chez des étudiants apprenant le français comme langue étrangère.
- Vérifier si les étudiants connaissent des progrès dans leur compréhension des textes en français commercial à la suite de l'application de cette approche pédagogique innovante.
- Valider cette approche pédagogique.

3. Méthodologie de recherche

Cette étude s'inscrit dans une activité pédagogique concrète réalisée en salle de classe. Pour ce faire, nous avons choisi la méthodologie de la recherche-action, une démarche particulièrement adaptée à ce type de recherche appliquée. Ce choix repose sur deux raisons principales. Tout d'abord, la recherche-action vise à transformer la réalité tout en améliorant une situation existante. Comme le souligne Verspieren (1994 : 1), « La véritable recherche-action est celle qui poursuit conjointement deux

objectifs : production de connaissances et changement de la réalité par l'action. » Cet objectif double permet de minimiser les imprévus et d'aider chaque acteur-chercheur ou praticien à acquérir la capacité d'anticiper les évolutions futures. De plus, la recherche-action est de plus en plus utilisée en didactique des langues, en raison de ses avantages pour les enseignants-chercheurs. Selon Catroux (2002 : 9) :

La recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de la réflexion organisée à la pratique en classe. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour les six étapes proposées par Cohen et Manion (1980), De Landsheere (1982), Romian (1979), et Gagné et al. (1989). Parmi celles-ci, quatre étapes principales sont détaillées ci-dessous.

3.1. Identification des problématiques

La première étape consiste à identifier les problématiques rencontrées dans l'enseignement de la compréhension des textes en français commercial. Des enquêtes ont été menées auprès de 50 étudiants et 10 enseignants afin de cerner les difficultés spécifiques liées à la compréhension des textes. Ces difficultés peuvent concerner la terminologie, la structure des textes ou l'application des stratégies de compréhension dans un contexte commercial. Cette phase exploratoire a permis de dresser un état des lieux, essentiel pour la suite du processus.

3.2. Élaboration de l'approche pédagogique

Sur la base des résultats obtenus lors de l'identification des problématiques, une approche pédagogique intégrant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) a été conçue. Cette approche repose sur la perspective actionnelle et inclut des activités adaptées aux

besoins identifiés. Parmi les outils numériques sélectionnés, on retrouve des plateformes interactives telles que *Kahoot* et *Edmodo*, qui favorisent l'engagement des étudiants tout en permettant un apprentissage actif et participatif. L'objectif est de rendre l'enseignement du français commercial plus dynamique et interactif, en tenant compte des particularités de l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte professionnel.

3.3. Mise en œuvre

La troisième étape a consisté en l'expérimentation de cette approche pédagogique avec deux groupes distincts : un groupe expérimental et un groupe témoin, chacun composé de 25 étudiants sélectionnés en fonction de leur niveau de maîtrise du français. Le groupe expérimental a suivi l'approche pédagogique intégrant les TIC, tandis que le groupe témoin a suivi une méthode traditionnelle d'enseignement, sans l'utilisation des outils numériques. Cette phase expérimentale a permis de comparer l'efficacité des deux approches sur la compréhension des textes en français commercial.

3.4. Évaluation des résultats

Enfin, l'évaluation des résultats a été réalisée à travers une série de tests standardisés administrés avant et après l'application de la méthode. Ces tests ont permis de mesurer la progression des étudiants dans leur capacité à comprendre des textes en français commercial. L'analyse des performances des deux groupes a permis d'évaluer l'impact de l'approche pédagogique intégrant les TIC sur la compréhension des textes, en comparant les résultats obtenus avant et après l'intervention pédagogique.

En complément, deux étapes supplémentaires ont été ajoutées à la méthodologie : l'analyse théorique du problème et l'ajustement progressif des interventions. Ces étapes sont essentielles pour une meilleure définition du problème étudié, en procédant à une analyse approfondie des difficultés rencontrées. Elles permettent également d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des résultats obtenus au cours de l'expérimentation, afin d'améliorer continuellement la méthode utilisée.

4. Résultat de la recherche

Une analyse statistique inférentielle, réalisée à l'aide du test *t* de Student sur les scores post-tests, met en évidence une amélioration significative des performances des étudiants du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin ($t = 0,5386$, $dl = 53$, $p < 0,001$). Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les étudiants ayant bénéficié de l'approche pédagogique intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC) et basée sur la perspective actionnelle obtiennent des résultats significativement supérieurs en compréhension de textes commerciaux en français. Le Tableau 1 présente la comparaison entre les performances des deux groupes après intervention pédagogique.

Source de variation	Test <i>t</i>	dl	p
G.Exp. vs G.Tém.	.5366	.53	.000***

* $P < 0,05$. ** $P < 0,01$. *** $P < 0,001$.

Tableau 1. Comparaison entre le G.Exp. et le G.Tém. sur les scores obtenus au Postest

En complément de cette analyse quantitative, les résultats issus des enquêtes menées auprès des enseignants et des étudiants corroborent l'efficacité de l'approche pédagogique expérimentée :

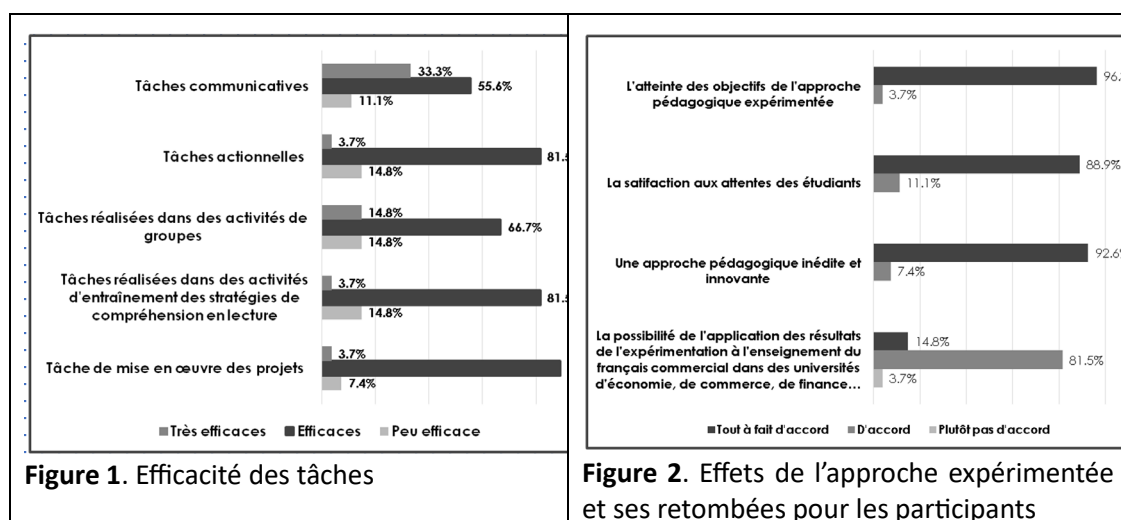
- Les activités de lecture (avant, pendant et après) ont été jugées très efficaces ou efficaces.
- Les tâches assignées aux étudiants ont obtenu des retours positifs quant à leur pertinence et leur efficacité.
- L'intégration des TIC dans l'enseignement de la compréhension de textes commerciaux a été perçue comme bénéfique.
- Les outils numériques tels que *Kahoot*, *Edmodo* et *iMindMap* ont significativement renforcé l'engagement et la motivation des apprenants.

5. Analyse qualitative et retombées pédagogiques

L'expérimentation a permis de dégager plusieurs facteurs déterminants :

- Amélioration des compétences en lecture : Les étudiants du groupe expérimental ont démontré des progrès significatifs par rapport au groupe témoin ($p < 0,001$).
- Impact des TIC sur la motivation et l'engagement : L'utilisation d'outils interactifs a stimulé la participation des étudiants, 85 % d'entre eux ayant déclaré se sentir plus impliqués dans le processus d'apprentissage.
- Bénéfices pédagogiques pour les enseignants : L'approche intégrant les TIC a favorisé une meilleure interaction en classe et simplifié la gestion des tâches d'enseignement.

Les Figures 1 et 2 ci-dessous illustrent l'efficacité des tâches proposées et les retombées positives de l'approche sur les performances des participants.



En résumé, ces résultats confirment la pertinence de l'approche pédagogique expérimentale. Elle représente une avancée notable pour l'enseignement de la compréhension de textes commerciaux en français, en alliant innovation technologique et méthodologie actionnelle pour répondre aux besoins des apprenants.

6. Conclusion

Nous sommes en mesure d'affirmer que cette étude nous a permis d'atteindre l'ensemble des objectifs fixés, en répondant aux questions de recherche initiales et en confirmant l'hypothèse selon laquelle l'approche pédagogique intégrant les TIC et basée sur la perspective actionnelle améliore significativement la compréhension des textes commerciaux en français.

L'une des contributions majeures de cette recherche réside dans la conception et l'expérimentation d'une approche pédagogique innovante, centrée sur l'apprenant et exploitant les technologies numériques pour renforcer la motivation, l'interactivité et l'autonomie des étudiants. L'utilisation des outils tels que *Kahoot*, *Edmodo* et *iMindMap* a enrichi le processus d'apprentissage, en complétant les méthodes traditionnelles par des activités numériques variées : discussions en ligne, forums, téléchargements de contenus, et interactions synchrones ou asynchrones.

Pour les enseignants, cette approche offre une flexibilité accrue dans la conception de séances adaptées, en mobilisant les acquis des apprenants et en contextualisant les contenus pédagogiques autour des domaines professionnels. Pour les étudiants, elle favorise la collaboration, le partage des connaissances et le développement des compétences individuelles grâce aux contributions collectives.

Sur le plan scientifique, cette recherche met en lumière l'interdisciplinarité nécessaire à l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite, en s'appuyant sur la linguistique, la psycholinguistique et la pédagogie. Elle souligne également que l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues, et particulièrement des langues de spécialité comme le français commercial, constitue une tendance incontournable.

En conclusion, cette étude représente une avancée significative pour l'enseignement du FLE, notamment dans le contexte vietnamien, en démontrant que la perspective actionnelle, combinée aux technologies numériques, offre des solutions pédagogiques pertinentes pour répondre aux besoins actuels de l'enseignement des langues. Elle ouvre également la voie à des recherches futures sur l'impact à long terme de cette approche et son adaptation à d'autres contextes éducatifs.

Bibliographie

Atlan, J. 2000. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol.3, numéro 1, juin 2000, p.109-123.

Borges, K.-M. 2001. Les usages des Technologies d'Information et de Communication par des enseignants dans un dispositif de formation tutorée en langues vivantes étrangères. Une approche ergonomique. Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès France Grenoble 3 (France). <https://theses.fr/2001GRE29030>

Brondin, E. 2002. *Interaction entre innovation, technologie de l'information et de communication et apprentissage institutionnel des langues : l'exemple d'une recherche-action dans des lycées*. Thèse de doctorat, Université du Maine, France. [En ligne] : <https://cyberdoc.univ-lemans.fr/theses/2002/2002LEMA3003.pdf> [consulté le 15 octobre 2024].

Catroux, M. 2002. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> [consulté le 30 juillet 2024].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg www.coe.int/lang-CECR

Conseil de l'Europe. 2020. *Cadre Européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270> [consulté le 15 octobre 2024].

Gégoire, P., Karsenti, T. 2013. « Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire ? », Association Canadienne de l'Éducation de Langue Française XLI (1), Québec, Canada.

Nguyen Quang Thuan. 2012. Apport des TIC à l'enseignement et à l'apprentissage des langues à l'École supérieure des Langues étrangères - Université nationale de Hanoi. *Actes du Colloque international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures*. Montréal, Canada.

Nguyen Quang Thuan. 2014. Intégration des TIC dans l'enseignement d'un cours théorique. *Actes du Colloque international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures* (2^e Edition). Montréal, Canada.

Qotb, H.-A.-A. 2007. *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III (France). [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-00335245/> [consulté le 15 octobre 2024].

Truong Hoang Le. 2007. *Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion. Perspective didactique du français sur Objectifs Spécifiques au Vietnam*. Thèse de doctorat, Université de Rouen (France). [En ligne] : https://theses.hal.science/tel-00589417/PDF/These_Hoang_Le.pdf [consulté le 15 octobre 2024].

UNESCO. 2014. *Stratégie de l'éducation 2014-2021*, publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Van Dijk, T.-A., Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

Verspieren, M.-R. 1994. *Science, formation et recherche-action de type stratégique*. Association française pour la lecture, Actes de lecture, n°45 (mars 1994).



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Autres facettes de l'innovation pédagogique





À propos de l'enseignement du vocabulaire à charge culturelle

Vũ Văn Đại

Université de Hanoi, Vietnam

daiphap@hanu.edu.vn

<https://orcid.org/0000-0003-3014-4171>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 10-11-2024 / Accepté le 02-12-2024

Résumé

La didactique du français langue étrangère accorde une importance particulière à la dimension culturelle des langues étant donné que la langue et la culture sont inséparables et que faute de connaissances culturelles, il serait difficile de développer une réelle compétence de communication. L'aspect culturel est véhiculé par un vocabulaire qui contient des connotations culturelles implicites. Les enseignants devront donc prendre en compte ce type de vocabulaire présent dans les manuels de français. Dans cet article, sur la base de l'analyse d'un corpus constitué du vocabulaire enseigné dans la méthode de français Alter Ego +, nous proposons une approche explicative-contrastive qui vise à faciliter la compréhension des références culturelles et développer la compétence de communication interculturelle des étudiants vietnamiens.

Mots-clés : vocabulaire à charge culturelle, approche explicative-contrastive, communication interculturelle

Teaching culturally charged vocabulary

Abstract

The teaching of French as a foreign language attaches particular importance to the cultural dimension of languages, given that language and culture are inseparable and that without cultural knowledge it would be difficult to develop real communicative competence. The cultural aspect is conveyed by a vocabulary that contains implicit cultural connotations. Teachers must therefore take account of this type of vocabulary in French textbooks. In our contribution, based on the analysis of a corpus consisting of the vocabulary taught in the Alter Ego + French method, we propose an explanatory-contrastive approach that aims to facilitate the understanding of cultural references and develop the intercultural communicative competence of Vietnamese students.

Keywords : culturally charged vocabulary, explanatory-contrastive approach, intercultural communication

Introduction

La dimension culturelle des langues se révèle à travers un vocabulaire évocateur qui contient des connotations culturelles implicites. C'est ce type de vocabulaire qui serait à l'origine des difficultés d'apprentissage. En effet si l'étudiant manquait de connaissances de la culture du pays dont il apprend la langue, il aurait du mal à développer sa compétence de communication. En outre, à la différence des problèmes linguistiques qui sont en général explicites, et donc plus faciles à résoudre, la charge culturelle des mots est complètement implicite et difficilement interprétable. Il incomberait donc à l'enseignant d'apporter à ses étudiants un soutien nécessaire dans la découverte de l'aspect culturel de la langue. Partant de ces constatations, nous proposons dans cet article une approche didactique des mots à charge culturelle partagée dans le contexte vietnamien. Notre proposition se base sur l'analyse d'un corpus constitué du vocabulaire enseigné dans la méthode de français *Alter Ego + A1, A2 et B1*. Nous abordons d'abord l'aspect théorique lié à la charge culturelle partagée des mots. Ensuite nous discutons de l'approche didactique.

1. Les mots à charge culturelle partagée

Les recherches en didactique du FLE ont bien montré que le vocabulaire d'une langue est culturellement marqué et que la culture est inhérente aux unités lexicales. Galisson (1999 : 483) a identifié une catégorie lexicale qu'il a dénommée les mots à charge culturelle partagée (désormais MCCP) :

[...] « charge » renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot ; « culturelle » inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de la langue [...], c'est-à-dire dans une connotation singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique [...] ; « partagée » est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclame de cette communauté.

En nous inspirant de cet auteur, nous pouvons dire que les MCCP sont ceux qui impliquent des connotations ou des références culturelles partagées. Il conviendrait ici de rappeler les notions de dénotation,

connotation et référence. Dans Dubois *et al.* (1994 : 111, 404), « *la connotation* » désigne un ensemble de significations secondes provoquées par l'utilisation d'un matériau linguistique particulier et qui viennent s'ajouter au sens conceptuel ou cognitif, fondamental et stable, objet du consensus de la communauté linguistique, qui constitue « la dénotation ». L'exemple donné par le linguiste illustre bien ces notions :

[...] *cheval, destrier, canasson ont la même dénotation (désigne le même animal) mais ils diffèrent par leur connotation : à côté de cheval, qui est neutre, on dira que destrier connote une langue poétique, canasson, une langue familière* ». Quant à « la référence », c'est « la propriété d'un signe linguistique lui permettant de renvoyer à un objet du monde extralinguistique réel ou imaginaire.

Le référent est « l'être ou l'objet auquel renvoie un signe linguistique dans la réalité extralinguistique telle qu'elle est découpée par l'expérience d'un groupe humain ». Par exemple, pour désigner une personne exploitant professionnellement une parcelle propre ou louée en vue de la production des plantes ou de l'élevage des animaux, les Français peuvent dire un *paysan*, un *fermier*, un *agriculteur* ou un *cultivateur*. Pour les habitants des DOM-TOM (la Martinique, la Guyane française, la Réunion...) la France c'est *l'Hexagone* ou *la métropole*. Pour les Américains, l'Europe c'est le *Vieux Continent*.

De la définition des MCCP par Galisson, nous retiendrons notamment l'idée du partage de sa propre culture par une communauté, qui est pour ainsi dire, une base de la communication sociale. Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, souvent nous ne sommes pas certains que nos étudiants aient ce partage. En effet, la culture maternelle constituerait un filtre qui modifierait la perception de la réalité reflétée par la culture étrangère. De ce fait, les étudiants prennent comme critères de référence les connaissances acquises de la culture maternelle dans l'interprétation des unités lexicales de la langue cible. Ils pourraient transposer des jugements habituels de leur cadre culturel dans le jugement des faits qui proviennent d'un autre monde. Ils hériteraient de la manière de vivre, de la façon de penser de leurs ancêtres, appliqueraient les critères traditionnels en les considérant comme

les seuls valables pour juger de la réalité autour et croiraient que tout ce qui est différent d'eux est « curieux », voire « étrange ». Ainsi l'étudiant vietnamien peut comprendre, grâce à sa compétence linguistique, l'expression française « fort comme un Turc », mais sa compréhension serait superficielle puisqu'il n'a pas vécu la réalité que l'expression linguistique est censée décrire, et que la réalité qu'il vit peut-être tout autre. En effet, les Vietnamiens ont l'habitude de comparer un homme physiquement puissant à un buffle, principal animal de trait pour les agriculteurs du pays. De plus, l'établissement des correspondances lexicales entre les langues que l'étudiant pratique de façon inconsciente peut provoquer des malentendus. Prenons par exemple le mot « dragon ». Le *dictionnaire de la langue française* en ligne, consulté le 14 juin 2024, donne la définition suivante.

A. MYTH. et RELIG. Monstre fabuleux qu'on représente généralement avec des griffes de lion, des ailes d'aigle et une queue de saurien.

1. Domaine de la myth. gr. Animal fantastique, symbole de la vigilance impitoyable

2. Domaine biblique. [...] Monstre infernal, symbole du démon.

Le combat du dragon ou *Le Lumeçon* qui a lieu chaque année sur la Grand-Place de Mons, en Belgique, a été inscrit en 2008 par l'Unesco sur la liste des patrimoines culturels immatériels de l'humanité. Ainsi le « dragon » dans la culture occidentale représenterait plutôt le mal et la férocité. Ce n'est pas le cas pour la culture orientale où le dragon symbolise la suprématie (Le roi sous le régime féodal est considéré comme un dragon), les forces de la nature et la chance. On comprend pourquoi l'ancien nom de la capitale du Vietnam, Hanoi, était *Thang Long* qui signifie littéralement « la cité du dragon qui s'envole ». Pour désigner les nouveaux pays émergents en économie, les Asiatiques préfèrent employer l'expression « les dragons asiatiques » à la différence des Francophones qui parlent des « tigres asiatiques ».

Ces exemples montrent que la dimension culturelle des langues est un facteur qui influence de façon déterminante la compréhension et le réemploi des expressions linguistiques. C'est ce qui nous a amené à étudier le vocabulaire enseigné dans un manuel de français.

2. Présentation du corpus d'étude

Notre corpus d'étude est constitué du vocabulaire enseigné dans *Alter ego +*. Cette méthode sur cinq niveaux est « destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents ». Elle a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir les compétences décrites dans les différents niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. *Alter ego + 1* vise les niveaux A1 et A2.1 ; *Alter ego + 2*, les niveaux A2.2 et B1.1 tandis qu'*Alter ego + 3*, le niveau B1.

Alter ego + A1, conçue par Hugo Catherine, Kizirian Véronique M., Waendendries Monique, Berthet Annie, et Daill Emmanuel « se compose d'un dossier 0 et de neuf dossiers de trois leçons ». Dans les dossiers (D), on trouve un point *Culture* où sont présentées les informations sur la culture française, par exemple, les prénoms et les noms français, (D0 : 17) ; l'usage de *tu* et de *vous* (D1 : 27). Le lexique thématique en fin du manuel qui recense le vocabulaire présenté dans les dossiers contribue à faciliter l'apprentissage lexical. Dans ce manuel, « la place de l'apprenant est primordiale. Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et de permettre à l'apprenant de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie ».

Alter ego + A2, rédigée par Hugo Catherine, Kizirian Véronique M., Waendendries Monique, Berthet Annie, Daill Emmanuel et Sampsonis Béatrix, est composé de huit dossiers de trois leçons. « Les leçons 1 à 4 correspondent au niveau A2.2. Le dossier 5 marque une transition vers le niveau B1.1 ». Elles visent la conceptualisation et l'assimilation des contenus pragmatiques et linguistiques avec un parcours équilibré et varié, des activités orales et écrites et des *Points langues* et des *Aides-mémoire*. « Selon les thématiques, un *Point Culture* permet de travailler les aspects culturels ». Comme *Alter ego + A1*, un lexique thématique est présenté en fin de la méthode.

Alter ego + B1, élaborée par Dollez Catherine et Pons Silvie, comprend 9 dossiers traitant chacun une thématique différente. L'apprentissage s'articule autour de deux axes : *La vie au quotidien* et *Points de vue sur*. « Cette articulation reflète à la fois la dimension pragmatique de l'apprentissage de la langue mais aussi sa fonction relationnelle et

intellectuelle ». De plus, *Alter ego + 3* « favorise également l'implication de l'apprenant dans son apprentissage ». Au lieu des *Points Culture* dans les leçons comme dans les deux premiers volumes, les auteurs proposent un abécédaire culturel situé en annexe afin de permettre aux apprenants de « mieux comprendre les documents (écrits et oraux) et de décoder les implicites socioculturels ». Cet abécédaire culturel « actualisé et enrichi » est considéré comme une des nouveautés de la méthode. Par ailleurs, « le lexique thématique en fin d'ouvrage propose une sélection thématique et raisonnée des principaux mots de chaque dossier ».

3. Analyse du corpus

Une première observation générale est que les auteurs ont intégré dans leur manuel des éléments socioculturels thématiques assez variés.

Alter ego + 1 présente les personnalités françaises, la Francophonie, les fêtes et rituels en France, les loisirs culturels... Ces éléments ont pour objectif de fournir aux apprenants des connaissances de base sur la société française et celles sur les personnalités, leurs rôles et contributions à la société et à la culture française. Comme critère de sélection, selon les auteurs, ces contenus devront « susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone ».

Dans *Alter ego + 2*, les contenus socioculturels choisis portent sur l'amitié, l'éducation, le cinéma, les stéréotypes, l'environnement... et visent le même objectif que ceux d'*Alter ego + 1*.

À la différence de deux premiers volumes, *Alter ego + 3* propose « un *abécédaire culturel* » qui a pour objectif de faire comprendre aux étudiants les documents (écrits et oraux) et de les aider à décoder les implicites socioculturels. On y trouve des éléments intéressants tels que l'apparence des Français, la cravate, l'uniforme, Internet et les réseaux sociaux...

Quelles conséquences pédagogiques entraînent les contenus socioculturels de la méthode ? Premièrement ces contenus sont véhiculés par un vocabulaire spécifique. Si ce vocabulaire est dénotatif, c'est-à-dire qu'il contient des informations à acquérir, il ne posera pas de problèmes de compréhension aux apprenants. C'est le cas, par exemple, des numéros à indicatifs géographiques des villes de France (A1 : 32), des types

d'hébergements en France (A1 : 49), des fêtes et traditions en France (A1 : 100) ou du système éducatif en France (A2 : 46-47). Deuxièmement l'intégration des éléments socio-culturels contribue largement aux objectifs pragmatiques visés par la méthode. Analysons quelques exemples.

3.1. Exemple 1. La règle de l'usage de *tu* et de *vous* (A1 : 27)

Pour déduire cette règle, les apprenants ont d'abord à écouter les cinq dialogues de l'activité 2 et d'associer les dialogues aux dessins. Ensuite on leur demande de compléter les énoncés ci-après par *vous* ou *tu* selon leur déduction de l'observation des dialogues :

- « *J'utilise... pour parler à une personne dans une relation informelle (amicale, familiale)*
- *J'utilise... pour parler :*
 - *à une personne dans une relation formelle (commerciale, professionnelle ou hiérarchique, etc.)*
 - *à deux personnes ou plus, dans une relation formelle ou informelle ».*

L'exercice n°3 (p. 40) vise à l'appropriation de la règle :

1. – *Bonjour, monsieur, comment allez -... ?*
– *Bien merci.*
2. – *Bonjour, ... vas bien ?*
– *Oui, et toi ?*
3. – *Salut les filles ! ... allez bien ?*
– *Oui, ça va !*

On observe que la formule de salutation *bonjour* est suivie dans le dialogue (1) d'un terme d'adresse souvent employé dans une situation formelle qui nécessite l'usage de *vous*. Ce n'est pas le cas pour (2) où *bonjour* s'emploie tout seul, et le verbe est mis à la deuxième personne du singulier. La situation dans (3) diffère des deux précédents car *les filles* renvoient à une deuxième personne plurielle et c'est une situation informelle avec la présence de *salut* au lieu de *bonjour*. L'apprenant du FLE devrait être capable d'effectuer cette analyse pragmatique afin de bien choisir *tu* ou *vous*. Mais tout n'est pas évident pour lui surtout lorsqu'il s'agit des règles plus subtiles, par exemple, le passage de *vous* à *tu* correspond à l'adhésion à une amitié partagée. Par contre, si le tutoiement habituel entre

deux amis est remplacé par un vouvoiement, cela marque une prise de distance dans les relations personnelles.

3.2. Exemple 2. L'Hexagone est un autre nom pour la France (A1 : 38)

Cette information culturelle nécessite des explications visant à permettre aux apprenants une compréhension plus approfondie. L'enseignant pourrait leur expliquer que dans son sens propre, *l'hexagone* est un polygone à six sommets et à 6 côtés et que sur la carte d'Europe, la France a la forme d'un polygone presque régulier avec trois côtés terrestres et trois côtés maritimes. Par métonymie, le mot est fréquemment utilisé pour désigner le pays proprement dit. Nous croyons que cette explication est nécessaire pour montrer la relation entre le référent et sa désignation.

3.3. Exemple 3. La symbolique des couleurs (A1 : 149)

Les couleurs représentent des implicites culturels difficiles à décoder pour les apprenants du FLE. En effet le symbolisme des couleurs varie d'une société à l'autre, dans le temps et dans l'espace. Chaque culture tend ainsi à associer mentalement aux couleurs des significations, des valeurs qui peuvent différer d'une société à l'autre. Dans D7, exercice 7, on demande aux apprenants d'écouter les personnes qui parlent des couleurs, de repérer les couleurs évoquées et à quoi elles sont associées. Cet exercice vise à introduire des différences culturelles en matière de symbolisme des couleurs. Ainsi pour l'Occidental, *le blanc* est associé à la pureté, la paix mais au Japon (en Asie en général) c'est la couleur du deuil, de la mort. *Le bleu* c'est calme et apaisant. *Le rouge* représente la passion, la colère mais aussi le danger. Mais en Chine et au Vietnam c'est la couleur du bonheur. *Le noir* est associé à la mort, au pessimisme : on dit bien en français « voir tout en noir ».

L'exercice 8 qui suit demande d'associer chaque couleur à un des mots de la liste donnée ou à un autre mot que l'étudiant peut choisir. Les 7 couleurs proposées sont *rouge, orangé, jaune, vert, bleu, violet, blanc*. Voici la liste des mots à associer aux couleurs : l'élégance, la paix, l'amour, l'automne, la jalousie, la tristesse, le mystère, l'été, le froid, le feu, la gaieté,

la nature, la colère, la pureté, la chance, la lumière, la malchance, la modernité. Grâce à l'exercice 7, l'étudiant peut arriver à associer *le rouge* à la chance, la colère, le feu, l'amour, et l'été ; *le noir* à la malchance et la tristesse ; *le blanc*, à la pureté et la paix. Mais l'association d'autres couleurs à d'autres mots de la liste serait difficile puisque les apprenants pourraient manquer de connaissances extralinguistiques. Si c'est le cas, l'enseignant pourra leur fournir des informations culturelles nécessaires, par exemple, dans la culture occidentale, *le noir* peut symboliser l'élégance, le mystère, et la modernité ; *le jaune* représente la jalousie, la trahison ; *le bleu* c'est le froid ; *le vert* est associé à l'espoir, à la chance et à la nature.

3.4. Exemple 4. « Baiser japonais » (A2 : 65)

Cet exemple nous présente une situation d'incompréhension mutuelle qui fait preuve de différences culturelles liées à la bise : à la fin de la visite d'un couple japonais dans une très ancienne boulangerie française qui fabrique du pain traditionnel, la Japonaise a fait une courbette pour remercier et saluer la vieille boulangère. Celle-ci « a pensé qu'elle s'inclinait pour lui faire la bise, lui a sauté au cou et lui a fait deux baisers sonores sur les joues. La Japonaise, stupéfaite, a ouvert de grands yeux... ». La stupéfaction de la Japonaise vient du fait qu'au Japon ainsi que dans d'autres pays d'Asie (Chine, Corée, Vietnam, Thaïlande...) la bise n'est pas une pratique rituelle dans les salutations. En effet dans ces pays, pour se dire bonjour ou au revoir, on se contente de s'échanger une poignée de main. Par contre en France ainsi qu'en Europe, la bise et la poignée de main font partie des rituels de politesse. Il en est de même pour la distance interpersonnelle entre les individus de cultures différentes en interaction : c'est un langage significatif mais silencieux. Une distance considérée comme intime dans une culture peut devenir sociale dans une autre. Les normes proxémiques à respecter dans la communication verbale ne sont pas les mêmes dans des cultures différentes.

Les exemples que nous avons analysés ci-dessus témoignent la volonté des auteurs du manuel d'intégrer la culture francophone dans les contenus d'enseignement linguistique. Cette intégration est-elle suffisante pour les apprenants du FLE ? Nos expériences pédagogiques ont montré que lorsque le référent auquel renvoie le mot dans la culture francophone n'existe pas

dans celle des apprenants, le risque d'incompréhension serait considérable. Il est également possible que le référent existe bel et bien dans la culture source (par exemple, *l'hexagone*), mais dans la culture cible, le mot peut renvoyer à un référent différent. En d'autres termes, les mots d'une langue pourraient avoir un référent ou une connotation différente de ceux d'une autre. Il importe donc de montrer cette différence dans l'enseignement du FLE. Les analyses précédentes nous ont amené à proposer une approche didactique qui conviendrait pour le vocabulaire à charge culturelle.

4. Approche explicative-contrastive des mots à charge culturelle partagée dans l'enseignement du français

L'intégration des éléments de la culture francophone dans les contenus d'enseignement va faire de la classe FLE un espace multiculturel puisque la culture intégrée entre en interaction avec celle des apprenants. James A. Banks (2016 : 158) a identifié quatre approches pour l'intégration d'un contenu multiculturel dans un programme d'études. Pour cet auteur, ces approches peuvent être présentées comme un modèle à niveaux du bas en haut, où chaque approche a son rôle particulier, à savoir :

« Figure 9.1 : Les quatre niveaux d'intégration du contenu multiculturel de Banks ».

Niveau 4 : Approche de l'action sociale : Les étudiants prennent des décisions sur des questions sociales importantes et prennent des mesures pour aider à les résoudre.

|

Niveau 3 : Approche de la transformation : La structure du programme d'études est modifiée pour permettre aux étudiants d'appréhender des concepts, des questions, des événements et des thèmes sous l'angle de l'histoire.

|

Niveau 2 : Approche additive : Le contenu, les concepts, les thèmes et les perspectives sont ajoutés sans modifier la structure du programme d'études.

|

Niveau 1 : Approche par contributions : L'accent est mis sur les héros, les jours fériés et les éléments culturels.

En réalité, les établissements d'enseignement ne sont pas obligés de respecter l'ordre des niveaux du processus d'intégration multiculturelle dans leur programme d'études. Banks reconnaît lui-même que ce ne sera pas réaliste de progresser du niveau le plus bas au niveau le plus haut. De ce fait, l'auteur propose d'appliquer ces approches de façon alternative et dynamique en fonction des caractéristiques de l'établissement de formation.

Alter ego + ne vise pas un public d'apprenants spécifique. Par conséquent, l'intégration des contenus culturels typiquement français s'est effectuée avec l'approche par contributions et l'approche additive (niveaux 1-2). Cette intégration permet aux apprenants du FLE de prendre contact avec la culture française. Cependant les événements, les concepts, les questions à étudier ont été sélectionnés avec une approche centrée sur une vision euro-centrique, ce qui conduirait à des difficultés de compréhension comme nous l'avons montré via l'analyse d'exemples 1-4 ci-dessus. À partir de ce constat nous proposons les approches suivantes dans l'enseignement du vocabulaire à charge culturelle.

4.1. Approche explicative

Cette approche consiste à repérer les éléments linguistiques à forte charge culturelle et à les expliquer clairement afin de s'assurer d'une compréhension correcte des étudiants. Les mots à expliquer sont ceux qui évoquent un fait culturel implicite provoquant une difficulté ou un risque d'erreur d'interprétation. C'est l'enseignant qui juge de la nécessité d'intervenir s'il constate que les étudiants pourraient laisser échapper des allusions culturelles pertinentes pour une compréhension approfondie des énoncés en FLE. Revenons à la règle d'usage des pronoms *tu* et *vous*. Il conviendrait au formateur d'expliquer par exemple qu'en français le *vous* est ambigu car ce pronom peut désigner plusieurs personnes (*Les candidats, vous êtes prêts ?*) ou une seule (*Vous êtes Français, Monsieur ?*). Représentant une seule personne, *vous* de politesse est utilisé dans les situations de communication formelles. L'enseignant soulignerait également que lorsqu'on s'adresse à une personne, le choix de *vous* ou de *tu* dépend surtout du type de relation interpersonnelle. En effet le *vous* s'impose en français en cas de relation formelle. Mais il incombe au locuteur

de s'assurer du caractère formel ou informel des échanges. Par contre, l'emploi de *tu* convient pour les relations informelles (entre amis, collègues très proches) ou familiales. En famille française, un adulte peut dire *tu* aux enfants, aux membres de sa famille ; un enfant dit *tu* aux autres enfants, aux membres de sa famille et seulement aux adultes très proches. Ainsi le choix de *vous* ou *tu* est souvent délicat même pour des Français. En conséquence, l'enseignant du FLE pourrait conseiller à ses étudiants de prendre leur précaution en disant *vous* en cas d'incertitude et d'attendre qu'on le propose avant de dire *tu* à quelqu'un.

L'approche explicative est particulièrement efficace dans le cas où les référents auxquels renvoient les mots en français sont différents de leurs « faux amis » dans la langue maternelle des apprenants, par exemple *une université* et *une grande école* en France et le terme partiellement équivalent en vietnamien : *trường đại học*. Un des contenus du dossier 2 (A2 : 46) est consacré au système éducatif en France. Un schéma visualisant les niveaux d'études et leur lien présenté à la page 47 permet de donner aux étudiants un aperçu général sur ce système. La légende 4 du schéma explique que « *les grandes écoles sont des établissements d'enseignement supérieur qui recrutent les élèves par concours et assurent des formations de haut niveau (école d'ingénieurs, de commerce et de gestion, d'art...)* ». Cette définition est bonne mais les apprenants en FLE auraient besoin de savoir clairement les différences entre une grande école et une université en France. Si les méthodes de français s'intéressent mieux aux paronymes et font travailler davantage sur ce type de mots, elles permettront à leur utilisateur de procéder à un emploi approprié des mots dans un contexte précis. Par exemple, on peut expliquer que les différences entre ces types d'établissement en France résident dans la modalité de recrutement et le niveau de formation. En effet les universités ne recrutent pas les étudiants par concours mais sur dossier ; les bacheliers peuvent demander de s'y inscrire. Si leur dossier répond à des critères d'admission des universités concernées, ils recevront leur autorisation d'inscription. Il s'agit donc des filières non sélectives, à la différence des filières sélectives.

La situation est la même pour *un portrait chinois* (D6, A2 : 120). Cette collocation devrait attirer l'attention des enseignants puisqu'elle peut donner lieu à une interférence lexicale. En effet les apprenants du FLE ont

tendance à pratiquer une traduction-calque en compréhension ainsi qu'en production. Autrement dit, ils établissent souvent une correspondance terme à terme entre les langues. L'enseignant devrait leur expliquer alors que *le portrait chinois* fait référence à *i)* un « jeu de devinette où des analogies sont données comme indice, ou *ii)* une façon de se présenter par comparaison avec différents éléments » selon le dictionnaire de la langue française en ligne, consulté le 15 juin 2024. Le formateur peut donner par ailleurs une explication plus simple : c'est une technique pour parler de soi ou d'autrui. L'explication est d'autant plus nécessaire que les mots à apprendre en FLE ont une connotation culturelle. C'est le cas par exemple de *mon copain/ ma copine ; mon petit ami/ma petite amie ; mon/ma conjoint (e)* (D1, B1 : 21). En effet en dehors de leur sens courant, ces mots expriment également un sens connotatif qui pourrait échapper aux apprenants. Ainsi ces mots peuvent être expliqués de la façon suivante : *Le copain/la copine* c'est *(i)* un (e) camarade de classe, de jeu, de loisirs (qui est souvent de la même génération) mais ce mot peut désigner aussi *(ii)* un amoureux, un amant. *Le petit ami* s'emploie en langue familière, renvoie à une personne de sexe masculin avec qui une femme vit une relation de couple amoureuse. *Le conjoint/la conjointe* c'est la personne qui vit en couple avec une autre. Sur ces mots l'apprenant peut poser cette question : quelle différence y a-t-il entre *un(e) époux (se)* et *un(e) conjoint(e)* ? L'enseignant précisera alors que le (la) conjoint(e) peut désigner l'époux (se) (c'est dans ce cas un(e) « conjoint marié (e) »), le partenaire lié par un pacte de solidarité (un(e) « conjoint pacsé(e) ») ou le concubin / la concubine (un(e) « conjoint(e) non marié(e) »).

Nous croyons que cette explication visant à décoder des implicites culturels permet un emploi pertinent des mots dans des situations de communications ultérieures. Les explications de l'enseignant sont d'ailleurs bien nécessaires s'il s'agit des para-synonymes. Selon Dubois et al. (1994 : 344), « on appelle para-synonyme un terme qui est presque synonyme d'un autre, c'est-à-dire qui présente une grande partie des traits pertinents en commun mais dont la distribution et ou le registre d'emploi n'est pas exactement identique ». Pendant nos cours pratiques, nous avons constaté que les étudiants ont souvent du mal à identifier les traits sémantiques à valeur distinctive qui constituent la signification des mots. Cette difficulté

serait à l'origine des emplois impropres que nous pouvons relever dans la production écrite et orale des apprenants. Afin de remédier aux erreurs lexicales, le travail d'explicitation des traits sémantiques distinctifs des mots est indispensable. Dans ce travail, l'enseignant peut recourir à la langue maternelle des apprenants. Ce recours facilitera l'assimilation des informations qui leur sont parfois opaques. En effet il suffirait par exemple de dire que l'équivalent en vietnamien de *Le copain/la copine* est *bạn trai/bạn gái* (sens 1) et *người yêu* (sens 2) ; *le petit ami* est *tình nhân*. Pour les conjoints, en fonction du contexte, on peut proposer *chồng* (époux), *vợ* (épouse) pour les conjoints mariés et *sống như vợ chồng nhưng không đăng ký kết hôn* (époux hors mariage) pour les conjoints non mariés.

4.2. Approche contrastive

Il n'est pas possible, pour l'enseignant, de comparer deux cultures définies comme héritage immatériel national puisque la comparaison des cultures nécessite une étude pluridisciplinaire et un grand investissement intellectuel. Mais l'approche contrastive des MCCP vise à permettre aux apprenants de les comprendre plus profondément et de les réemployer dans des différentes situations de communication écrite et orale. En effet la vision contrastive permettrait de comprendre mieux des faits de langue-culture et cette compréhension sert beaucoup à la communication interculturelle.

Les auteurs d'*Alter ego +* ont aussi conscience du contraste culturel et l'ont effectivement appliqué. Par exemple, dans A1, (D3, leçon 3 : 71), après avoir présenté des noms de famille en France, on demande aux apprenants de comparer avec la situation de leur pays. La leçon 1 (D5 : 100) est consacrée aux rituels des fêtes. Dans le *Point Culture*, on parle de quelques fêtes et traditions en France. Puis, on pose cette question : *Dites si ces fêtes existent dans votre pays et si elles sont à la même date* (en France). On demande aussi de présenter une fête importante du pays de l'apprenant pour le dossier du magasin *Modes de vies*. À la fin de la leçon 3 du dossier 4, (A2 : 83) consacrée aux superstitions des Français, les étudiants sont invités à échanger sur les superstitions du quotidien dans leur pays. Cette ouverture culturelle est bien intéressante. Mais que peut-on alors comparer dans l'enseignement d'une langue-culture ? On peut à juste titre

comparer des faits de culture, des pratiques culturelles qui ont des incidences, des impacts sur les formes de la langue. En d'autres termes, la comparaison des éléments culturels devrait se baser sur des formes linguistiques en tant que traces des cultures. Ainsi en faisant une comparaison des formules de salutations, l'enseignant du FLE expliquera aux étudiants qu'on ne doit pas dire « bonjour » chaque fois qu'on rencontre la même personne dans la journée, puisque cette expression ne correspond pas terme à terme à « *chào (bonjour) + terme d'adresse* » en vietnamien et que les Français emploient « bonjour » seulement à la première rencontre dans la journée. Le fait de se dire « *chào + terme d'adresse* » à chaque rencontre est une pratique culturelle valable dans la communauté vietnamienne. Transférée dans l'échange linguistique avec des locuteurs francophones, cette pratique n'est plus pertinente. L'analyse contrastive a donc pour but de permettre aux étudiants de comprendre à fond deux cultures en contact et de bien choisir des formes linguistiques qui soient conformes aux pratiques culturelles dans la communication, réduisant ainsi les risques d'interférences. Indiquer un équivalent en langue cible serait une solution pédagogique efficace mais on devra attirer l'attention des apprenants sur les différences entre les systèmes linguistiques. Il est possible d'expliquer, par exemple, qu'en français, les pronoms personnels sont tous grammaticalisés et que le choix de *tu* ou de *vous* se base essentiellement sur le caractère formel ou informel de l'échange verbal. Par contre, pour les formes désignant la deuxième personne du singulier, à côté des pronoms grammaticalisés, utilisés en langue familière, à savoir, *mày* (toi) – *tao* (moi), le vietnamien utilise notamment des substituts pronominaux, qui sont des mots d'origine nominale ou d'autres catégories lexicales. Voici quelques paires de substituts pronominaux : ông-tôi (monsieur-moi) ; bà-tôi (madame-moi) ; cậu-tớ (jeune homme-moi) ; anh-tôi (frère-moi) ; chi-toi (sœur-moi) ; bạn-tôi (ami-moi) ... Une autre spécificité de la langue vietnamienne est qu'elle utilise un déictique à la place d'un pronom personnel : *đằng ấy* – *tớ* (là - moi). Cet emploi est fréquent dans le langage des enfants ou le langage populaire :

Đấy vàng, đây cũng đồng đen
Là or ici aussi bronze noir
Si tu es l'or, moi, je suis le bronze.
Đấy hoa thiên lí, đây sen Tây Hồ.
Là chèvre-feuille ici lotus Ouest Lac
Si tu es le chèvre-feuille je suis le lotus du Lac de l'Ouest.

(Lac de l'Ouest est un grand lac situé à l'ouest de Hanoi, réputé pour ses lotus).

Ces vers impliquent l'égalité de valeurs entre les interlocuteurs. La fille ou le garçon qui les dit veut déclarer qu'elle (qu'il) mérite bien l'amour de l'autre. Cet exemple confirme la remarque suivante de Nguyen Phu Phong (1995 : 185) : « *en vietnamien la personne envisagée dans l'interlocution est une personne plutôt spatiale que verbale comme dans les langues européennes* ». Toujours selon ce linguiste (1995 : 196), il existe en vietnamien une forme pronominale simple de la deuxième personne du pluriel, à savoir, *bay*. Mais cette forme est archaïque, et familière ; elle est peu employée en vietnamien moderne. On recourt plutôt à des substituts pronominaux qui sont d'origine nominale pour la plupart. Les substituts se divisent en (i) catégorie formelle et (ii) catégorie informelle familière :

- (i) các anh (frères) ; các bạn (amis), các bác (grands frères), các chú (petits frères), các cô (les filles ou les tantes)...
- (ii) chúng mày (pluriel + mày) ; bọn mày (bande + mày) , các người (vous dépréciatif)

Le choix d'un pronom personnel ou d'un substitut pronominal personnel dépend de l'âge, de la hiérarchie familiale et du statut social du locuteur. Ce dernier facteur peut être décisif. Par exemple un employé qui s'adresse à un directeur d'entreprise, moins âgé que lui, préférerait les substituts aux pronoms propres : *tôi-sếp* (moi-chef), *tôi-giám đốc* (moi-directeur). Ainsi l'utilisation des pronoms personnels est très délicate même pour les Vietnamiens. Si les questions sur l'âge, la situation familiale des interlocuteurs sont à éviter auprès des Francophones, elles permettront par contre aux Vietnamiens de bien choisir des termes d'adresse pour développer l'échange verbal. Un mauvais choix de termes d'adresse à l'égard de son interlocuteur pourrait bloquer la communication. Ainsi nous croyons que les résultats des analyses du contraste culturel permettront d'améliorer la compétence de communication interculturelle en FLE.

Plusieurs autres exemples permettent de justifier l'efficacité de l'approche contrastive dans l'enseignement des M CCP.

Dans A1, D2, leçon 1, les apprenants trouvent la Région *Ile de France* qui est composée de Paris (ville et département) et 7 départements. C'est le terme *région* qui nécessite une analyse contrastive. L'enseignant peut indiquer d'abord que sur le plan de l'organisation territoriale, la France a trois niveaux : région, département, et commune. Selon le dictionnaire de politique en ligne La Toupie, consulté le 15 juin 2024,

La commune est le plus petit niveau de l'organisation territoriale, elle-même incluse dans un département, le département étant inclus dans une région. Le département est une circonscription administrative, située entre la commune et la région, dirigée par le préfet qui est le représentant de l'État sur ce territoire. La région est une division administrative de la France qui regroupe plusieurs départements. C'est le plus haut niveau de l'organisation territoriale en France.

Il demande ensuite à ses étudiants de dire si leur pays applique la même division administrative. La réponse attendue est que c'est différent car les unités administratives de base du Vietnam sont la commune, le district et la province. La commune est le plus petit niveau de l'organisation territoriale. Plusieurs communes constituent un district qui est l'instance intermédiaire entre la commune et la province. L'enseignant soulignera alors que les divisions administratives en France ne correspondent pas à celles du Vietnam et qu'il convient de tenir compte de cette discordance dans l'usage du français et dans la traduction française-vietnamienne.

C'est avec une analyse contrastive que l'enseignant fait également découvrir à ses étudiants la différence entre une *grande école* et une *université* en France. Il fait remarquer qu'en vietnamien, le mot générique *trường đại học* (mot-à-mot : *école - hautes études*) est souvent utilisé pour traduire les deux termes en français alors que *trường lớn* (école – grand) résultant du calque lexical appartient plutôt au registre oral. Sur la base de la définition de « grande école », enseignant et étudiants essaient de trouver un équivalent en vietnamien, par exemple, *đại học xuất sắc* (université d'excellence). On peut par ailleurs lancer une discussion sur l'organisation de l'enseignement supérieur du Vietnam. Actuellement certaines universités prestigieuses du pays sont rehaussées au rang des universités nationales qui incluent des universités membres. Par exemple,

l'Université nationale de Hanoi comprend l'université des sciences sociales et l'université des sciences naturelles. En Europe, ces universités membres sont des facultés qui font partie d'une université. Mais au Vietnam on préfère utiliser *trường đại học* (école-hautes études) pour nommer les universités membres et *Đại học* (Hautes Etudes) pour désigner l'université nationale ou régionale. C'est pour cette raison qu'il conviendrait de mettre une note explicative dans la traduction française du nom des universités membres d'une université nationale ou régionale afin qu'elle ne soit plus opaque pour les Francophones.

Conclusion

Nous avons abordé dans cet article la problématique des MCCP dans l'enseignement du FLE. Il s'agit des mots qui ont des connotations culturelles implicites. L'analyse d'un corpus constitué du vocabulaire enseigné dans la méthode de français *Alter ego +*, à trois niveaux, A1, A2 et B1 que nous avons effectuée, a montré que les MCCP impliquent des règles pragmatiques particulières, et que certains seraient à l'origine des difficultés d'apprentissage car la charge culturelle partagée est complètement implicite, et donc difficile à interpréter. Pour faciliter l'acquisition de ce type de vocabulaire, nous avons proposé une approche didactique qui consiste à expliciter les implicites culturels véhiculés par les mots et à procéder à une comparaison avec la culture des étudiants. Cette comparaison leur permet de réduire la dissymétrie dans la communication avec les locuteurs natifs et de parvenir à une compréhension plus approfondie des MCCP puisqu'en comparant des langues-cultures, on peut en découvrir les spécificités et améliorer sa compétence en communication interculturelle.

Bibliographie

- Banks, J. A. 2016. « Approaches to Multicultural Curriculum Reform ». *Multicultural Education : Issues and Perspectives*. Ninth Edition. p.151-170. Washington : Wiley.
- Beacco J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Colles, L. 2013. *Passage de frontières : études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Dubois, J. et al. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Galisson, R. 1999. « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 116, p. 477-496.

Mortureux M.-F. 2006. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.

Nguyen, Phu Phong. 1995. *Questions de linguistique vietnamienne. Les classificateurs et les déictiques*. Paris : Presses de l'Ecole française d'Extrême-Orient.

Puren, C. 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée*, n° 140, p 491-512.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Références électroniques [consultées le 20 octobre 2024].

Le Dictionnaire de la langue française :

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/dragon>

La Toupie : <https://www.toupie.org/Dictionnaire>



© Synergies pays riverains du Mékong, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Le système éducatif au Cambodge





Réformes éducatives au Cambodge :
étude de l'engagement et de la résistance des acteurs
dans le cadre du programme de rattrapage scolaire
de l'enseignement primaire

ANN Robraw

Institut National de l'Éducation, Cambodge

robraw.ann@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7898-3560>

Reçu le 28-09-2023 / Évalué le 21-12-2023 / Accepté le 15-02-2024

Résumé

Au Cambodge, le système éducatif évolue dans un cadre de réformes généralisées visant à répondre aux transformations rapides de la société. Afin d'analyser le fonctionnement bureaucratique de ce système et d'envisager les conditions d'une efficacité renforcée, nous avons adopté le cadre théorique des organisations ainsi qu'une approche éthique et pédagogique centrée sur la mobilisation des acteurs. Cette recherche vise à examiner les effets de ces réformes sur les acteurs du système éducatif dans le contexte d'un programme de rattrapage scolaire. D'un point de vue méthodologique, divers outils ont été utilisés auprès des acteurs concernés (observations, entretiens, questionnaires). Les résultats montrent que les acteurs adoptent progressivement une nouvelle posture professionnelle marquée par un engagement accru, bien que certains enseignants restent en retrait pour différentes raisons.

Mots-clés : organisation, acteurs, effets, rattrapage scolaire

Education reforms in Cambodia: a study of commitment and resistance of actors of the accelerated learning programme in primary education

Abstract

In Cambodia, the education system is evolving within a framework of generalized reforms aimed at responding to the rapid transformations of society. In order to analyze the bureaucratic functioning of this system and to consider the conditions for increased efficiency, we adopted the theoretical framework of organizations as well as an ethical and pedagogical approach centered on the mobilization of actors. This research aims to examine the effects of these reforms on the actors of the education system in the context of accelerated learning programme. From a methodological point, various tools were used with the actors concerned (observations, interviews, questionnaires). The results show that the actors are gradually adopting a new professional posture marked by increased commitment, although some teachers remain in the background for various reasons.

Keywords : organization, actors, effects, accelerated learning

1. Introduction¹

Au Cambodge, le système éducatif d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte de réformes à tous les niveaux pour répondre aux mutations accélérées de la société, au développement des ressources humaines de qualité pour le pays ainsi que pour la région et aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux (Ann, 2019). Depuis 2013, le baccalauréat est une priorité car beaucoup de problèmes liés à cet événement ont été identifiés et ont jeté une lumière crue sur le fonctionnement du système : la tricherie, l'achat des réponses, le recopiage des réponses sur les voisins, la collecte de l'argent par les surveillants, etc. Après une réorganisation des conditions de passation de cet examen, seulement 25,72 % des candidats ont obtenu le baccalauréat en 2014 au lieu des plus de 80 % habituellement constatés les années précédentes, par exemple 87 % en 2013 (Pagan, 2014).

Concernant le fonctionnement des écoles publiques primaires, une étude sur le nombre d'heures d'enseignement en 2013 a montré que 2200 minutes perdues, soit 55/186 jours ont été perdus à cause de l'ajout des jours fériés supplémentaires, de l'absentéisme des enseignants, de la diminution des heures de contact pendant les journées d'enseignement, des fermetures des écoles effectuées par les écoles elles-mêmes et de la mauvaise gestion des enseignants. (N.E.P.², 2015). Ainsi cette perte d'heures d'enseignement au Cambodge demeure un problème important pour la mise en place d'un système scolaire efficace et a des effets importants sur les résultats d'apprentissage des élèves (Ann, 2019). Pour examiner cette relation, une autre étude sur l'évaluation des élèves du cycle primaire en 2013 a montré que moins de la moitié des élèves du dernier niveau du primaire au Cambodge ont pu répondre correctement aux questions sur l'ensemble du contenu du test de khmer. Le pourcentage global correct pour l'échantillon total est de 45,7 % en lecture et écriture. En mathématiques,

¹ Remerciements

Cet article a été rédigé à l'issue de la thèse en science de l'éducation de l'université de Caen Normandie, France soutenue le 25 février 2019. L'auteur de cet article tient à exprimer sa profonde gratitude à l'université de Caen Normandie pour avoir créé l'opportunité d'y étudier et à l'éditeur et aux évaluateurs anonymes pour leurs commentaires et suggestions visant à améliorer cet article de recherche.

² N.E.P. signifie NGO Education Partnership, <https://nepcambodia.org/>

les élèves n'ont répondu qu'à 43,4 % des items de mathématiques correctement (M.E.J.S.³, 2015).

Les données susmentionnées nous amènent à dire que le système éducatif cambodgien fait ressortir un fonctionnement bureaucratique dominant et une corruption généralisée.

2. Cadrage théorique

2.1. Bureaucratie du système

Pour Crozier (1963) cité par Ann (2019), la bureaucratie est caractérisée par la routine et les règles impersonnelles qui protègent contre les rapports humains et permettent d'éviter les conflits, par le respect des procédures, des règlements et des normes qui est souvent vu dans le secteur public, par l'absence de correction, de modification et d'adaptation et par une dominance et une illusion du prescrit. Ces différentes caractéristiques m'ont autorisé à conclure que dans le système bureaucratique, les procédures de travail des subordonnés sont contrôlées. Chaque individu a sa fonction précise et bénéficie d'un statut qui constitue une protection ou une sécurité d'emploi. Le respect fort des procédures fait perdre des initiatives des individus dans la réalisation des tâches. Les individus font des choses pour plaire à leurs chefs mais pas pour augmenter la productivité avec la qualité.

Pour Mintzberg (1986, 1989) cité par Ann (2019), l'organisation bureaucratique est sûre et précise et repose sur des tâches fortement spécialisées, des tâches opérationnelles routinières, des procédures très formalisées et un pouvoir décisionnel relativement centralisé. Même si l'obsession du contrôle est présente dans le système éducatif, les enseignants ne peuvent pas en effet être contrôlés en permanence ; on pointe souvent la solitude de l'enseignant face à sa classe qui lui assure une certaine indépendance (Tardif, Lessard, 1999). Alors que l'organisation bureaucratique achète ses agents ne tenant compte que du respect des règles qu'elle impose, l'organisation missionnaire attire ses membres par le « cœur » en leur faisant partager les mêmes valeurs. Mintzberg (1989)

³ M.E.J.S. signifie Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, <https://moeys.gov.kh/>

distingue l'organisation missionnaire en trois formes : les réformatrices, la conversion et les cloîtres. Nous avons constaté que le statut de P.S.E.⁴, se joue entre les réformatrices et la conversion. Elle est à la forme réformatrice puisque par l'ampleur de son action, elle veut contribuer à réduire directement la misère pour les enfants qu'elle prend en charge. Elle se fait dans une moindre mesure pour les parents, au moins pour ne pas aggraver la misère en compensant le manque de revenu des enfants. Néanmoins, elle a un aspect de conversion puisqu'elle transforme le comportement des enfants par toute série d'actions et de dispositifs (éducation générale, éducation humaine ou *soft-skill*, ...) de telle sorte qu'eux-mêmes feront échapper les enfants futurs à la misère par leur propre manière d'être (Ann, 2019).

Le modèle qui est à l'opposé de ce modèle bureaucratique est le modèle anarchique (Ann, 2019). Tardif et Lessard (1999) indiquent que, dans ce modèle, les buts de l'école sont mal définis, ambigus qui sont souvent définis après coup, une fois l'action déclenchée ; chacun travaille dans son coin. L'indépendance est alors maximale entre les agents. Les administrateurs peuvent donner des conseils mais non des ordres ; ce qui se fait réellement échappe complètement à leur contrôle.

Nous avons constaté que le système scolaire public cambodgien se positionne plutôt comme modèle bureaucratique, mais elle ne relève pas de la bureaucratie mécanique : l'école possède et respecte beaucoup les règlements formels prescrits ; l'autonomie des enseignants est faible ; la communication hiérarchique est forte. De plus, même si le sommet stratégique a pour fonction de maintenir les performances de l'école, celui-ci n'exerce pas le pouvoir de décisions dans la résolution des conflits de tous niveaux de l'école et n'a pas l'autorité formelle vis-à-vis ses opérateurs.

Crozier (1963) cité par Ann (2019) souligne que toute organisation bureaucratique « n'est pas seulement un système qui ne se corrige pas en fonction de ses erreurs mais c'est aussi un système trop rigide pour s'adapter sans crise aux transformations que l'évolution actuelle de sociétés industrielles rend de plus en plus fréquemment impératives. » (p. 243).

Or c'est donc sous le seul effet de la crise que le système est contraint de bouger. Cette crise, c'est celle d'un pays qui est durement confronté à la

⁴ P.S.E. signifie Association "Pour un Sourire d'Enfant", <https://www.pse.ngo/>

concurrence extérieure, par exemple l'ASEAN et la transformation ne peut être imposée que de l'extérieur (Ann, 2019). On le voit bien d'ailleurs avec les décisions du Ministre de l'éducation du Cambodge qui cherche à bousculer le système. Le pouvoir politique direct du pays tente d'imposer des transformations. Nous avons pu constater que les évolutions économiques dans lesquelles le pays est engagé, provoquent une crise du système et contraignent celui-ci à ces transformations et que ces transformations ont rendu le système et ses acteurs plus performants et amélioré la qualité de l'enseignement.

2.2. Efficacité et pédagogie

Nous avons ensuite examiné ce qu'on pouvait établir sur la question de l'efficacité du système éducatif, des établissements et des enseignants (Teddle, Reynolds, 2000 ; Grisay, 2007 ; Piot, 2008 ; Dupriez, Dumay, 2009 ; Ann, 2019). Nous avons constaté que l'enseignant n'est pas un seul critère pour rendre l'enseignement efficace car la réussite scolaire se construit au contact des élèves dans la classe et l'école dans lesquelles les élèves sont scolarisés et l'efficacité dans l'enseignement nécessite la participation de tous et demande des critères spécifiques tels que l'opportunité d'apprentissage, le temps effectif d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, le climat de la classe et des critères propres à l'école comme le leadership de la direction, la coopération entre enseignants, etc.

Enfin, nous nous sommes intéressé aux conditions et modalités organisationnelles, éthiques et pédagogiques d'engagement conjoint des différents acteurs et de prise en compte des différences entre élèves en vue d'une acquisition des apprentissages mieux assurés pour chaque élève, en mobilisant notamment des auteurs comme Bruner (1983), Durand (1996), Astolfi (1997), Bucheton et Soulé (2009) et en confrontant des approches divergentes (Carette, 2008 ; Gauthier *et al.*, 2013). L'éthique est un choix personnel tendu vers le souci de l'autre et de sa liberté. Je vois ici que l'éthique est traitée comme condition des actions pédagogiques efficaces pour tous alors que la pédagogie est considérée comme action finalisée en vue d'une acquisition des apprentissages mieux assurés pour chaque élève et d'un travail propre de l'enseignant sur les contenus à enseigner. À ce titre, il me semble que l'enseignement explicite comporte des indications

intéressantes, qui explicitent les exigences que doit se donner l'enseignant. Pour moi, la démarche de l'enseignement explicite n'est pas un impératif pédagogique. C'est juste un modèle comme les autres et on peut toujours l'adapter ou modifier en fonction des besoins et des attentes de l'enseignant et des élèves (Ann, 2019).

En pédagogie, nous nous tournons vers quatre notions stratégiques qui concernent le pôle élève proprement dit et les interactions (Ann, 2019) :

- l'attention de l'élève car c'est un point commun à prendre en compte quelle que soit la démarche ;
- l'hétérogénéité entre élèves, passée sous silence par l'enseignement explicite (sauf par quelques indications à la marge mais dans le cadre du contenu strictement le même pour tous pour chaque leçon) ;
- les interactions maître-élèves, l'interaction de tutelle et le couple erreur-*feedback*, avec des éclairages particulièrement pertinents de Bruner ;
- les interactions entre élèves, avec ce que peut apporter le travail en équipe.

3. Problématique, hypothèse et question de la recherche

Le diagnostic de départ et les analyses du cadre théorique nous ont amené à reformuler la problématique de la recherche qui met en avant l'idée que le changement du système éducatif passe par l'amélioration des pratiques enseignantes et donc par l'engagement des acteurs. Nous avons montré que le système éducatif, à forte composante bureaucratique, ne changera que si les acteurs s'engagent eux-mêmes dans des transformations pour assurer et améliorer les apprentissages. Pour Donnay et Charlier (2008), dans la logique professionnelle, un changement, pour être développé, demande l'implication, le soutien de l'enseignant pour le reconstruire, le rendre compatible avec son projet ou celui de l'établissement et celui du pouvoir organisateur. Ce changement peut ainsi devenir une occasion de développement professionnel dans le cadre d'une organisation.

Notre hypothèse, telle qu'elle a été alors formulée, est que le système, pour évoluer, a besoin de développer des stratégies basées sur la coopération avec une organisation extérieure au fonctionnement différent. D'où la question de recherche suivante : quels sont les effets repérables sur les acteurs du système éducatif d'une coopération entre le Ministère de l'Éducation du Cambodge et PSE dans le cadre d'un programme de rattrapage scolaire qui est introduit dans le Ministère et pour le Ministère ? Notre recherche vise donc à identifier et à comprendre le phénomène bureaucratique dans le système éducatif cambodgien et les effets d'une telle coopération sur ses acteurs qui pourraient introduire une période de transition, qui relèveraient de deux ordres : un engagement professionnel accru ou émergent mais qui ne va pas sans des résistances aux changements et aux innovations pédagogiques apportés par une organisation dont les caractéristiques se distribuent, selon la classification de Mintzberg, entre l'organisation innovatrice et l'organisation missionnaire à visée réformatrice.

4. Conception des outils analytiques

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons mené trois enquêtes de terrain : des questionnaires auprès de 242 instituteurs des classes du rattrapage scolaire, des entretiens réalisés auprès de 21 directeurs d'école qui mettent en place le programme du rattrapage scolaire et des observations de classe auprès de 32 instituteurs des classes du rattrapage scolaire de Phnom Penh, Siem Reap, Preah Sihanouk, Prey Veng et Kampong Speu. Ces outils de recherche ont été élaborés d'abord en français, puis ils ont été traduits en khmer afin d'en permettre l'utilisation sur le terrain avec le public enquêté qui ne parle pas français (Ann, 2019).

5. Quelques résultats de la recherche

5.1. Les signes d'engagement des acteurs

À partir des résultats de ces enquêtes, nous avons pu établir que les acteurs ont manifesté et continuent de manifester des signes de mise en œuvre d'une nouvelle posture professionnelle.

- Efficacité des attitudes pédagogiques

81,83 % de l'ensemble des effectifs ont répondu que, être patient, permet aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire. 88,43 % de l'ensemble des effectifs ont dit que, encourager les élèves permet aux élèves de mieux réussir leur rattrapage scolaire. Selon l'enquête, 68,18 % de l'ensemble des effectifs répondent que, donner envie de travailler, permet aux élèves de mieux réussir le rattrapage scolaire.

- Efficacité des méthodes pédagogiques

Plus de 82 % des enseignants ont répondu que, varier des activités, est efficace. Plus de 90 % de l'ensemble des effectifs ont répondu que *« s'occuper de tous les élèves dans la classe »* est une démarche d'enseignement efficace pour faire réussir les enfants. Plus de 90 % de l'ensemble des effectifs répondent que *« donner souvent des exercices et des devoirs à la maison »* est une démarche d'enseignement efficace pour faire réussir les enfants.

Plus de 80 % de l'ensemble des enseignants ont favorablement répondu à chaque démarche permettant aux élèves de mieux réussir le rattrapage scolaire. Ils ont même proposé d'autres démarches / méthodes pédagogiques. De même, ils ont reconnu que leurs attitudes à l'égard des élèves aident les élèves à mieux réussir le rattrapage scolaire. Cela montre une compréhension des besoins des élèves en termes d'attitudes. Ainsi ces enseignants ne se sont pas comportés comme des agents. Ils ont tenté de réagir et de chercher des moyens et des solutions pédagogiques afin de rendre leurs classes plus actives et dynamiques.

- Sentiment de liberté pour le choix des méthodes pédagogiques

83,05 % des enseignants ont répondu qu'ils se sont sentis libres sur le choix des méthodes pédagogiques. Une enseignante de Siem Reap a choisi, par exemple, la méthode de L.A.M.A.P.⁵ pour participer au concours de recrutement de « bons enseignants » dans sa province. Cette méthode est

⁵ L.A.M.A.P. signifie La Main à la pâte, <https://fondation-lamap.org/>

aussi diffusée dans les classes ordinaires ainsi que dans les écoles privées à Phnom Penh, Siem Reap et Prey Veng et très appréciée par les acteurs de l'éducation.

- Réactivité en cas d'absence des élèves par différents moyens

57,14 % des directeurs interviewés ont réagi en cas d'absence d'élèves. Pour résoudre ce problème, ils ont mis en place différents moyens de communication et outils de suivi (appels téléphoniques, visites chez les parents, dialogue, livrets ou carnets de correspondance, contrats avec les parents d'élèves, avec les autorités locales, etc.). Les écoles contactent également les autorités locales (les maires de commune) pour encourager les enfants à venir à l'école si leurs parents ne réagissent pas. Ils ont même formé un comité pour travailler sur ce problème afin de rehausser la motivation des élèves pour apprendre et maintenir leur présence en classe. Cela montre un changement positif de comportement des directeurs d'école lié aux problèmes communs.

- Préparation et utilisation des fiches de cours

62,50 % des enseignants observés ont préparé les fiches de cours pendant les observations de classe tandis que 37,5 % ne les ont pas faites. Ils utilisent le relevé des points pour leur cours. Ce sont des enseignants qui négligent le travail et la préparation de cours. Ces résultats m'amènent à dire qu'enseigner sans préparation donne des effets directs à la classe. La classe ne se déroule pas bien ; l'interaction entre élèves et enseignant n'est pas sollicitée ; les échanges entre élèves et élèves n'ont pas lieu ; les activités de cours sont en désordre ; les exercices ne sont pas créés pour les élèves ; les matériels ne sont pas utilisés ; l'évaluation des élèves n'est pas organisée, etc. Une question pourrait être posée afin d'alerter sur ce problème : pendant les observations de classe, les enseignants observés n'ont pas préparé de fiche de cours. Comment enseignent-ils quand il n'y a d'observation ?

- Travailler en groupe

68,75 % des enseignants observés ont fait travailler les élèves en groupe. Pour eux, faire travailler en groupe, c'est pour faire travailler les élèves forts et les élèves faibles ensemble, avoir la solidarité et la coopération. Les élèves peuvent discuter, s'entraider. Six enseignants cherchent à faire participer d'abord les élèves forts et les élèves faibles. Dans le travail en groupe, ils veulent particulièrement que les forts puissent aider les faibles et que les forts travaillent avec les faibles et cherchent à faire participer les filles et les garçons ensemble. Cela relève d'une prise en compte de la participation de tous les élèves dans le travail en groupe.

- Encouragement des élèves devant les autres

62,50 % des enseignants observés ont dit avoir encouragé les élèves forts ainsi que les élèves faibles devant les autres en cas de bonne réponse. Ils ont utilisé différents mots d'encouragement : bien, très bien ou correct. Certains ont demandé aux autres d'applaudir pour encourager les élèves qui ont donné la bonne réponse.

Certains enseignants ont encouragé les élèves pour qu'ils soient heureux, qu'ils viennent régulièrement au cours et y participent activement : répondre aux questions posées par l'enseignant, parler à chaque cours et participer en classe et qu'ils aient du courage. Quatre enseignants ont déclaré « ne pas avoir fait » d'encouragement quand les élèves ont donné la bonne réponse pour diverses raisons : ils ont oublié de le faire et ils ont peur de perdre leur temps d'enseignement.

- Laisser du temps à l'élève pour réfléchir

56,25 % des enseignants observés ont laissé du temps à l'élève pour réfléchir. Ce temps de réflexion est consacré aux questions « difficiles » posées avant d'y répondre afin d'éviter de faire des erreurs ou fautes. Ces enseignants laissent aussi du temps aux élèves pour réfléchir avant de faire des exercices.

5.2. Les signes de résistance ou de limites apparues

Néanmoins des limites sont apparues.

- Mise au point ou adaptation des méthodes pédagogiques

42,97 % de l'ensemble des effectifs ont répondu qu'ils ont beaucoup mis au point ou adapté les méthodes d'enseignement, 50,82 % sur certains points seulement, 4,84% les méthodes officielles conviennent bien aux enseignants et (1,37 %) ils ne s'y sentent pas autorisés. On peut constater que les enseignants enquêtés ne se sentent pas à 100 % autorisés à mettre au point ou à adapter les méthodes pédagogiques pour leur enseignement. Ils ont été strictement encadrés par les administrations éducatives. Or cette mise au point ou adaptation est un travail essentiel pour les enseignants en fonction du public accueilli pour que leur classe soit active.

- Adaptation de l'enseignement en fonction d'âge des élèves

30,99 % de l'ensemble des effectifs ont répondu qu'ils ont beaucoup mis au point ou adapté leur enseignement en fonction d'âge des élèves, 51,25 % l'ont fait sur certains points et 17,77 % admettent « ne pas le faire vraiment ». On peut conclure que les enquêtés ont adapté leur enseignement sur certains points mais qu'ils ne l'ont pas vraiment adapté en fonction de l'âge de leurs élèves. Or l'enseignement efficace dépend de l'adaptation des méthodes pédagogiques, des activités et contenus de cours en fonction des cas des élèves.

- Prise en compte des élèves faibles

23,81 % des directeurs interviewés ont pris en compte des élèves faibles. Ils veulent que leurs enseignants soient attentifs à ces problèmes sans les laisser tous seuls et qu'ils cherchent la méthode la plus appropriée et adaptée aux besoins spécifiques de ces enfants. Ils veulent que les élèves faibles soient aussi questionnés et s'assoient à côté des élèves forts. Des cours supplémentaires ont été organisés et donnés aux élèves faibles tous les jeudis. Il s'agit d'un engagement pédagogique fort des enseignants face aux élèves en difficultés.

- Sollicitation de l'élève à une réflexion sur la réponse donnée

34,36 % des enseignants observés ont invité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée.

Certains enseignants observés n'ont pas sollicité les élèves à une réflexion sur la réponse qu'ils ont donnée ou à la prise en compte par tous de la bonne réponse. Au lieu de les solliciter, ils mettent en place diverses punitions qui sont des freins ou des barrages pour empêcher les réflexions des élèves. Ils demandent par exemple aux élèves de se lever pour un certain temps quand leur réponse n'est pas correcte pour qu'ils écoutent les autres et répètent la bonne réponse.

- Utilisation des activités ludiques comme formes d'apprentissage intégrées à la leçon

9,4 % des enseignants observés ont introduit des activités ludiques sous forme de jeux dans leur cours pour plusieurs raisons : les élèves s'amuse, ils sont heureux et ils peuvent réduire le stress. On voit ici que ces activités ludiques ne garantissent pas du tout les apprentissages. C'est un passe-temps agréable ou un moment de détente pour les élèves. En plus, grâce à ces activités, les élèves retrouvent le plaisir d'apprendre sans pression et augmentent leur motivation.

- Régulation de l'erreur pendant le cours

18,75 % des enseignants observés ont mis l'accent sur l'importance de l'erreur pendant le cours. Ils demandent aux élèves de chercher leur erreur en leur laissant du temps.

Nous avons remarqué que chez certains enseignants observés, une erreur commise par l'élève est considérée comme une « faute » et que le mot « faute » est souvent utilisé pour qualifier les points négatifs de l'élève. L'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif (Astolfi, 1997). Cette faute est mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences. Dans ce contexte, l'erreur pourrait être sanctionnée par la note qui est le moyen d'évaluation du degré de

performance des élèves. De cette façon, l'erreur indique les lacunes sans donner les moyens d'y remédier. Elle est interprétée par une incompréhension, une paresse ou une insuffisance, etc. et renvoie au schéma d'une culpabilisation impliquant pénitence et repentance.

6. Confrontation entre hypothèse et résultats

Nos résultats d'enquête nous ont permis de confirmer l'hypothèse de notre recherche, celle de modifications significatives d'attitudes et de pratiques mais avec une grande variété selon les acteurs et m'ont amené à mieux prendre la mesure des conditions d'efficacité d'un système confronté à la bureaucratie et à la corruption. Notre recherche, en confirmant l'hypothèse de doubles effets divergents, a cerné les limites de cette coopération mais aussi dégagé des conditions majeures de changement d'un système éducatif bureaucratique.

Il est difficile de confirmer que même ceux qui ont montré des signes d'engagement restent engagés si la coopération se termine ou s'il n'y a pas de soutien, ce qui est possible avec le retrait de P.S.E. du projet fin 2017. Ainsi je m'appuie sur une remarque de Maleyrot (2017) qui n'exclut pas que les enseignants (français) qui se sont engagés dans une dynamique de coopération avec leurs collègues à l'occasion du dispositif « Plus de Maîtres que de classes », reviennent à des attitudes et pratiques traditionnelles si le dispositif n'est pas reconduit. Quant à ceux qui ont résisté au changement apporté par cette coopération, il n'est pas sûr qu'ils pourront changer leurs attitudes et pratiques traditionnelles à l'issue de cette coopération alors que leurs appropriation et maîtrise nécessiteraient un véritable accompagnement, des pratiques régulières et un temps suffisant.

Néanmoins, concernant les conditions générales de changement d'un système éducatif bureaucratique, Donnay et Charlier (2008) posent l'engagement des acteurs pour leur développement professionnel comme une des conditions majeures de mise en mouvement d'un système pour une plus grande efficacité des enseignements-apprentissages. À ce titre, ma thèse a une portée qui dépasse le contexte cambodgien et ouvre sur une dimension systémique pour tout système éducatif national et unifié.

La coopération à longue durée avec tous les niveaux pourrait être une condition nécessaire pour bouger le système de type bureaucratique. La durée de trois ans et demi du projet de P.S.E. me semble, par exemple, très courte pour pouvoir transférer les compétences en rattrapage scolaire de P.S.E. au M.E.J.S. et intégrer cette nouvelle méthode dans le système. Ainsi cet objectif d'intégration n'est pas complètement atteint à l'issue de cette coopération même si le projet s'est poursuivi en très bonne collaboration avec les acteurs au niveau provincial ainsi qu'au niveau national : le transfert est en bonne voie ; le processus nécessite plus de temps. Le M.E.J.S. a en effet encore besoin de soutien financier et organisationnel pour réaliser cette intégration.

Le rôle « modèle » (au sens de leadership) de la direction de l'école pourrait être une autre condition que je pourrai tirer de cette thèse pour changer les comportements bureaucratiques des enseignants cambodgiens. Si le directeur n'est pas corrompu, s'engage dans toutes les activités et donne le sens à la pédagogie pour améliorer la qualité de l'enseignement, il serait possible que ses enseignants le suivent et s'y engagent à leur tour afin de réaliser ces objectifs communs.

La vision politique du pays joue enfin un rôle essentiel pour changer le système. J'observe, par exemple, que depuis les élections de juillet 2013 avec la participation du parti d'opposition, plusieurs réformes ont été mises en place pour renforcer la qualité de l'éducation : les salaires des enseignants augmentent considérablement ; les conditions de travail s'améliorent de plus en plus ; la liberté d'expression est reconnue ; la corruption diminue dramatiquement dans les examens du baccalauréat, etc. Mais il est difficile de dire que ces améliorations se poursuivent dans l'avenir puisqu'il n'y a plus de pression de la part de l'opposition qui a été dissolue en novembre 2017.

7. Quelques réflexions conclusives sur l'efficacité du système éducatif cambodgien

D'après les résultats de notre recherche, l'efficacité du système éducatif cambodgien est une préoccupation majeure du M.E.J.S. Une de ses réformes mises en place prétend donc améliorer cette efficacité,

notamment en luttant contre l'échec scolaire. Il est vrai que l'efficacité du système éducatif est limitée par les moyens économiques disponibles mais, si la priorité à l'éducation est donnée, le pays peut dégager toutes les ressources nécessaires et les limites financières sont cependant loin de tout expliquer (Perrenoud, 2002).

Améliorer l'efficacité du système éducatif est une tâche très difficile, qui prendra du temps et des générations. Une seule réforme ne peut pas faire des miracles. C'est une responsabilité collective. Dans quels domaines d'éducation peut-on apporter des améliorations ? Nous étudierons ceux qui relèvent du niveau macro « le M.E.J.S. » puis du niveau micro « la classe » et enfin du niveau « l'école » parce qu'il peut assurer l'articulation entre les deux.

7.1. Devrait-on améliorer les conditions de travail des enseignants ?

Les résultats de la recherche nous ont montré que la faible rémunération conduit à la faible qualification des enseignants. Les enseignants ayant un deuxième emploi réduisent ainsi leur disponibilité pour les élèves et leur investissement dans le travail. Si plus d'enseignants n'avaient pas un deuxième emploi, cela leur donnerait plus de temps pour se préparer aux cours (Ann, 2019).

Les récentes améliorations des salaires des enseignants constituent à ce titre un signe encourageant accordé par le M.E.J.S., quant à l'amélioration des conditions de vie des enseignants peut être reconnue. Cette augmentation joue un rôle clé pour le professionnalisme des acteurs mais nous constatons que cette augmentation reste encore limitée et ne répond pas à un niveau approprié au coût de la vie et à l'inflation, ce qui pousse les enseignants à chercher d'autres emplois pour obtenir un revenu supplémentaire. Certains directeurs d'école, en particulier dans les régions éloignées, hésitent à prendre des mesures concrètes pour sanctionner les enseignants fréquemment absents afin de retenir les enseignants et d'éviter les pénuries d'enseignants. Ainsi l'augmentation des salaires est-elle essentielle pour assurer un meilleur déploiement des enseignants dans les écoles où ils sont nécessaires (Ann, 2019).

L'amélioration des conditions de travail des enseignants pourrait également aider à réduire les coûts informels à l'école comprenant le paiement des frais de scolarité quotidiens aux enseignants et le paiement du matériel pédagogique qui nuisent au droit des enfants à une éducation gratuite (N.E.P., 2014 ; Ann, 2019).

7.2. Devrait-on donner une priorité à la formation des enseignants et directeurs d'école afin de renforcer leurs compétences ?

Notre recherche nous a montré que les formations organisées par le M.E.J.S. ne parviennent pas à former ou à former suffisamment les enseignants. Certains enseignants n'ont pas reçu de formation initiale avant de commencer leur carrière. La formation continue insuffisante avec une très courte durée ne répond pas aux besoins des enseignants du rattrapage scolaire et conduit à la faiblesse de leurs compétences et à des effets directs sur les performances des élèves. Ainsi les formations organisées devraient consister à former des enseignants compétents, autonomes et réflexifs, engagés dans une amélioration continue et coopérative des pratiques et des dispositifs. L'efficacité de l'école reste dans une large mesure dépendante de l'efficacité personnelle de chaque enseignant (Ann, 2019).

Un bon enseignant devrait évidemment maîtriser sa discipline, pour planifier correctement ses cours, concevoir et animer toutes sortes d'activités d'apprentissage, notamment des recherches, des situations-problèmes, des projets. À la maîtrise d'une discipline devrait s'ajouter une formation à la didactique correspondante : l'évaluation des élèves, la régulation de processus d'apprentissage, le travail sur le sens et le rapport au savoir, la gestion de l'hétérogénéité des élèves. D'autres compétences sont aussi à développer : elles peuvent être d'ordre relationnel (les relations avec les parents, la médiation des conflits), plus proprement pédagogiques (comme par exemple les compétences pour développer une pédagogie coopérative), organisationnelles (la gestion de la classe, l'organisation du travail), sans négliger les aspects plus disciplinaires ou administratifs (contrôle des absences et des conduites). Ces compétences s'appuient non seulement sur des savoirs et des capacités, mais aussi sur

des qualités humaines, des attitudes, des valeurs, des convictions (Ann, 2019).

7.3. Devrait-on donner une priorité au service d'une pédagogie différenciée ?

Les analyses de données d'observations de classe nous ont montré que les activités extrascolaires ainsi que les activités ludiques ne sont pas considérées comme formes d'apprentissage intégrées à la leçon puisqu'elles sont considérées comme un passe-temps agréable ou un moment de détente permettant aux élèves de s'amuser, d'être heureux et de réduire le stress. Dans ce sens, nous nous reposons sur l'importance de la pédagogie différenciée.

Le fait de donner les mêmes situations d'apprentissage ou les mêmes exercices à tous les élèves n'est pas une pédagogie efficace. Chaque élève a des besoins spécifiques en termes d'apprentissage. Les situations d'apprentissage devraient être diversifiées en fonction des élèves (Perrenoud, 2002).

Pour Perrenoud (1997) cité par Ann (2019), accroître l'efficacité de l'enseignement, c'est optimiser les situations pour tous et, en priorité, pour ceux qui ont le plus de difficultés d'apprentissage. Il s'agit donc de différencier les tâches, les situations, les prises en charge au quotidien. La pédagogie différenciée consiste essentiellement à faire en sorte que « chaque apprenant soit, aussi souvent que possible, placé dans une situation féconde pour lui ». C'est une situation dans laquelle l'élève se sente en sécurité, face à une tâche qui ait suffisamment de sens pour le mobiliser et qui soit *à sa portée*, qui lui permette de progresser.

7.4. Pourrait-on repenser les évaluations des enseignants avec des orientations plus pertinentes et des dispositifs d'analyses de pratiques ?

Notre recherche a montré que les observations de classe ne sont pas bien menées ou qu'elles ne sont menées que pour les rapports et non pas pour renforcer les compétences des enseignants. L'entretien individuel est rarement organisé et le suivi n'est fait que pour le respect des procédures.

Les critères d'observation varient d'une école à l'autre conduisant aux différentes formes d'évaluation des enseignants. Les formations des cadres intermédiaires à l'utilisation des grilles d'observation ne sont pas organisées. Ainsi ils utilisent ces grilles en fonction de leur propre compréhension. Les commentaires spécifiques sur les pratiques de classe ne sont pas donnés : les observateurs ne focalisent que sur le travail administratif (Ann, 2019).

Faudrait-il développer des processus d'observation de classe indépendants pour les écoles ? Peut-on donner un sens à l'observation de classe et faire en sorte que l'observation et le suivi soient considérés comme des procédures utiles ?

7.5. Devrait-on donner la priorité à une gestion plus efficace du personnel pour ne pas entraîner une pénurie d'enseignants ?

Notre recherche a montré plusieurs points liés à la gestion des enseignants : la pénurie d'enseignants dans le cycle primaire, surtout pour le programme du rattrapage scolaire, le sous-emploi du personnel, peu de pressions pour assurer le rôle des enseignants, le leadership peu activé et efficient.

Nous avons constaté que le directeur d'école est placé dans une position peu enviable face à des enseignants peu performants. Leur lutte contre la faible qualification entraînera la perte du personnel enseignant. Le rapport de N.E.P. (2015) cité par Ann (2019) nous a montré que le nombre d'enseignants au niveau primaire au Cambodge a diminué au cours des cinq dernières années, et le système de formation des enseignants connaît une baisse significative. Pour résoudre ce problème, le nombre d'enseignants recrutés doit augmenter afin de permettre une gestion du personnel plus robuste et de faire face à la pénurie d'enseignants et aux ratios élèves / enseignants élevés dans les classes.

Les analyses nous ont également montré que le M.E.J.S. ne tend pas à accorder à l'école une autonomie dans l'usage des ressources et l'organisation du travail. Il est vrai qu'accroître l'autonomie de l'école ne conduit pas automatiquement à une plus grande efficacité du système mais une autonomie plus forte peut rendre certaines écoles plus efficaces, en les libérant de certaines contraintes, en les laissant donner libre cours à leur

créativité et à leur dynamisme. Au contraire, une autonomie accrue peut rendre d'autres écoles moins efficaces, en les laissant suivre plus librement leur pente sélective ou se déchirer pour prendre des décisions collectives, qui ne seront d'ailleurs pas appliquées en termes de jours de vacances supplémentaires que s'octroient des écoles. Ainsi l'enjeu n'est pas d'accroître la dispersion, mais de déplacer la courbe, en rendant plus efficaces toutes les écoles, en offrant soutien, conseils, accompagnement à ceux qui ne trouvent pas dans leurs propres ressources des solutions satisfaisantes (Ann, 2019).

Une autre réflexion que l'on peut souligner ici est le rôle du directeur d'école. Généralement, le directeur d'école doit représenter l'établissement à l'extérieur ou assurer le fonctionnement de l'ensemble à l'intérieur. Il n'y a pas de leadership professionnel si le rôle du directeur d'école n'est limité qu'à l'administration : la composition des classes, l'emploi du temps, les équipements, le budget, les locaux, la sécurité, etc. (Ann, 2019).

Le directeur d'école peut être conçu comme l'un des concepteurs-animateurs du projet d'école. Il adopte alors la figure du leader, souvent considéré dans les approches contemporaines comme l'une des trois composantes de sa fonction, à côté de celle d'administrateur et celle de manager : son rôle en tant que leader est alors de faciliter le fonctionnement coopératif, la division du travail, l'identification et le traitement des problèmes ainsi que les prises de décision des subordonnés (Ann, 2019).

Il devrait également être au cœur des processus de changement pédagogique (Gather Thurler, 2000a, Gather Thurler, 2000b, Perrenoud, 1998). Son rôle est de traiter les problèmes pédagogiques (la mise en cohérence des pratiques et des exigences, le développement de dispositifs de pédagogie différenciée, etc.) et comprendre les agents qui résistent et les faire évoluer vers une attitude positive. Pour ne pas être absorbé par la gestion, il devrait déléguer une partie des tâches à une équipe de direction ou à des enseignants compétents dans tel ou tel domaine. Le directeur d'école a un rôle à jouer pour accroître la transparence et la responsabilité des écoles (Ann, 2019).

Bibliographie

- Ann, R. 2019. *Transition du système éducatif au Cambodge : engagement et résistance des acteurs au changement : le cas du programme de rattrapage scolaire de l'enseignement primaire*. Education. Université de Caen Normandie. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02281745/> [consulté le 01 janvier 2023].
- Astolfi, J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bruner, J. S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- 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*, vol 3 - n° 3. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543> [consulté le 01 janvier 2023].
- Carette, V. 2008. « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question ». *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars 2008. [En ligne] : <http://rfp.revues.org/851> [consulté le 07 mars 2023].
- Crozier, M. 1963. *Le Phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil, 1963, coll. Points et Essais.
- Donnay, J., Charlier, E. 2008. *Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif*, Editeur : PU Namur. Présentation : Broché. 189 pages.
- Dumay, X., Dupriez, V. (dir.). 2009. *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. 1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, p. 131-135.
- Grisay, A. 2007. *Réflexions sur « l'effet école »*. In : *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. 2013. *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*, Pédagogies en développement. De Boeck.
- Gather Thurler, M. 2000a. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. 2000b. *Diriger pour transformer l'établissement scolaire*. In : Tilman, F. et Ouail, N. (dir.) *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : de Boeck, p. 187-215.
- Maleyrot, E. 2017. Le travail partagé dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » : Contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles. In : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 3, p. 31-55.
- Mintzberg, H. 1986. *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Mintzberg, H. 1989. *Le management : Voyage au centre des organisations*. Paris : Éd. d'Organisation.

N.E.P. 2014. « Right to Education in Cambodia: Community Level Research », Rapport d'étude. Mars 2014.

N.E.P. 2015. « Teaching hours in primary schools in Cambodia », *Study report*. July 2015.

Pagan, N. 2014. *Baccalauréat au Cambodge - De grands bouleversements en 2014 !* Phnom Penh, 2014. [En ligne] : <http://www.enfantsdasie.com> [consulté le 2 septembre 2023].

Perrenoud, P. 1997. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (2^e éd. 2000).

Perrenoud, P. 1998. Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? In : Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) *Diriger en période de transformation*, Montréal, Éditions AFIDES, p. 7-30.

Perrenoud, P. 2002. *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Piot, T. 2008. « La construction des compétences pour enseigner », *Mc Gill Journal of Education (Montréal, Canada)*, volume 43, n°2, p. 95-110.

Tardif, M., Lessard, C. 1999. *Le Travail enseignant au quotidien, Perspectives en Éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Teddlie, C., Reynolds, D. 2000. *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press, London.



© Synergies pays riverains du Mékong, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Étude de faisabilité en vue de la numérisation du Master d'Enseignement du Français à l'Institut National de l'Éducation (INE) au Cambodge

NGUON Chanleakhena

Institut National de l'Éducation, Cambodge

nguonchanleakhena@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6417-7601>

ANN Robraw

Institut National de l'Éducation, Cambodge

robraw.ann@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7898-3560>

Reçu le 15-11-2024 / Évalué le 30-11-2024 / Accepté le 10-12-2024

Résumé

L'étude analyse la faisabilité de la numérisation du Master d'Enseignement du Français (MEF) à l'Institut National de l'Éducation au Cambodge. Ce programme vise à former des enseignants qualifiés tout en répondant aux défis de l'enseignement en ligne. La recherche a pour objectifs d'évaluer les besoins des parties prenantes et d'identifier les solutions pour une transition numérique efficace. Une méthodologie combinant questionnaires et entretiens a permis de recueillir des données sur les besoins technologiques, les contraintes pédagogiques et les opportunités d'innovation. Les résultats révèlent des défis liés à l'accès aux outils numériques, à la formation des enseignants et à l'engagement des étudiants, mais soulignent également le potentiel de plateformes comme *Wikischool*. L'étude recommande une intégration numérique progressive, accompagnée de formations ciblées et de ressources adaptées pour garantir le succès du programme.

Mots-clés : numérisation, enseignement du français, plateforme

Feasibility study for the digitalization of the Master of French Teaching at the National Institute of Education (INE) in Cambodia

Abstract

The study analyzes the feasibility of digitizing the Master of French Teaching (MEF) at the National Institute of Education in Cambodia. This program aims to train qualified teachers while addressing the challenges of online teaching. The research aims to assess the needs of stakeholders and identify solutions for an effective digital transition. A methodology combining questionnaires and interviews collected data on technological needs, pedagogical constraints and opportunities for innovation. The results reveal challenges related to access to digital tools, teacher training and student engagement,

but also highlight the potential of platforms such as Wikischool. The study recommends a gradual digital integration, accompanied by targeted training and adapted resources to ensure the success of the program.

Keywords : digitizing, french teaching, platform

Introduction

Le Cambodge accorde une grande importance à la langue française. La France est la deuxième destination des étudiants cambodgiens, après la Thaïlande. Le français est enseigné dans plusieurs universités cambodgiennes membres de l'AUF et se développe dans de nouvelles institutions comme l'Université Royale des Beaux-Arts et l'Université de Battambang.

La France et la langue française jouent un rôle clé dans la coopération universitaire au Cambodge, avec le soutien de pays francophones comme la Belgique, le Canada, la Suisse et plusieurs pays africains. Le français est également utilisé dans la coopération parlementaire. Au sein de l'espace européen, il est bien représenté dans les projets « Erasmus + ».

Il y a actuellement environ 450 à 500 enseignants de français dans les écoles primaires et secondaires, et 70 à 80 dans l'enseignement supérieur, dont une majorité de vacataires. Pour pallier le manque d'enseignants compétents, le Ministère de l'Éducation a créé un master d'enseignement du français. En 2019, l'INE a lancé ce master en partenariat avec l'Université de Franche-Comté et l'ambassade de France, offrant une formation en ligne pendant la pandémie de Covid-19, malgré certaines limitations.

Depuis 2022, les cours se déroulent souvent sur *Google Classroom* et *Zoom*, avec des professeurs venant de France et du Cambodge. Cependant, des outils spécifiques pour la préparation des cours et l'apprentissage en ligne manquaient. La pandémie a révélé le besoin de formation en enseignement en ligne et en outils numériques, ainsi qu'une plateforme centralisant les cours, devoirs, documents et ressources.

Face à ces besoins, l'INE a mené une étude de faisabilité d'une plateforme numérique facilitant l'enseignement en ligne du master. Initialement destinée au Master d'Enseignement du Français, cette plateforme pourrait être étendue à d'autres masters pour garantir une

formation de qualité en éducation et en enseignement/apprentissage du français.

1. Contexte actuel de l'enseignement du français à l'INE et le programme du master

Conformément aux missions de l'Institut National de l'Éducation (INE), le programme du master de l'Enseignement du français (MEF) a pour mission de former des étudiants qualifiés et professionnels qui souhaitent devenir enseignants, enseignants-chercheurs sur la francophonie et le français dans le domaine de l'éducation. Ces missions de ce programme de formation fournissent de nombreuses compétences par le biais des professeurs intervenants, ainsi que des compétences professionnelles afin de maximiser les opportunités académiques. Ce programme permet aux étudiants d'acquérir de nouvelles connaissances pour le développement humain et social du pays.

Afin de mutualiser les ressources humaines qualifiées et disponibles aujourd'hui au Cambodge, le diplôme est porté par l'INE et il est localisé à l'INE. L'Université Royale de Phnom Penh (URPP) et l'Université de Franche-Comté (UFC) en France apportent aussi grandement leurs participations comme partenaires majeurs ainsi que d'autres partenaires universités régionales et internationales.

Le programme vise à former sur le plan pédagogique les futurs enseignants de français pour le secondaire et à les faire monter en compétences en langue française et en culture francophone. Par ailleurs les blocs méthodologie et recherche visent à développer en français la capacité des étudiants à rechercher des sources d'information pour son activité d'enseignement (recherche-action), analyser, synthétiser et rédiger une réflexion que l'on peut qualifier « de recherche appliquée ».

1.1. Objectifs du programme du Master d'Enseignement du Français (MEF)

Dans le cadre de cette formation, il importe de donner aux étudiants un certain nombre de compétences pour effectuer au mieux leurs tâches

professionnelles à l'avenir. Les étudiants acquièrent les compétences de base nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français. Le programme de formation fournit également aux étudiants les connaissances pédagogiques, les méthodes d'enseignement et l'application de ces connaissances par le biais d'activités de cours et de la rédaction d'un mémoire de fin d'études.

1.2. Besoins comblés par le MEF

L'audit mené par Mme Legros en 2020 a mis en exergue les caractéristiques du MEF notamment pour répondre aux besoins en enseignants francophones qualifiés au Cambodge, pour standardiser les méthodes d'enseignement à travers le pays et pour développer un cursus universitaire ancré dans les ressources locales.

Cependant, un aspect crucial n'a pas été prévu : l'accessibilité du programme pour le personnel du ministère de l'Éducation. Actuellement, le programme de master vise les enseignants en fonction dans les écoles, avec des cours qui se tiennent en présentiel à Phnom Penh durant le week-end. Cette contrainte impose des frais financiers et logistiques significatifs pour les enseignants. Ceux-ci sont nombreux à avoir indiqué qu'ils ont dû abandonner ou renoncer à l'inscription au master pour cette raison. Cette situation met en relief les défis identifiés par l'Institut National de l'Éducation dans la gestion quotidienne du master, affectant les étudiants comme les enseignants.

1.3. Identification des besoins des étudiants et des professeurs du MEF

L'identification des besoins des étudiants et des professeurs du master d'enseignement du français est fondamentale pour orienter les améliorations institutionnelles nécessaires. En lien avec la nécessité de faire une étude de faisabilité sur la numérisation du master, il est crucial d'évaluer ces besoins afin de déterminer la pertinence et les limites de la mise en place d'un tel projet. Les pistes d'améliorations institutionnelles pour les étudiants, suite à une première recherche en interne, comprennent la recherche de solutions telles qu'un emploi du temps semestriel ou à l'année préétabli, la mise en place de cours de français adaptés aux besoins

linguistiques pour la recherche et la compréhension de concepts universitaires, la révision du contenu du module 550, l'apport d'un aspect plus professionnel dans les cours en lien avec les besoins de terrain, le développement d'un fond universitaire spécialisé pour accéder à davantage de ressources et documentations, l'expansion des partenariats pour permettre des échanges de stagiaires avec réciprocité, la révision du syllabus en lien avec les cours pour la recherche, la poursuite de l'alignement du master sur les normes internationales, et le renforcement des dispositifs soutenant les compétences écrites des étudiants. Ces pistes nécessitent une étude approfondie de faisabilité pour évaluer leur viabilité dans le cadre d'une éventuelle numérisation du master.

Quant aux pistes institutionnelles pour les professeurs, elles incluent la suggestion de mettre en place des cours de renforts intensifs en langue française sur les deux années de master et la modification du calendrier des modules pour identifier ceux susceptibles d'être réduits. De plus, il est recommandé aux professeurs de commencer à s'appuyer sur les productions des étudiants de la 1^{re} génération du MEF en extrayant les données ou les pistes qui leur semblent pertinentes dans le cadre de leurs cours. Ces recommandations sont liées à la nécessité d'entreprendre une étude de faisabilité pour la numérisation du master, et pourraient répondre à certains aspects considérés comme problématique : besoin d'accessibilité, accès documentaires, etc.

1.4. Objectifs de notre étude

Notre étude de faisabilité concernant la numérisation du Master d'Enseignement du Français à l'Institut national de l'éducation avait pour but de voir si nous étions capables d'une meilleure adaptation aux évolutions technologiques pour ainsi mieux préparer les futurs enseignants à intégrer les outils numériques dans leur pratique pédagogique. En formant les étudiants à l'usage des technologies éducatives, on favorise le développement de compétences essentielles pour l'enseignement du français dans un contexte contemporain, en accord avec les attentes et les besoins des apprenants d'aujourd'hui. Nos principaux objectifs peuvent être formulés comme suit :

- Évaluer des plateformes numériques disponibles sur le marché et celle qui est utilisée à l'INE
- Évaluer la compatibilité des plateformes avec les besoins des étudiants/professeurs/INE
- Identifier des obstacles potentiels et des solutions envisagées

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Outils de recherche

Un outil méthodologique utilisé est le questionnaire. Ce questionnaire est conçu de manière à recueillir des informations quantitatives sur les plateformes numériques disponibles sur le marché et celle utilisée à l'INE et la compatibilité des plateformes avec les besoins des étudiants des professeurs et du comité directeurs de l'INE.

Un autre outil de recherche est un entretien collectif inter-départements (bureau d'études, département des professeurs de français, département informatique). Cet entretien collectif permet d'identifier des obstacles potentiels et des solutions envisagées pour la mise en place d'une Platform numérique pour un master.

	Étudiants	Professeurs	Comité directeur	Personnel de l'INE
Questionnaires	24 réponses	8 réponses	8 réponses	
Entretiens collectif				13 réponses

2.2. Critères de sélection des plateformes numériques

Dans le cadre de la méthodologie, la sélection des plateformes numériques potentielles ainsi que du travail de terrain pour mener l'étude de faisabilité en vue de la numérisation du master d'enseignement du français à l'Institut National de l'Éducation (INE) a été effectuée selon certains critères.

Le premier critère fut la capacité de la plateforme à répondre aux besoins spécifiques du programme de master d'enseignement du français. Il était nécessaire de trouver une plateforme qui offrait des fonctionnalités

adaptées à l'enseignement du français, telles que des outils de communication, de création des questions, de sections dédiées à la rédaction, de partage de documents et de suivi des progrès des étudiants. De plus, la plateforme devait également être compatible avec les autres logiciels et outils déjà utilisés par l'INE afin de faciliter l'intégration et la gestion des ressources.

Un autre critère de sélection important était la sécurité et la confidentialité des données. Étant donné que la numérisation du master d'enseignement du français impliquerait la transmission et le stockage de données sensibles spécifiques à l'INE, il était essentiel de choisir une plateforme qui garantissait la protection de ces données contre toute intrusion ou piratage éventuel. La conformité aux normes de protection des données, telles que le Règlement général sur la protection des données (RGPD), était donc un critère indispensable.

2.3. Terrain de recherche

En ce qui concerne le travail de terrain pour mener l'étude de faisabilité, plusieurs critères ont également été pris en compte. Tout d'abord, il était nécessaire d'identifier les parties prenantes concernées par la numérisation du master d'enseignement du français, telles que les étudiants, les enseignants, les administrateurs et les partenaires externes. Des entretiens et des questionnaires ont été réalisés auprès de ces parties prenantes afin de recueillir leurs opinions et leurs besoins spécifiques en matière de numérisation. Cette analyse se base sur les réponses obtenues après l'envoi des questionnaires et des entretiens collectifs auprès des étudiants, des enseignants, du comité directeur et du personnel des bureaux des études de la recherche et de l'informatique et du département de l'éducation de l'Institut National d'Éducation¹.

2.4. Collecte des données

Les questionnaires administrés aux hauts cadres de l'Institut National de l'Éducation ont offert une vue d'ensemble des enjeux, ressources et défis

¹ Nous les remercions tous de leur participation.

liés à la numérisation du programme. Ces questionnaires ont fourni des données quantitatives sur les ressources technologiques, les compétences numériques et les besoins en formation et soutien.

En parallèle, des entretiens avec les professeurs du Master de l'Enseignement du Français ont apporté des perspectives qualitatives sur les implications pédagogiques, les défis et les opportunités de la numérisation. Ces entretiens ont exploré les attitudes, compétences et besoins des enseignants en pédagogie numérique.

En combinant ces approches, l'étude de faisabilité a obtenu une vision complète des enjeux et opportunités de la numérisation du Master, dressant un portrait détaillé des ressources et besoins tout en identifiant les défis potentiels et facteurs de succès. Cette méthode inclusive a intégré les perspectives variées des parties prenantes, fournissant une base solide pour l'analyse de la faisabilité du projet de numérisation.

3. Résultats de la recherche

3.1. Présentation des plateformes numériques disponibles sur le marché et en usage à l'INE

Nous avons basé notre recherche sur un audit réalisé par la NUM, Khmer Dev, l'AUF et l'Institut Français du Cambodge en 2021, concernant la mise en place de cours de FLE dans cette université. Le lecteur trouvera les tableaux comparatifs justifiant des avantages et des inconvénients de l'utilisation des plateformes numériques : *google classroom*, *odoo*, et *moodle*. Il est à noter que l'étude de 2021 s'intéressait aux plateformes numériques en vue d'un enseignement de FLE. Cependant, les critères de faisabilité utilisés sont communs avec les nôtres : coûts, installation, connexion, et conception pédagogique. Ces trois plateformes populaires et qui se révèlent être les plus accessibles pour nos établissements possèdent de grands atouts mais aussi des inconvénients que nous allons décrire.

Le choix d'une plateforme pour notre master doit bien prendre en compte les besoins les plus spécifiques du programme. Une réflexion est à mener autour des compétences techniques des utilisateurs professeurs et étudiants et sur l'importance de l'utilisation pour permettre de moduler la plateforme selon les besoins pédagogiques.

Il existe une autre opportunité : *Wikischool*, plateforme utilisée par l'INE. *Wikischool* a été introduite à l'INE dès l'année 2021, dans l'objectif de maintenir les cours déjà en ligne entre les professeurs des écoles d'application et les élèves. *Wikischool* est une plateforme éducative en ligne qui vise à fournir des ressources éducatives, des cours et des outils de collaboration pour les étudiants, les enseignants et les apprenants en général. La plateforme offre une variété de fonctionnalités et de ressources pour soutenir l'apprentissage. Les utilisateurs peuvent trouver des cours dans divers domaines de connaissance, allant des mathématiques et des sciences aux arts et aux langues. Les cours sont généralement créés et édités de manière collaborative, permettant à de multiples contributeurs d'apporter leurs connaissances et perspectives. La plateforme propose également des outils de discussion, de partage de fichiers et de collaboration en temps réel, ce qui favorise l'interaction et l'échange entre les apprenants et les enseignants.

3.2. Avantages de *Wikischool*

1. Accessibilité globale : *Wikischool* offre un accès universel à l'information et à l'éducation, permettant aux apprenants du monde entier de bénéficier de ressources éducatives de qualité, quels que soient leur emplacement géographique et leurs conditions sociales.
2. Collaboration et partage : La nature collaborative de *Wikischool* encourage le partage des connaissances et des idées entre les utilisateurs, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique et interactif.
3. Personnalisation de l'apprentissage : Les utilisateurs peuvent souvent personnaliser leur expérience d'apprentissage en choisissant les cours qui correspondent à leurs intérêts et à leur niveau de compétence, ce qui favorise un apprentissage adaptatif et individuel.
4. Coût réduit : De nombreuses ressources et cours sur *Wikischool* sont souvent accessibles gratuitement, ce qui réduit les barrières financières à l'éducation et permet à un plus grand nombre de personnes d'accéder à des contenus éducatifs de qualité.

3.3. Limites de *Wikischool*

1. Qualité inégale : En raison de sa nature collaborative, la qualité du contenu sur *Wikischool* peut varier considérablement, ce qui peut rendre difficile pour les utilisateurs de distinguer les ressources fiables des informations moins précises.
2. Fiabilité des sources : Comme pour toute plateforme collaborative, il peut être difficile de déterminer la fiabilité et l'exactitude des informations sur *Wikischool*, ce qui peut présenter un défi pour les apprenants qui cherchent des ressources de haute qualité.
3. Gestion de la communauté : Les plateformes collaboratives peuvent être sujettes à des problèmes de gestion de la communauté, y compris des conflits entre les contributeurs, des problèmes de vandalisme et des différences d'opinions sur le contenu éducatif, ce qui peut affecter la qualité globale de la plateforme.

Wikischool est déjà utilisée par le MEJS (et donc à l'INE) et qu'elle représente une possibilité de numériser le programme, bien qu'il reste encore beaucoup à construire. L'utilisation de *Wikischool* par le MEJS témoigne de la reconnaissance de l'importance croissante des plateformes éducatives en ligne dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage.

La plateforme *Wikischool* offre une opportunité de numériser facilement nos programmes en offrant une infrastructure collaborative et des outils d'apprentissage en ligne pour les étudiants et les enseignants du MEJS. En permettant la création de cours collaboratifs, le partage de ressources éducatives et la collaboration en ligne, *Wikischool* peut contribuer à la modernisation et à la numérisation du Master de l'Enseignement du Français. De plus, la capacité de *Wikischool* à héberger une variété de ressources éducatives, y compris des cours, des discussions et des projets en ligne, offre un potentiel d'enrichissement de l'expérience d'apprentissage des étudiants du MEJS.

Cependant, il convient de reconnaître que malgré les avantages que représente l'utilisation de *Wikischool*, il reste encore des défis à relever. Parmi ces défis, on peut citer la nécessité de mettre en place des processus

de validation et de contrôle de la qualité du contenu éducatif sur la plateforme, la formation des enseignants à l'utilisation efficace des outils en ligne, ainsi que le développement de stratégies pour encourager l'engagement actif des étudiants dans un environnement d'apprentissage numérique. De plus, la conception graphique *de* la plateforme reste encore à définir et construire.

Toutefois, l'INE fait face à des défis, notamment dans l'amélioration de la formation sur les temps asynchrones et la création de ressources adaptées à une plateforme en ligne.

Le principal défi pour l'INE est de combler le manque de formation sur les temps asynchrones et le rôle de l'enseignant en dehors des sessions en ligne. Nombre d'entre eux, selon notre étude, exécute des cours de manière traditionnelle : face à face pédagogique professeur/élèves n'offrant que peu d'avantages en ligne. Il est essentiel de fournir aux enseignants les compétences nécessaires pour gérer efficacement ces aspects de l'enseignement à distance, afin d'assurer une continuité pédagogique optimale et d'envisager leurs postures lorsqu'ils travaillent en ligne.

Un autre défi est de soutenir la création de ressources pédagogiques adaptées à une plateforme en ligne. Bien que les enseignants aient une bonne maîtrise des outils et des ressources numériques, une formation plus approfondie dans ce domaine peut aider à maximiser leur efficacité et à garantir des cours en ligne de haute qualité.

3.4. Faisabilité de la compatibilité des plateformes avec les besoins des étudiants/professeurs/INE

Notre étude démontre que les besoins des deux publics sont multiples et primaires :

- Accès à internet et aux outils technologiques

Les questionnaires effectués mettent en exergue un accès limité des étudiants des provinces à internet et des précarités financières entraînant l'impossibilité pour eux d'avoir du matériel de qualité afin de travailler les cours. Cela avait entravé la participation d'un grand nombre d'étudiants lors du COVID 19. De plus, les étudiants ont expliqué avoir une connaissance

limitée en matière d'outils technologique, ce qui peut rendre difficile l'utilisation d'une plateforme numérique et l'interaction avec les contenus en ligne. Ces phénomènes nous posent la question de l'égalité d'accès à l'éducation en ligne pour tous.

- La perte de l'interaction en classe : manque de contact direct avec les enseignants et les pairs

Un autre aspect souligné par les étudiants est le manque d'interaction en classe lors de l'enseignement à distance. Le contact direct avec les enseignants et les pairs est considéré comme essentiel dans le processus d'apprentissage. Le fait de ne pas pouvoir poser des questions en temps réel, d'échanger des idées et de participer à des discussions en face-à-face est perçu comme une limite de l'enseignement à distance et un frein à la motivation. Il est donc crucial de trouver des moyens de favoriser l'interaction et l'engagement des étudiants sur la plateforme numérique.

- L'enjeu de la relation professeur/étudiant et la posture du professeur

Bien que l'INE dispose d'un matériel adéquat et de formateurs qualifiés dans l'enseignement à distance, il reste des lacunes à combler. Les questionnaires révèlent que les compétences des formateurs se concentrent principalement sur les cours synchrones et en visioconférence, laissant peu de place pour les temps asynchrones et le rôle de l'enseignant en dehors des sessions en ligne. Par conséquent, il est nécessaire de mettre en place une formation spécifique pour combler ces lacunes et permettre aux enseignants d'exploiter pleinement leur potentiel dans ces domaines.

De plus, bien que les enseignants soient expérimentés et formés dans l'enseignement en ligne, une formation supplémentaire est nécessaire pour les aider à créer des ressources pédagogiques adaptées à une plateforme en ligne. Bien que les enseignants aient affirmé être capables de créer du contenu pédagogique, une formation plus approfondie dans ce domaine sera bénéfique pour assurer une meilleure adaptation à ce nouvel outil.

En revanche, l'enquête a souligné d'autres aspects montrant des potentialités dans l'installation d'un Master numérisé.

- L'innovation pédagogique : de nouvelles méthodes d'enseignement et de faisabilité

L'enseignement à distance a ouvert la voie à de nouvelles méthodes pédagogiques dont les étudiants et les professeurs ont pris goût. Les enseignants ont dû repenser leurs cours et trouver des moyens créatifs d'engager les étudiants en ligne. L'utilisation de ressources multimédias, de vidéos et de questionnaires et jeux pédagogiques en ligne a permis de diversifier les modalités d'enseignement et de faisabilité. Ces nouvelles pratiques peuvent être intégrées dans la plateforme numérique pour le Master MEF, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus interactive et stimulante pour les étudiants.

- L'accessibilité et la flexibilité de l'apprentissage en ligne

Paradoxalement, l'apprentissage en ligne a aussi offert une plus grande accessibilité et flexibilité pour les étudiants. Ils peuvent suivre les cours à leur rythme, à tout moment et de n'importe où. Cela peut être particulièrement bénéfique pour les étudiants qui ont des obligations familiales ou professionnelles. La plateforme numérique pour le Master MEF permettrait aux étudiants de concilier leurs études avec d'autres responsabilités, favorisant ainsi leur réussite académique.

En conclusion, le questionnaire du comité directeur met en évidence les forces, les faiblesses et les opportunités de l'enseignement à distance dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Les étudiants sont motivés à continuer à apprendre en ligne, mais font face à des défis technologiques et au manque d'interaction en classe. Cependant, l'enseignement à distance a ouvert la voie à de nouvelles pratiques pédagogiques et offre une plus grande accessibilité et flexibilité. La mise en place d'une plateforme numérique pour le Master MEF pourrait ainsi répondre à ces enjeux et offrir une expérience d'apprentissage enrichie pour les étudiants.

3. 5. Identification des obstacles potentiels et des solutions envisagées

À l'issue des discussions lors du séminaire de consultation, nous avons pensé aux principaux défis humains et matériels auxquels nous devons

faire face lors de la mise en place d'une plateforme numérique pour le master d'enseignement du français. Ces discussions ont aussi permis de créer une adhésion et la participation active de tous les acteurs concernés (étudiants, enseignants, administrateurs). Après l'état des lieux de notre étude de faisabilité, des questions ont été soumises aux participants afin d'étayer notre analyse des difficultés ainsi que des besoins et la faisabilité sur la manière dont la plateforme numérique pourrait être implantée (mais aussi pour choisir laquelle) :

1. Quels outils pédagogiques pourraient être intégrés à la plateforme numérique pour faciliter l'enseignement et la faisabilité des compétences linguistiques des étudiants ? Comment pouvons-nous garantir que ces outils sont pertinents et alignés sur les besoins actuels du marché du travail en matière de compétences linguistiques ?
2. Quelles ressources techniques et humaines supplémentaires seront nécessaires pour assurer la maintenance et la mise à jour continue de la plateforme numérique ? Comment pouvons-nous garantir que ces ressources seront disponibles à long terme pour soutenir les besoins changeants du master d'enseignement du français ?

Pour chaque question, les points abordés ont été envisagés sous un prisme défi/solution car le sujet de notre étude doit être analysé sous un angle pragmatique.

La question 1 a soulevé une analyse des besoins plus poussée en matière d'outils pédagogiques à prendre en compte pour l'implémentation du master en ligne. Cela implique de viser à la fois l'enseignement mais également une faisabilité efficace des compétences acquises afin que l'INE puisse s'assurer de la pertinence de ces dernières avec les exigences de la profession de professeur de français.

L'instauration d'un dispositif d'examen en ligne pose plusieurs défis importants, mais avec des solutions adéquates, il est possible de les surmonter. Un des principaux obstacles est de garantir la fiabilité et la sécurité de ce système. Pour y remédier, la mise en place d'une

fonctionnalité d'examen intégrée directement dans la plateforme, capable de sauvegarder automatiquement et de soumettre le travail des étudiants tout en prévenant la tricherie, est essentielle. La protection des données liées aux faisabilités est aussi une dimension critique qu'il ne faut pas négliger.

Par ailleurs, l'équité d'accès aux examens constitue un défi majeur. Il convient de s'assurer que tous les étudiants puissent disposer du matériel informatique nécessaire, comme des ordinateurs, téléphones portables ou tablettes, pour passer les examens. Pour les étudiants en situation précaire, l'institution devra fournir des salles d'examen surveillées et une connexion internet fiable et rapide.

L'uniformité des supports d'examen et la standardisation de leurs processus sont cruciales pour la cohérence et l'équité de la faisabilité. En développant des modèles de documents d'examen et en les normalisant, on garantit que tous les apprenants soient jugés sur la même base. La plateforme d'examen doit ainsi faciliter autant la création que la distribution efficace de ces documents.

La gestion efficace et juste des faisabilités est un autre défi à relever. La plateforme doit être conçue pour permettre une faisabilité en ligne complète, en incluant la possibilité de télécharger des réponses manuscrites et de fournir aux enseignants les outils nécessaires à une correction approfondie et une notation simplifiée.

Enfin, il est impératif que les outils pédagogiques soient alignés aux besoins actuels du marché du travail. Cela implique d'intégrer dans l'apprentissage des exercices pratiques et des études de cas qui reflètent l'utilisation concrète des acquis dans le monde professionnel des mastérants. Pour compléter cette approche, des analyses de compétences et des modules de formation axés sur des situations professionnelles tangibles devraient être envisagés.

Pour être véritablement efficace, la plateforme numérique doit allier accessibilité, uniformité et applicabilité professionnelles tout en préservant l'intégrité académique. Elle se doit également d'être munie de ressources éducatives qui évoluent avec la recherche en didactique et qui correspondent aux attentes professionnelles, assurant ainsi une éducation moderne et fonctionnelle.

Enfin, la question 2 a permis de comprendre que la numérisation du MEF est un projet ambitieux qui entraînerait un changement de paradigme dans la manière dont les enseignants effectuent leurs métiers et transmettent leurs flambeaux à la nouvelle génération. Le projet impliquerait de nombreux acteurs dont les rôles devront être très clairement définis.

Dans la mise en œuvre d'un programme d'enseignement numérisé, divers défis nécessitent des solutions ciblées. Le manque de clarté des rôles et responsabilités au sein de l'INE peut mener à une mauvaise gestion des initiatives ou des tâches quotidiennes, d'où l'importance d'établir des descriptions de poste précises et des hiérarchies explicites pour éliminer la confusion et les chevauchements potentiels. Ensuite, pour renforcer la responsabilisation de chacun, il sera essentiel de fixer des objectifs réalisables et mesurables pour les cadres via des contrats de performance qui peuvent être suivis et évalués de manière régulière avec chaque enseignant.

La motivation du personnel est un autre point critique, où la recherche d'un juste milieu entre récompenses et mesures correctives est primordiale pour créer une atmosphère qui favorise la performance sans être oppressive. L'implication des formateurs dans la technologie numérique passera par des formations adéquates et régulières pour combler le déficit de compétences techniques et promouvoir l'utilisation efficace des nouveaux outils.

Face aux problèmes informatiques inévitables, il convient de fournir un soutien technique robuste et constant, sans compter sur les connaissances limitées des formateurs, ce qui exige la mise en place d'une équipe technique dédiée et accessible. L'équipe IT de l'INE ne compte que deux membres à ce jour, entravant fortement leurs actions. La fluidité de la communication interne est vitale, il nous faudra créer un bureau de support centralisé pour signaler, suivre et résoudre les problèmes en temps voulu de façon efficace.

Enfin, pour amplifier l'engagement des étudiants dans leur parcours d'apprentissage numérique, des outils interactifs et ludiques peuvent être employés afin de les rendre acteurs de leur éducation, favorisant ainsi la réussite du programme. En conclusion, le succès d'une transformation numérique du master réside dans notre capacité à mettre en place d'une

structure claire, supportée par des ressources adaptées et des procédures bien conçues pour encourager la participation et l'efficacité de tous les acteurs impliqués.

4. Faisabilité des résultats de l'étude de besoin, suggestions pour l'avenir

L'étude de faisabilité sur l'implantation de plateforme numérique à l'Institut National de l'Éducation correspond au besoin à long terme dans la formation du Master de l'Enseignement de Français, et dans le but de renforcer la qualité de l'enseignement de l'apprentissage des étudiantes du MEF. À travers le séminaire, nous avons pu rassembler les éléments importants pour assurer la maintenance et la mise à jour continue de la plateforme numérique.

4.1. Récapitulation

Nous récapitulerons notre étude de faisabilité avec les points suivants :

1. Choix de la plateforme : *Wikischool* est préférée à *Moodle* pour son partenariat avec le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge, malgré la popularité et la fiabilité reconnue de *Moodle*.
2. Conformité avec les standards : Un investissement considérable est nécessaire pour aligner *Wikischool* avec les normes académiques pour un master, ce qui garantit une cohérence dans la mise à disposition des cours.
3. Qualification des enseignants : La maîtrise de *Wikischool* par les enseignants est vitale et demande un programme de formation rigoureux et continu.
4. Facilitation d'accès : L'accessibilité est cruciale, surtout dans les zones à connexion précaire. Une optimisation de *Wikischool* pour les basses vitesses d'Internet et un fonctionnement en mode déconnecté sont requis.
5. Gouvernance du programme : Un management clair et une équipe dévouée sont essentiels pour le bon fonctionnement du programme.

6. Protection des données : La plateforme doit assurer la confidentialité des informations personnelles et la sauvegarde du contenu académique, incluant un système de récupération de données.
7. Interaction en ligne : *Wikischool* doit promouvoir une interaction riche et dynamique entre étudiants et professeurs pour un apprentissage collaboratif optimal.
8. Processus d’aisabilité : Un système d’aisabilité intégré et transparent doit être implanté dans *Wikischool* pour assurer l’intégrité des résultats scolaires.

4.2. Suggestions pour l’avenir

1. Partenariat avec MEJS : Intensifier la collaboration avec le Ministère de l’Éducation pour intégrer efficacement *Wikischool* dans l’éducation cambodgienne.
2. Préparation technique : Élaborer un plan technique détaillé pour adapter la plateforme aux exigences spécifiques du master.
3. Formation des formateurs : Créer un cursus de formation pour les enseignants axés sur les fonctionnalités de *Wikischool* et les stratégies d’enseignement en ligne.
4. Amélioration de l’accès : Rendre la plateforme plus accessible, y compris en développant sa capacité à fonctionner hors ligne.
5. Organisation et direction : Installer une équipe projet compétente avec une structure de direction bien définie pour le bon déroulement du programme.
6. Sécurité des données : Mettre en œuvre des mesures de sécurité des données stringences, avec l’aide de spécialistes en cybersécurité.

Wikischool devra favoriser une interaction active et réciproque entre enseignants et élèves pour instaurer un apprentissage collaboratif efficace et implémenter un système de faisabilité universitaire clair et équitable. Pour l’avenir, il est recommandé d’établir un partenariat solide avec le MEJS, *Wikischool* ainsi que l’AUF et de développer un plan technique précis pour l’intégration de *Wikischool* dans le système académique de l’INE. Il sera également important de créer un programme de formation pour les formateurs, d’améliorer l’accessibilité de la plateforme, y compris

l'utilisation hors ligne, et de structurer une équipe de projet avec une gestion organisée. La sécurité des données doit être une priorité, avec la collaboration d'experts en cybersécurité. L'interface de *Wikischool* doit permettre des interactions en temps réel et offrir des outils de faisabilité variés et adaptatifs. Un système de suivi et de faisabilité régulier sera nécessaire pour mesurer l'efficacité de la plateforme et pour la mise en place d'améliorations continues. L'accomplissement de ces recommandations contribuera grandement au succès et à l'impact du programme de master pour l'enseignement du français au Cambodge.

Conclusion

En somme, l'Institut National de l'Éducation bénéficie de ressources robustes, y compris l'équipement pour l'enseignement à distance et l'expertise pédagogique. Toutefois, il convient de relever des lacunes, spécialement dans la formation pour la gestion du travail asynchrone et le développement de ressources appropriées au numérique. Cela dit, l'INE est bien placé pour exploiter l'expérience pédagogique numérique existante. En relevant ces défis, l'institut pourra valoriser ses atouts pour offrir un apprentissage en ligne supérieur. La transition vers le numérique peut cependant générer frustrations et défis d'adaptation pour enseignants et étudiants. Il est crucial que les enseignants innovent dans leur façon de captiver les étudiants, qui doivent, de leur côté, apprendre l'autonomie et l'autogestion. La communication en ligne peut être une barrière supplémentaire, entravant la compréhension et les performances.

Par ailleurs, maintenir la motivation des étudiants en virtualité est une épreuve. L'absence d'échange social direct et un possible sentiment d'isolement peuvent diminuer motivation et engagement. Des stratégies pour stimuler la motivation et forger une communauté virtuelle seront bénéfiques.

Les obstacles majeurs à l'amélioration de l'enseignement à distance incluent les contraintes techniques telles que la connectivité, ainsi que les défis pédagogiques liés à la gestion du temps et à la motivation en ligne. Il s'avère primordial de former et soutenir les enseignants dans l'assimilation des nouvelles pratiques d'enseignement numériques pour qu'ils optimisent

la préparation de cours, la motivation des élèves, le travail collaboratif et la gestion du temps. Un apprentissage à s'approprier les outils numériques et à élaborer des activités en ligne est fondamental, indépendamment de leur expérience préalable. Il est tout aussi crucial d'élaborer un volet dédié à l'accompagnement des étudiants dans les guides pédagogiques. Confrontés aux défis de concentration, les étudiants doivent s'adapter à un rôle actif différent dans l'apprentissage en ligne. Il est également très important de fournir tant aux enseignants qu'aux étudiants la formation et le soutien nécessaire pour faciliter leur adaptation à ce nouveau cadre éducatif numérique.

Enfin, le comité consultatif doit prendre en considération les lacunes et exigences spécifiques pour développer des stratégies sur mesure qui perfectionnent le Master d'Enseignement du Français dispensé à distance par l'Institut National de l'Éducation.

Bibliographie

Domiciano Paes, E. 2020. *Les technologies numériques dans l'éducation : L'utilisation des objets d'apprentissage*. Éditeur : Scienica Scripts.

Karsenti, T. 2019. *Le numérique en éducation : pour développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.

INE. 2019. *Programme de formation du Master d'Enseignement du français (MEF)*. Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports

Legros, J. 2020. *Audit d'un dispositif de formation en FLE au Cambodge : Le cas du Master Enseignement du Français*. Mémoire de Master Français Langue Étrangère, Département Arts, Lettres, Langues (ALL), Université de Franche-Comté.

Mathieu, A. 2012. *Logiciels et plateformes*. Édition French book seller.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Gestion de l'hétérogénéité des élèves et harmonisation du système d'enseignement : le cas du département de français de l'association *Pour un Sourire d'Enfant*

ANN Robraw

Institut National de l'Éducation, Cambodge

robraw.ann@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7898-3560>

Reçu le 27-09-2023 / Évalué le 29-11-2023 / Accepté le 19-01-2024

Résumé

À l'association *Pour un Sourire d'Enfant*, apprenants et enseignants présentent des particularismes nombreux : origines sociales, culturelles, comportements, niveaux scolaire et universitaire, facteurs économiques, politiques, historiques, etc. Ces particularismes posent le problème de la construction d'un apprentissage et d'une approche pédagogique appropriés aux multiples spécificités de notre public. Pour répondre à ce problème, l'adaptation du système d'enseignement et la conception des programmations disciplinaires apparaissent indispensables afin de promouvoir la réussite des projets éducatifs et professionnels. Notre étude concentrera sa réflexion autour du Département de Français, et des difficultés rencontrées par ce dernier pour définir et harmoniser un apprentissage adapté à un public multiforme.

Mots-clés : particularisme, approche, programmation, réussite, difficulté

Management of student heterogeneity and harmonization of the teaching system : the case of the French department of the association *Pour un Sourire d'Enfant*

Abstract

In the association of *Pour un Sourire d'Enfant*, students and teachers present many particularities : social, cultural origins, behaviors, school and university levels, economic, political, historical factors, etc. These particularities pose the problem of building a learning process and a pedagogical approach which are appropriate to the multiple specificities of our students. To respond to this problem, the adaptation of the education system and the design of programs appears essentially in order to promote the success of educational and professional projects. Our study will focus on its reflection around the Department of French, and the difficulties encountered by the latter to define and harmonize learning adapted to a multifaceted students.

Keywords : particularities, approach, programs, success, difficulties

Introduction

Lauréate du prix des Droits de l'Homme, l'association *Pour un Sourire d'Enfant* (PSE), reconnue de bienfaisance, n'a jamais cessé de développer ses structures et ses compétences afin de venir en aide aux enfants les plus défavorisés du Cambodge. ONG française fondée en 1995 par Christian et Marie-France Des Pallières, l'action de PSE touche aujourd'hui l'ensemble des enfants défavorisés, sans autre condition que la misère qui les accompagne. À l'origine, l'objectif principal était d'apporter aux *petits chiffonniers* de la décharge de Stung Meanchey une éducation, tout en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement naturel d'un enfant (hygiène, alimentation, etc.). Le travail débute ainsi, avec une vingtaine d'enfants en 1996. Aujourd'hui reconnue des pouvoirs publics et des médias, l'ONG soutient plus de 6 000 enfants répartis sur trois sites et finance la scolarisation d'une partie d'entre eux dans des établissements publics. Ces enfants et ces adolescents peuvent aussi s'orienter vers les filières professionnelles qui comptent actuellement 19 spécialités. Afin de pérenniser la structure et d'optimiser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes étudiants, les cursus professionnalisants sont adaptés à la réalité du marché du travail et répondent ainsi aux besoins des employeurs potentiels.

L'éducation étant le fer de lance de PSE, les programmations disciplinaires apparaissent indispensables afin de promouvoir la réussite des projets éducatifs et professionnels. Notre étude concentrera sa réflexion autour du Département de Français, et des difficultés rencontrées par ce dernier pour définir et harmoniser un apprentissage adapté à un public *aussi* multiforme. Les particularismes étant nombreux : *origines sociales, culturelles, facteurs économiques et politiques, historiques (de 1975 à 1979, le régime khmer rouge a commandité l'élimination quasi totale des élites cambodgiennes, y compris les formateurs et les enseignants), etc.* ; tout cela pose le problème de la construction d'un apprentissage et d'une approche pédagogique appropriée aux multiples spécificités du public de PSE.

1. Problématique et aspects théoriques

En effet, à l'hétérogénéité des publics doit correspondre une pédagogie différenciée, une réponse appropriée et respectueuse des conditions nécessaires au succès de chacun. Avant de mettre en place cette pédagogie différenciée, notre département a dû se poser un certain nombre de questions. Ajoutons que ce questionnement a porté naturellement son attention sur la double articulation « *enseignant-enseigné* ».

Si l'hétérogénéité dépend des critères pertinents visant à décrire un « *système donné* » (Sarrazy, 2002), par conséquent, elle paraît *objectivable*, donc *mesurable*. Cependant, « L'hétérogénéité n'est pas une propriété intrinsèque et naturelle d'un système : elle est toujours et nécessairement une construction finalisée [par] un observateur, ou, plus généralement, de celui qui porte un jugement sur le système considéré [l'État / la direction / les enseignants]. Même s'il est possible de l'objectiver, voire de la mesurer, la caractéristique sur laquelle elle porte est résolument orientée par une finalité explicite ou tacitement admise. ». En d'autres termes, définir l'ensemble des critères qui composent l'architecture pédagogique de *tel* enseignement ou de *tel autre* n'est possible que si l'on prend en compte l'ensemble des paramètres inhérents à tout enseignement, ainsi que les paramètres spécifiques à l'objet d'apprentissage. Il s'agira pour nous de déconstruire cet ensemble pour mieux en observer les particularités, et proposer ainsi une construction générale, adaptée et pertinente.

Pour mener cette étude, nous sommes partis des définitions théoriques de deux universitaires : Grandguillot¹ (1993) et Sarrazy² (2002). Chacun de ces auteurs présente une terminologie qui lui est propre. Quant à nous, nous avons choisi de retenir les *étiquettes lexicales* qui nous semblaient pertinentes par rapport à notre structure. Nous avons retenu : *l'hétérogénéité exogène* (Sarrazy, 2002), *l'hétérogénéité des niveaux* et *l'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des comportements scolaires* (Grandguillot, 1993).

¹ Professeur de français et membre de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, auteur de l'ouvrage « Enseigner en classe hétérogène », 1993.

² Professeur à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, auteur de l'ouvrage « Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques » 2002.

a) L'hétérogénéité exogène

Elle recouvre l'ensemble des traits *a priori* de nature *non-didactique*. Ces traits n'entretiennent aucun lien directement identifiable avec le fonctionnement ou la diffusion des connaissances. Cependant, ils permettent une première évaluation de l'hétérogénéité des élèves. Nous rangerons dans cette classe des variables telles que *le sexe, la catégorie socioprofessionnelle d'origine, les pratiques d'éducation de leurs parents, leur nationalité, leur croyance religieuse, etc.*

b) L'hétérogénéité des niveaux

Dans cette catégorie, Grandguillot (1993) regroupe les notions de *justesse, de vitesse d'apprentissage, de quantité et qualité de travail* : « Tous les élèves ne réussissent pas de la même façon, certains comprennent vite, travaillent et obtiennent de bonnes notes ». Cette hétérogénéité est liée au jugement que porte l'enseignant sur ses élèves en employant les termes de « *bons* », « *moyens* », « *faibles* » et « *nuls* » pour désigner les élèves. De façon plus générale, elle parle de ceux qui se conforment aux attentes des enseignants, *les bons*, et désigne *les mauvais* comme ceux qui ne répondent pas à ces attentes en termes de *niveau*. Elle définit l'hétérogénéité comme venant de la perception « *de ce que trop d'élèves ne sont pas au niveau* » et relativise la notion de niveau nécessaire et attendu par l'enseignant en parlant d'« *exigence requise* ». C'est ce dernier point que nous retiendrons comme base de notre travail.

Nous considérons cette notion d'hétérogénéité comme proche de celle définie par Sarrazy (2002) sous les vocables « *Hétérogénéité péri-didactique* », à savoir les exigences attendues en termes de savoirs et savoir-faire chez les apprenants.

c) L'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des comportements scolaires

Considérant l'acte d'apprentissage, Grandguillot (1993) s'intéresse ici aux paramètres décrivant les différentes stratégies cognitives utilisées par les élèves, tout en analysant les styles d'apprentissage, de représentation, d'estime de soi et de motivation. Elle décrit les rôles respectifs de

l'enseignant, du groupe d'élèves, de l'élève et de son entourage, et de la matière enseignée.

Les « *classements* » proposés par ces deux universitaires ont tendance à trop « *solidariser* » les trois pôles de l'enseignement pédagogique dans leur terminologie. Pour des soucis pratiques, et pour plus de clarté, nous nous intéresserons aux critères que nous jugeons pertinents pour la construction de nos outils.

2. Conception des outils analytiques et identification des particularismes

Fort de cette première approche théorique, nous nous sommes approprié ces matériaux sous forme de questionnaires. Si les apprenants de PSE présentent bien des écarts significatifs en termes de niveaux, de profils et de styles cognitifs, le groupe « enseignant », d'apparence homogène, présente également un certain nombre de spécificités.

Les questionnaires tentent de visualiser concrètement ces disparités, mais aussi ces régularités.

2.1. Enseignants

Pour identifier les paramètres décrivant la population enseignante, nous avons procédé à des entretiens ainsi qu'à la rédaction d'un questionnaire qui leur était destiné. L'équipe enseignante du Département de Français se compose de 13 enseignants, de deux assistants pédagogiques, d'une assistante administrative, d'un assistant technique et d'un formateur. Nous avons circonscrit notre enquête aux quinze enseignants. Ensuite nous avons pris en compte toutes les réponses apportées à ce questionnaire, puis nous avons tenté d'en dégager les éléments rationnels.

Nous avons interrogé une liste exhaustive de critères : âge, sexe, situation familiale, l'origine sociale, nombre de professions exercées, études supérieures (*institutions fréquentées, formation continue, externe, spécialisation, niveau universitaire, etc.*), ancienneté dans l'enseignement, niveaux enseignés, modèle d'enseignement, etc.

Dans cette partie, nous présenterons quelques résultats de recherche auprès des 15 enseignants de français travaillant actuellement à PSE.

a) Hétérogénéité de l'âge, du sexe, de la situation de famille

Dans le système éducatif cambodgien, les élèves deviennent généralement bacheliers à 18 ans. Ensuite, ils ont la possibilité de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Après 4 ans d'études universitaires, ces étudiants entrent dans le monde du travail à l'âge de 22 ou 23 ans selon le parcours de chacun.

Une grande majorité de nos enseignants sont des femmes. Si cette matière semble généralement « *féminisée* », cette *concentration* est surtout le résultat d'une évolution des mentalités. En effet, de nos jours, on constate que les femmes ont un meilleur accès à l'éducation.

La situation de famille peut aussi être un indicateur de réussite. La plupart des enseignants interrogés sont jeunes et célibataires. Au Cambodge, l'argent est primordial pour le mariage. L'anticipation financière du coût du mariage incite à une longue épargne. Dans ces conditions, avoir un emploi et la possibilité de « *mettre de côté* » sont les premières préoccupations des jeunes enseignants. Le concubinage existe également à condition que les concubins aient un engagement officiel à la mairie. En effet, si les jeunes ont plus de liberté qu'avant, le coût de cette liberté leur impose souvent de cumuler un autre emploi pour pouvoir se marier. Nous reviendrons sur ce point. Au niveau des mentalités, *l'amour réciproque* est une idée de plus en plus répandue, faisant ainsi reculer les mariages *organisés*.

b) Hétérogénéité de l'origine sociale

Phnom Penh est non seulement le pôle économique du pays mais aussi un lieu de rencontre pour les jeunes étudiants intégrant les grandes universités. La plupart des enseignants de PSE sont d'origine provinciale. Faire des « *études* » signifie donc une migration urbaine jusqu'à la fin de leur cursus universitaire. Souvent, pour des raisons pécuniaires évidentes, ils resteront dans ces centres urbains. Ajoutons qu'une nouvelle immigration des pays du Nord se fait de plus en plus ressentir. En effet, les enfants des « *khmers de France* » sont aujourd'hui de jeunes actifs bardés de diplômes *français*. Certains d'entre eux font le choix d'un retour au pays afin d'aider à la reconstitution des « *élites* ». Notre équipe compte l'un d'entre eux.

c) Parcours universitaire

Le cursus universitaire en FLE est souvent lié à un autre enseignement, parfois très éloigné de l'enseignement. La majorité de nos enseignants ont fait des études de français ; 20 % d'entre eux y ont associé des études touristiques, d'autres ont suivi des cours *d'économie*, de *droit*, de *finance*, ou encore de *ressources humaines*. Seul un membre de notre équipe a développé un enseignement complémentaire à son domaine professionnel : *la linguistique*. D'ailleurs, le *domaine de spécialité* est parfois choisi au « *hasard* », ce n'est pas forcément une « *préférence* ».

Il est à noter qu'il existe trois types d'enseignants qui travaillent actuellement dans le département de français de PSE : ceux qui ont été formés à l'Université Royale de Phnom Penh où le cursus de formation dure 4 ans, ceux formés à l'Institut National de l'Éducation (deux ans de formation) et ceux qui ont eu la chance de suivre des études en France.

Par conséquent, la formation des enseignants est très hétérogène.

2.2. Apprenants

Concernant la population « apprenante », nous avons isolé un échantillon de 65 étudiants provenant des filières professionnelles de 2^e année en *informatique*, en *management* et en *commerce*. Après avoir analysé leurs réponses, nous pouvons synthétiser nos remarques à travers trois points essentiels :

a) Diversité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires

La diversité des cadres scolaires produit des effets, à plus ou moins long terme, sur les résultats scolaires des élèves. En effet, en fonction des écoles dans lesquelles sont accueillis les enfants, les données éducatives et pédagogiques ne sont pas les mêmes.

L'influence du comportement des enseignants sur les résultats de leurs élèves est importante. En effet, il existe un « *parti pris* » assez flagrant : lorsqu'un enseignant s'intéresse à un élève, il lui accordera facilement un *régime de faveurs*. Ce dernier aura tendance à se conformer à l'attente de son professeur. Il sera encouragé et ne sera pas jugé s'il se trompe. En revanche, l'enseignant qui étiquettera un élève comme « *mauvais* », lui

donnera peu de signes de reconnaissance positifs. Par conséquent, il confortera cet élève dans sa croyance d'être « *mauvais* » et ne favorisera pas son émancipation pédagogique.

b) Appartenance socioculturelle

Lorsque chaque étudiant arrive à PSE, il possède une aventure unique et raconte avec sa famille une histoire singulière. Toute cette biographie contribue à la diversité des écoliers. Remarquons que les étudiants de PSE ont un passé très difficile, soit, d'une façon générale, un profil psychologique très fragile qu'il faut prendre en compte³.

Les différences socioprofessionnelles des parents des élèves constituent un des facteurs de l'inégalité des niveaux scolaires. Ces familles, aux diverses situations économiques, participent à l'hétérogénéité des élèves, et présentent, la plupart du temps, des situations culturelles très variées.

c) Hétérogénéité des stratégies familiales

Pour certains, l'influence de l'image familiale est importante. Elle oriente leurs attitudes vis-à-vis de l'établissement scolaire et des matières enseignées et entraîne les rejets ou les motivations. En effet, selon qu'une famille se préoccupe ou non de l'avenir de son enfant, ce dernier sera soit encouragé à travailler, soit découragé.

Ainsi, chaque élève subira-t-il l'influence parentale à travers les *valeurs* et les *croyances* diffusées par l'éducation et l'institution scolaire. Plus généralement, le cadre familial participe, profondément à l'hétérogénéité des élèves. Cependant, tous les élèves sont différents les uns des autres par leur façon d'apprendre, la motivation et l'énergie qu'ils voudront bien investir dans les apprentissages.

Les moyens mis à disposition de la réussite de l'enfant sont infimes au regard des moyens financiers des parents. Le cadre familial n'est pas un cadre propice à l'émulation et à la stimulation intellectuelle. L'accès aux médias et au monde extérieur est quasi inexistant dans les cellules familiales.

³ Les personnels du *Département psychologique* de PSE apportent une aide quotidienne aux élèves en détresse.

3. Proposition de remédiations

Comment PSE et les acteurs de formation peuvent-ils réagir face à cette diversité, en gardant comme objectif premier : la réussite de tous ? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre dans cette troisième partie. Il s'agit pour l'institution scolaire, et ses acteurs, de mettre en place des outils visant à identifier cette hétérogénéité et permettre à tous d'atteindre les objectifs fixés. Nous nous intéresserons d'abord au groupe « *enseignant* » puis à celui de l' « *apprenant* ».

3.1. Outils pour les enseignants

L'enseignement du français à PSE est assuré par 12 enseignants dont 2 assistantes pédagogiques, un assistant technique et une assistante administrative qui travaillent à plein temps, soit 42 heures et demie par semaine. Ces enseignants travaillent également avec un formateur afin d'améliorer leurs compétences en pédagogie, didactique et linguistique.

Les enseignants de français sont répartis en deux groupes : le 1^{er} dispense des cours de FOS et le 2^e assure des cours de FLE auprès du centre de rattrapage. Après les heures de cours, ils doivent participer à toutes les réunions, formations (*pédagogique, didactique et linguistique*), séminaires organisés par le formateur, les assistantes pédagogiques et PSE.

3.1.1. Pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée constitue un moyen de remédiation à l'hétérogénéité des élèves. Nous présenterons trois types de différenciation pédagogique : au niveau des contenus d'apprentissage, des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que la différenciation des situations d'apprentissage en fonction du contexte de PSE.

3.1.2. Concernant le système d'enseignement et d'apprentissage

Problèmes ou difficultés rencontrés	Pistes d'action. Éléments de remédiation
Problème disciplinaire	1- Formation externe « <i>living values</i> » 2- Rédaction par les élèves d'une Charte de vie de classe 3- Favoriser l'autonomisation 4- Entretien individuel avec des apprenants indisciplinés 5- Réunion avec des parents d'élève 6- Observation ponctuelle 7- Mise en place des enseignants tuteurs 8- Réunion du conseil de discipline une fois toutes les deux semaines 9- Réunion du conseil de classe trois fois par an
Motivation des enseignants	1- Politique des salaires à PSE : salaire net, assurance-accident, frais médicaux, ... 2- Système de promotion 3- Système de primes 4- Travail en binôme avec des volontaires francophones 5- Repas collectif au restaurant Lotus Blanc...
Maîtrise insuffisante de l'objet d'apprentissage	1- Formation linguistique 2- Favoriser l'autonomisation : laboratoire de langues, lectures personnelles, filmographie francophone (Formation Éducation à l'image) 3- Cours du soir à l'Institut Français du Cambodge 4- Observation de classe par pair (nouveau professeur et professeur expérimenté)
Pour un enseignement homogène	6- Création des programmations adaptées aux publics de PSE : 7 niveaux incluant les fiches de séquences décrivant une progression, des fiches de déroulé de séance détaillées et des matériels associés 7- Formation continue des enseignants à l'utilisation des programmations et <i>coaching</i>
Renforcement du système de recrutement des enseignants	Désormais, le niveau <i>théorique</i> exigé pour enseigner à PSE est le niveau B1/B2 du CECRL⁴. 1- Dépôt du dossier de candidature au Département des Ressources Humaines • Vérifie la présence des documents exigés (<i>lettre de motivation en français</i>) • Vérifie la disponibilité du candidat 2- Évaluation des compétences • Épreuve écrite • Épreuve orale + entretien • Épreuve d'enseignement. 3- Entretien final avec un représentant de la direction • Où les valeurs du candidat seront confrontées à celles mises en avant par PSE.

⁴ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Didier. 2001. Conseil de l'Europe.

3.2. Outils pour les apprenants

Problèmes ou difficultés rencontrés	Pistes d'action. Éléments de remédiation
Manuels inadaptés au public de PSE	1- Création des programmations FLE : 7 niveaux 2- Des programmations du FOS à construire 3- Renouveler le programme d'enseignement après 5 ans
Origine sociale modeste ou très pauvre	1- Hébergement financé par PSE, en demi-pension ou en pension complète selon les besoins 2- Accès gratuit à l'éducation (enseignement général et professionnel) 3- Famille d'accueil
Grande disparité des formations antérieures en français et une qualité très relative de ces enseignements	1- Tests multi-niveaux pour le recrutement des élèves et la répartition des groupes 2- Élaboration des kits de révision : <i>outil d'évaluation non contraignant</i> sous la forme de kits ludiques de révision pour une utilisation multiforme en fonction des programmations. 3- Autoformation
Un milieu social qui limite l'accès au savoir	Accès aux technologies modernes : - Laboratoire de langues - Centre de Documentation et de l'Information (CDI) - Salle audiovisuelle et salle informatique
Volume d'enseignement insuffisant : 3 heures par semaine	5 heures par semaine (FLE et FOS)
Motivation des apprenants	Projets de renforcement : - Séances d'orientation - Fête de la francophonie - Journée de la prononciation - Projet de DELF à l'Institut Français du Cambodge

Conclusion

Les élèves se présentent à PSE avec des références culturelles, des compétences et des acquis différents. La question qui se pose est de savoir comment gérer ces particularismes pour mener à bien tous les apprentissages et conduire ainsi chaque élève vers la réussite.

L'élaboration de ce petit dossier nous a permis d'apporter quelques éléments de réponse. En effet nous avons pris conscience qu'il fallait tenir compte de cette hétérogénéité dans la mesure où elle conditionne les apprentissages. Nous avons alors cherché des solutions dans les ouvrages didactiques et ceux-ci nous ont apporté quelques approches pédagogiques. Nous avons également adapté le système d'enseignement et

d'apprentissage en nous basant sur la politique de PSE et en fonction des difficultés rencontrées.

Ces pistes de réflexion nous ont également fait comprendre que les particularismes ne sont pas un « *mal* » auquel il faut remédier mais une richesse qu'il faut exploiter. Enfin, nos expériences sur le terrain ont permis de compléter cette approche et d'envisager, d'un point de vue pratique, les remédiations possibles.

Pour conclure, nous pensons qu'il appartient à chaque enseignant de continuer à développer ces méthodes pédagogiques, de continuer à prendre en compte leurs publics et leurs situations d'apprentissage. Gardons toujours à l'esprit que le but premier est avant tout de lutter contre l'échec scolaire et de tirer vers le haut, chacun de nos élèves « *de la misère à un métier* ».

Bibliographie

Chea, V. 2011. « Quelles conditions pour diffuser des pratiques nouvelles à l'école ? Le cas de deux écoles de Phnom Penh ». *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 3, p. 131-139. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Mekong3/chea.pdf> [consulté le 30 juillet 2023].

Gillig, J-M. (Éd.) 2001. *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. DeBoeck Université, Bruxelles, 2^e éd.

Grandguillot, M-C. 1993. *Enseigner en classe hétérogène*, Pédagogie pour demain – Nouvelles Approches – Hachette, p. 32-35.

Reuter, Y. (Éd.). 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. DeBoeck Université, Bruxelles, 1^{re} éd. 2007.

Sarrazy, B. 2002. *Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques*. Educational Studies in Mathematics. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London). 49, p. 89-117.

Sitographie [consultée le 15 juillet 2023]

www.pse.asso.fr

<http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/index>

<http://www.biotechno.fr/Methode-inductive.html>

<https://www.france-education-international.fr/>



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Annexes





Profils des auteurs

Coordinatrice scientifique

DO Quynh Huong est actuellement enseignante titulaire 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 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 technologique et les dispositifs de formation professionnalisante à l'université.

Auteurs des articles

Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation (Université de Caen Normandie, France), **PHAM Duy Thien** travaille depuis plus de 15 ans en tant qu'enseignant-chercheur au sein du Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville (Vietnam). Il y assure des formations linguistiques et didactiques auprès des étudiants de licence et de master, tout en travaillant à l'élaboration des cours numériques. Actuellement, il fait partie de l'équipe nationale des concepteurs de manuels scolaires de français pour le niveau secondaire. En matière de la recherche, il a entrepris divers travaux touchant à différents champs : de la didactique du français langue étrangère à la didactique professionnelle. Ses recherches majeures portent, entre autres, sur la conception du curriculum, la professionnalisation des personnes et des activités, l'analyse réflexive, et le plurilinguisme.

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

Après un Master en sciences du langage à l'Université de Rouen, **NGUYEN THUC Thanh Tin** a soutenu sa thèse à l'Université Paris-Descartes, toujours dans le même domaine. Il est également titulaire d'un Master en didactique du FLE (Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville), d'un Master en ingénierie de la formation (Université de Caen - Basse-Normandie) ainsi que d'un Master en administration des entreprises (IAE de Paris - Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Il a commencé sa carrière d'enseignant dans

un lycée d'élite de Ho Chi Minh Ville avant d'intégrer le Département de français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville, où il est responsable des cours de pratique de la langue et de syntaxe française. Ses recherches portent principalement sur la linguistique française, les discours de spécialité et l'enseignement-apprentissage. Actuellement, il enrichit son parcours académique à l'Université Libre de Bruxelles, où il prépare une seconde thèse consacrée au patrimoine culturel français à Ho Chi Minh Ville.

Enseignante de français à l'Institut d'Échange Culturel avec la France (IDECAF) à Ho Chi Minh Ville (Vietnam) depuis 2022, **LE Ngoc Kim Nguyen** est titulaire d'un Master en Didactique du FLE de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville, Vietnam. Elle poursuit actuellement une formation de Master 2 FLE, parcours Politiques Linguistiques Éducatives, à l'Université de Franche-Comté (Besançon) dans le but de mieux appréhender le contexte francophone contemporain. Passionnée par les politiques linguistiques et le français de spécialité, ses recherches portent sur la valorisation du français dans le système éducatif national ainsi que sur le renforcement du français du tourisme dans le marché du travail vietnamien.

Enseignant-chercheur au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville, **VU Triet Minh** est titulaire d'un master en Didactique du FLE et d'un doctorat en Sciences du langage de l'Université Grenoble Alpes. Sa thèse doctorale porte sur l'approche contrastive dans l'enseignement des temps verbaux français aux étudiants vietnamiens. Il mène actuellement des projets de recherche en l'enseignement du français sur objectifs spécifiques et du français de spécialité, en traduction des temps verbaux et en grammaire contrastive, tous ancrés dans le contexte universitaire vietnamien.

Enseignante-chercheuse du français langue étrangère à l'École Supérieure de Commerce Extérieur de Hanoï depuis 23 ans, **DO Thi Thu Giang** est spécialisée dans l'enseignement du français langue étrangère et du français de spécialité, précisément dans le domaine du français commercial. Ses recherches portent à la fois sur l'enseignement du français commercial et sur la didactique des langues étrangères, notamment l'approche actionnelle, la pédagogie de projet. Ses publications dans des revues universitaires vietnamiennes illustrent son engagement dans l'amélioration de l'enseignement du français dans un contexte de formation professionnelle au sein du milieu universitaire vietnamien.

Nguyễn Thị Thu Hồng est Doyenne du département de français à l'Institut de Formation Internationale de l'Université de Thuongmai (Vietnam). Docteur en sciences de l'éducation, elle se spécialise dans la didactique du FOS/FOU et l'intégration des TIC dans l'enseignement du français. Membre du Conseil d'expertise du curriculum de français LV1 du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, elle mène actuellement des recherches sur la perspective actionnelle assistée par les TIC. Auteur et co-auteur de plusieurs ouvrages pédagogiques, elle a publié notamment sur l'application de *Flipgrid* et *Kahoot* dans l'enseignement du français commercial.

VU Van Dai est docteur en sciences du langage de l'Université de Rouen (France), professeur de linguistique française et de traductologie à l'Université de Hanoï (Vietnam). Il y enseigne la linguistique française et la traduction/l'interprétation aux étudiants de licence, de master et de doctorat en études françaises. En 2015, il a été nommé professeur des universités par le Conseil national des professeurs du Vietnam. Il est actuellement Président du Comité de lecture de la revue scientifique *Études des langues étrangères* de l'Université de Hanoï. Il est auteur d'une quarantaine d'articles de recherche sur la didactique du FLE et la traductologie publiés dans des revues nationales et internationales. Il est également auteur de trois monographies : *Les savoir-faire en traduction : fondements théoriques et méthodes d'entraînement*. Éditions de l'Éducation nationale du Vietnam, 2004 ; *Théories et pratiques de la traduction*. Éditions de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï, 2011 ; *Étude sur les compétences en Traduction/Interprétation appliquée à la formation des traducteurs et interprètes*, Éditions de l'Éducation nationale du Vietnam, 2022.

Titulaire du doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Caen Normandie en 2019, **ANN Robraw** est actuellement directeur adjoint du Département de l'Éducation de l'Institut National de l'Éducation, Cambodge et a plus de 20 ans d'expérience dans le secteur de l'éducation. Ses recherches se concentrent sur les méthodes innovantes améliorant le système, les programmes de formation des enseignants, l'enseignement général, l'apprentissage accéléré, etc. Dans le cadre de ses recherches, M. Robraw ANN a publié plusieurs articles et ouvrages, notamment les manuels de rattrapage scolaire pour l'enseignement primaire et secondaire avec le Ministère de l'Éducation cambodgien.

Titulaire du Master d'Enseignement du Français à l'Institut National d'Éducation (INE) au Cambodge en 2021, **NGUON Chanleakhena** est actuellement formatrice d'enseignants de français dans cet institut et a plus de 14 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants. Ses recherches se concentrent sur les méthodologies de l'enseignement du et en français. Dans le cadre de ses recherches, NGUON Chanleakhena a publié plusieurs livres, notamment les livres de méthodologie d'enseignement du français et de quatre compétences de communication (CO, CE, PO et PE) pour la formation des enseignants de français de collège et de lycée au Cambodge.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

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

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

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





Projet pour le n° 13 - Année 2025

Didactique des langues et inclusion : enseigner le français à des publics spécifiques en Asie du Sud-Est

Coordonné par NGUYỄN THỨC Thành Tín et VŨ Triết Minh
(Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville)

L'Asie du Sud-Est constitue un espace de contacts et d'échanges intenses entre les langues et les cultures. Dans ce paysage, le français occupe des statuts variés, selon qu'il soit langue d'enseignement, langue d'échanges internationaux ou langue de promotion culturelle. Sa place est également conditionnée par des politiques linguistiques nationales, influencées par les dynamiques économiques et sociopolitiques régionales. Dans ces contextes pluriels, l'enseignement du français s'adresse à une grande diversité d'apprenants :

- élèves en milieu scolaire, primaire et secondaire, issus de milieux linguistiques variés ;
- universitaires préparant une carrière académique ou professionnelle ;
- apprenants en formation continue, notamment dans des secteurs spécifiques comme le tourisme, le commerce, ou la diplomatie ;
- publics en situation de vulnérabilité, tels que les apprenants en difficulté ou en situation de handicap ;
- enfants et adultes qui partiront vivre dans un pays francophone ;
- personnes avec des besoins d'apprentissage ponctuels ;
- etc.

Dans une dynamique où l'inclusion constitue un enjeu central de l'éducation, il est essentiel d'ajuster les dispositifs d'enseignement afin de garantir l'accessibilité de la langue française à l'ensemble des apprenants. Cela implique une reconfiguration des approches pédagogiques, des contenus et des outils didactiques, en tenant compte des particularités linguistiques et culturelles propres à la région. L'objectif de ce numéro étant d'examiner les dispositifs didactiques, les avancées technologiques, la

formation des enseignants ainsi que les dimensions interculturelles et plurilingues de l'enseignement du FLE, les propositions d'articles pourront s'inscrire, sans s'y limiter, dans les axes suivants :

Axe 1 : Diversité des publics et stratégies d'adaptation didactique

- Analyse des profils d'apprenants et de leurs besoins spécifiques en langue française ;
- Approches différenciées et individualisation des apprentissages ;
- Dispositifs de remédiation et d'accompagnement personnalisés ;
- Conception de supports didactiques adaptés aux contextes plurilingues et inclusifs.

Axe 2 : Innovations technopédagogiques et accessibilité numérique

- Intégration des outils numériques dans l'enseignement du français pour des publics variés ;
- Conception, didactisation et usage de ressources numériques accessibles aux publics spécifiques pour favoriser l'inclusion et l'autonomie des apprenants ;
- Apports des dispositifs hybrides et à distance ;
- Intelligence artificielle et accessibilité pédagogique.

Axe 3 : Formation et accompagnement des enseignants pour une pédagogie inclusive

- Développement des compétences pédagogiques pour l'inclusion des publics spécifiques ;
- Dispositifs de formation initiale et continue en faveur de l'adaptation pédagogique ;
- Stratégies d'accompagnement : tutorat, mentorat, recherche-action ;
- Analyse des pratiques et mutualisation des expériences enseignantes.

Axe 4 : Dimensions interculturelles et plurilingues de l'enseignement du français langue étrangère

- Pratiques linguistiques et représentations du français en contexte d'Asie du Sud-Est ;
- Valorisation du plurilinguisme et sensibilisation aux dynamiques interculturelles ;

- Élaboration de dispositifs favorisant l'ouverture à l'altérité et la communication interculturelle ;
- Apports et stratégies d'intégration des langues étrangères et maternelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

Bibliographie indicative

MARCHAL, B. (Coord.) 2023. *Usages et crédibilités des médias et du numérique : quelles préoccupations pour la recherche et l'enseignement en Asie du Sud-Est ?* *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 11. <https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong/103-pages-synergies/297-synergies-mekong-11>

NGUYEN Linh Thoai, NGUYEN THUC Thanh Tin. 2016. « Quel manuel pour les classes de français pour enfants à l'Idécaf ? ». *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 11 (89), p. 162- 168. <https://journal.hcmue.edu.vn/index.php/hcmuejos/article/download/1496/1487>

NGUYEN THUC Thanh Tin, VU Triet Minh. 2022. « Le besoin en formation continue pour les enseignants de français dans les provinces du Sud ». *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 19 (5), p. 710- 720. <https://journal.hcmue.edu.vn/index.php/hcmuejos/article/download/3207/3064>

NGUYEN XUAN Tu Huyen. 2018. « Organiser le dispositif d'un tutorat hybride : celui du master 2 professionnel de l'université de Caen en Asie du sud-est ». *Synergies pays riverains du Mékong*, numéros 9-10/ 2017-2018, p. 79-94. https://gerflint.fr/Base/Mekong9_10/nguyen_xuan_tu_huyen.pdf

NGUYEN Hong Hai. 2015. « Enseigner la compétence interculturelle à travers l'étude comparative d'un acte de langage ». *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 7, p. 83-89. https://gerflint.fr/Base/Mekong7/nguyen_hong.pdf

TRAN Thanh Ai. 2010. « Quelques considérations sociolinguistiques sur l'enseignement du français au Vietnam ». *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 2, p. 27-34. https://gerflint.fr/Base/Mekong2/tran_thanh_Ai.pdf

VO Van Chuong. 2016. « L'analyse de pratiques professionnelles et l'accompagnement des jeunes enseignants dans leur professionnalisation Une recherche-action au Département de Français de l'Université de Can Tho ». *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 11 (89), p. 78-90. <https://journal.hcmue.edu.vn/index.php/hcmuejos/article/download/588/579>

➤ **Contact** : synergies.mekong.gerflint@gmail.com

© GERFLINT- 2024 - Pôle éditorial international -
Synergies pays riverains du Mékong, n° 12, Année 2024.
<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>
<https://gerflint.fr/>





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 géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.

4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. 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 de la Direction des publications.

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 (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

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. Les résumés ne contiendront pas de notes ni de retour à la ligne.

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 caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. 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 sur le manuscrit de l'auteur 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’auteur, 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 précédera 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 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 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 avec obligation de références selon le *copyright*. 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 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 sauf si l'œuvre n'est pas en accès ouvert.

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. 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. L'archivage des numéros complets de la revue est réservé à l'éditeur.





Synergies pays riverains du Mékong, n° 12 / 2024

Revue du GERFLINT

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

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

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

<http://viaf.org/viaf/141015430>

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 ; GERFLINT, France)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies pays riverains du Mékong, n° 12 / 2024

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

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

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2024



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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Dans ce numéro, les auteurs s'intéressent aux dispositifs de formation professionnalisante dans l'enseignement supérieur du Vietnam. Ils s'interrogent sur la valeur ajoutée de la rencontre entre les mondes universitaire et professionnel, analysent l'apprentissage sur le terrain des étudiants et les discours professionnels, apportent un regard critique sur les dispositifs existants et proposent des outils pédagogiques innovants, que ce soit pour enseigner le français dans des contextes professionnels ou motiver les étudiants dans l'apprentissage du français de spécialité.

ISSN 2261-2777

