UNIVERSITÉ NATIONALE DU VIETNAM À HANOÏ
UNIVERSITÉ DE LANGUES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES

Yves ROMANI

L'ADAPTATION DU CONCEPT DE DEVIANCE POSITIVE A LA FORMATION DE PROFESSEURS FRANÇAIS DE FLE EN CONTEXTE HETEROGLOTTE : LE CAS DE COURS ADULTES A HANOI AU VIETNAM

(ÁP DỤNG KHÁI NIỆM LỆCH CHUẨN TÍCH CỰC TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NGƯỜI PHÁP DẠY NGOẠI NGỮ TIẾNG PHÁP TRONG MÔI TRƯỜNG ĐA NGỮ: TRƯỜNG HỢP CÁC LỚP HỌC TIẾNG PHÁP DÀNH CHO NGƯỜI LỚN TẠI HÀ NỘI, VIỆT NAM)

THÈSE DE DOCTORAT

SPÉCIALITÉ : METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

Hanoï – 2025

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

Yves ROMANI

L'ADAPTATION DU CONCEPT DE DEVIANCE POSITIVE A LA FORMATION DE PROFESSEURS FRANÇAIS DE FLE EN CONTEXTE HETEROGLOTTE : LE CAS DE COURS ADULTES A HANOI AU VIETNAM

ÁP DỤNG KHÁI NIỆM LỆCH CHUẨN TÍCH CỰC TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN NGƯỜI PHÁP DẠY NGOẠI NGỮ TIẾNG PHÁP TRONG MÔI TRƯỜNG ĐA NGỮ: TRƯỜNG HỢP CÁC LỚP HỌC TIẾNG PHÁP DÀNH CHO NGƯỜI LỚN TẠI HÀ NỘI, VIỆT NAM

Chuyên ngành : Phương pháp giảng dạy tiếng Pháp

Mã số : 9140233.01

LUẬN ÁN TIẾN SĨ CHUYÊN NGÀNH NGÔN NGỮ PHÁP

Nơi bảo vệ : Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN

Cán bộ hướng dẫn khoa học:PGS.TS. Đinh Hồng Vân

PGS.TS. Fatima CHNANE-DAVIN - Đại học Aix-Marseille

Hà Nội - 2025

DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

J'atteste sur l'honneur que cette thèse a été réalisée par moi-même et que les données ainsi que les résultats qui y sont présentés sont exacts et n'ont jamais été publiés ailleurs.

Fait à Hanoï, le 08 Octobre 2025

Yves ROMANI

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS 1
LISTE DES TABLEAUX 3
LISTE DES FIGURES 4
LISTE DES IMAGES 4
INTRODUCTION GENERALE 5
PREMIÈRE PARTIE HERITAGES HISTORIQUES ET REALITES SOCIOLINGUISTIQUES DU VIETNAM 8
Introduction de la première partie 8
1. Le contexte géolinguistique du Vietnam 9
1.1. La langue vietnamienne, d'hier à aujourd'hui 9
1.1.1. Le vietnamien écrit 9
1.1.2. Classification et position du vietnamien 12
1.1.3. Le vietnamien dans le Vietnam d'aujourd'hui 14
1.2. L'anglais : langue hégémonique 17
1.3. D'Alexandre de Rhodes au Đổi mới jusqu'à nos jours 19
1.3.1. La place du français 19
1.3.2. Et la France? 22
2. Le système éducatif vietnamien 25
3. La politique linguistique éducative du français au Vietnam 29
4. Les acteurs de la transmission : formation et profils des enseignants 33
4.1. En France 33
4.2. Au Vietnam 36
4.3. A l'IFVHN 38
Conclusion de la Première partie sur les héritages historiques et réalités sociolinguistiques du Vietnam 40
DEUXIÈME PARTIE CADRE THÉORIQUE : LA DEVIANCE POSITIVE AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE DU FLE AU VIETNAM 42
Introduction de la deuxième partie 42
Chapitre 1 : La déviance positive comme outil d'adaptation de la didactique du FLE au Vietnam 43
1. Le FLE au Vietnam : adaptation et culture 43
1.1. S'adapter au profil des élèves 44
1.2. Exploitation des mots d'emprunt 45
1.2.1. Le lexique 45
1.2.2. Les tons 47
1.3. La compétence interculturelle 47
1.3.1. La Charge culturelle partagée (CCP) 47
1.3.2. Savoir allier dialogue des cultures et le choc culturel 49

1.4. Le professeur, acteur de la découverte interculturelle 51
2. La Déviance Positive 53
2.1. Qu'est-ce que la déviance ? 54
2.1.1. Epistémologie de la déviance 54
2.1.2. La déviance en philosophie 54
2.1.3. La déviance en sociologie 55
2.1.3.1. Fait social et sanction 55
2.1.3.2. Le comportement déviant 55
2.1.4. La déviance en littérature 56
2.1.5. La déviance en droit 56
2.1.6. La déviance en éducation 57
2.2. Qu'est-ce que la déviance positive ? 57
2.2.1. Concept et premières applications 57
2.2.2. Les difficultés de la déviance positive 60
2.2.3. Les résultats de la déviance positive en éducation 62
Synthèse du chapitre 1 sur la déviance positive comme outil d'adaptation de la didactique du FLE au Vietnam 64
Chapitre 2 : Comparaison et traduction des langues 67
1. Comparer les typologies linguistiques 67
1.1. Typologie morphologique 69
1.2. Typologie lexicale 70
1.3. Typologie phonologique 72
1.3.1. La sensibilisation 73
1.3.2. Les règles phonotactiques 76
1.3.3. Le renforcement de la conscience phonologique 77
1.4. Typologie prosodique 78
1.5. Typologie syntaxique 80
2. Comment traduire ? 81
2.1. Théorie interprétative de la traduction 81
2.2. Pour qui traduire ? 82
Synthèse du chapitre 2 sur la comparaison et la traduction des langues 85
Chapitre 3 : L'apprentissage organisationnel au service de la communication interculturelle et de l'agir enseignant 87
1. La communication interculturelle 87
1.1. L'obligation d'agir 88
1.2. Les rites d'interaction 89
1.3. L'interaction verbale 91
1.4. L'interprétation 92

1.5. Les modifications du soi/moi 94
1.5.1. Le concept de soi 99
1.5.2. L'identité personnelle 100
1.5.3. L'identité sociale 101
1.5.4. L'expression de soi 102
2. L'agir enseignant 103
2.1. Double agenda et postures du professeur 104
2.2. Place du professeur et culture d'apprentissage dans la culture vietnamienne 107
2.2.1. La place du professeur 107
2.2.2. La culture d'apprentissage 108
2.2.2.1. Situation d'apprentissage 109
2.2.2.2. Culture vietnamienne d'apprentissage 110
2.3. Théorie de l'action conjointe en didactique 112
2.4. Contextualisation et transfert de pratiques 115
3. Comment aller vers l'apprentissage organisationnel 118
3.1. L'apprentissage individuel 118
3.2. L'apprentissage de groupe 119
3.3. L'apprentissage organisationnel 120
3.4. La place de la culture 121
Synthèse du chapitre 3 sur comment aller vers l'apprentissage organisationnel 124
Conclusion de la deuxième partie 126
TROISIÈME PARTIE LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE 127
Chapitre 1 : Ancrage épistémologique et définition du problème 129
1. Positionnement du chercheur 130
1.1. Positionnement éthique comme doctorant et impact dans cette thèse 130
1.2. Pourquoi ce sujet ? 132
2. Diagnostic initial 133
2.1. Résultat de l'étude exploratoire 133
2.2. Hiérarchisation des besoins des professeurs 135
2.3. Rôle de l'enquête exploratoire dans l'affinement des instruments de recherche 135
2.3.1. Constats 135
2.3.2. Ajustements 136
2.3.3. Un dispositif de collecte pluriel 137
2.3.4. Les garde-fous méthodologiques mis en place 138
2.3.5. De l'exploratoire au dispositif principal 138
3. Problématique et hypothèses 138
Synthèse du chapitre 1 sur l'ancrage épistémologique et la définition du problème 143
Chapitre 2 : L'approche méthodologique. De la Déviance à la Différence positive 144

1. Les fondements théoriques de nos observations 144
2. La Déviance Positive transformée au coeur de notre méthodologie 147
2.1. La déviance positive 147
2.2. Assimilation du concept de déviance positive au vietnamien par la théorie interprétative de la traduction 150
2.2.1. Traduire mais comment ? 151
2.2.2. Méthodologie de recherche 152
3. Les modalités de recueil des données 153
4. Les outils d'observation 155
4.1. Grille d'observation 155
4.2. Le choix d'aucun entretien d'autoconfrontation 158
Synthèse du chapitre 2 sur le choix d'une approche expérimentale 159
Chapitre 3 : Phase d'observation et de recueil des données 160
1. Recueil de données pour l'élaboration d'un nouveau representamen de la déviance positive 160
2. Difficultés et erreurs des étudiants 164
3. Grille d'analyse des cours 165
4. Constitution du corpus 170
4.1. Observations à l'ULIS-VNU 170
4.2. Observations à l'IFVHN 171
5. Recueil des représentations professionnelles 173
5.1. Auprès de professeurs vietnamiens 174
5.2. Auprès de professeurs français 175
6. Enrichissement par les pairs 178
6.1. Déviance positive et expertise : complémentarité ou contradiction ? 178
6.2. Préparation de l'entretien 178
6.3. Critères de sélection 179
6.4. Modalités de consultation 179
6.5. Les apports attendus 179
7. Réflexions croisées 180
Synthèse du chapitre 3 sur la phase d'observation et le recueil de données 182
Chapitre 4 : Méthodologie du dispositif de formation 184
1. Les méthodes de formation 184
1.1. La méthode expositive 185
1.2. La méthode démonstrative 185
1.3. La méthode interrogative 185
1.4. La méthode active 186
1.5. La méthode expérimentale 186
2. Quelle méthodologie choisir ? 186

3. Diffuser les pratiques 188
3.1. Conception du dispositif 189
3.2. Cadre et objectifs du dispositif 189
3.3. Étapes du dispositif 189
4. Le manuel Inspire 191
Synthèse du chapitre 4 sur la méthodologie du dispositif de formation 193
Conclusion de la troisième partie sur le cadre méthodologique 194
QUATRIÈME PARTIE ANALYSE DE DONNÉES 195
Chapitre 1 : Un nouveau representamen pour la Déviance Positive 196
1. Résultats intermédiaires pour la mise en place d'un nouveau representamen 196
2. Analyse de données 203
Synthèse du chapitre 1 sur un nouveau representamen pour la Déviance Positive 204
Chapitre 2 : Besoins français et agir enseignant vietnamien 206
1. L'enquête exploratoire 206
1.1. Résultats 206
1.2. Analyse de données 207
2. Observations de classes 209
2.1. Résultats 209
2.2. Analyse de données 211
2.2.1. Le professeur R 212
2.2.2. Le professeur U 212
2.2.2. Le professeur V 213
3. Difficultés et erreurs des étudiants 215
3.1. Résultats 215
3.2. Analyse de données 215
Synthèse du chapitre 2 sur les besoins de professeurs français et l'agir de professeurs vietnamiens 217
Chapitre 3 : Instruction au sosie 218
1. Auprès de professeurs vietnamiens 218
1.1. Résultats 218
1.2. Analyse de données 222
2. Auprès de professeurs français 223
2.1. Résultats 223
2.2. Analyse de données 234
Synthèse du chapitre 3 sur l'instruction au sosie 236
Chapitre 4 : Transposer les stratégies 237
1. Gestion de classe 240
2. Gestion des contenus 243

2.1. Phonétique et prosodie 244
2.1.1. Comment corriger le [g]? 245
2.1.2. Comment corriger le [j]? 245
2.1.3. Comment corriger le [ʃ] 245
2.1.4. Comment corriger le [ʀ]? 246
2.1.5. Comment corriger le [ɲ]? 246
2.1.6. Comment corriger le [ʒ]? 247
2.1.7. Le ton de la question SVO 247
2.1.8. Le ton de la phrase déclarative 248
2.2. Grammaire et flexions 249
2.3. La compétence pluriculturelle 249
Synthèse du chapitre 4 sur Transposer les stratégies 254
Chapitre 5 : Consultations d'experts 256
1. Résultat de l'entretien avec EXP1 256
2. Résultat de l'entretien avec EXP2 257
3. Résultat de l'entretien avec EXP3 (non retranscrit) 257
Synthèse du chapitre 5 sur la consultation d'experts 259
Chapitre 6 : Eléments pour un dispositif de formation 260
1. Besoins de formation 260
2. Modules de formation 264
2.1. Module 1 : Motivations des élèves de FLE de l'IFVHN 265
2.2. Module 2 : Méthodes et outils pédagogiques 266
2.3. Module 3 : Difficultés et solutions 266
2.3.1. Partie 1 : Gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité . 267
2.3.2. Partie 2 : Développer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel 268
2.3.3. Partie 3 : Développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle 268
2.4. Module 4 : Bonnes pratiques et recommandations 269
2.5. Module 5 : Bilan de la formation 269
Synthèse du chapitre 6 sur les éléments pour un dispositif de formation 270
Chapitre 7 : Constats des professeurs sur les réflexions croisées 273
1. Résultats pour Z1 273
2. Résultats pour Z2 274
3. Résultats pour Z3 275
4. Résultats pour Z4 275
5. Résultats pour Z5 276
6. Résultats pour Z6 276
Synthèse du chapitre 7 sur les constats des professeurs sur les réflexions croisées 277

Conclusion de la quatrième partie sur l'analyse de données 278
DISCUSSION 280
CONCLUSION GENERALE 295
BIBLIOGRAPHIE 305
WEBOGRAPHIE 326
INDEX DES NOTIONS 329
ANNEXES 1
Annexe 1 : Les DU FLE 2
Annexe 2 : Les masters FLE 4
Annexe 3 : Rang et pronoms personnels vietnamiens 5
Annexe 4 : Détails des critères de la grille d'observation 9
Annexe 5 : Observations de cours de 1e année à ULIS-VNU 21
Annexe 6 : Observations de cours de 2e année à ULIS-VNU 24
Annexe 7 : Observations de cours de 3e année à ULIS-VNU 27
Annexe 8 : Profils des enseignants vietnamiens sollicités 28
Annexe 9 : Verbatims des difficultés ou facilités rencontrées par les enseignants vietnamiens dans leur enseignement du français et leur façon de les gérer 30
Annexe 10 : Verbatims des difficultés rencontrées par les enseignants français dans leur enseignement du français 37
Annexe 11 : Verbatims des conseils que les enseignants français donneraient à un autre professeur qui les remplacerait 41
Annexe 12 : Guide d'entretetien semi-directif utilisé pour l'échange avec les experts 46
Annexe 13 : Transcription de l'entretien avec EXP1 47
Annexe 14 : Transcription de l'entretien avec EXP2 73
Annexe 15 : Contenu des Réflexions croisées proposées 88
Annexe 16 : Livret final des Réflexions croisées 104
Annexe 17 : Questionnaire bilan des Réflexions croisées 113
Annexe 18 : Réponses du bilan des Réflexions croisées 115

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADV : Académie Diplomatique du Vietnam

ASEAN : The Association of Southeast Asian Nations. En français Association des Nations du Sud-Est Asiatique.

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

CE : Compréhension Ecrite

CERCL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CCP : Charge Culturelle Partagée

CO : Compréhension Orale

CREFAP : Centre Régional Francophone pour l'Asie-Pacifique

DP : Différence Positive

EE : Expression Ecrite

EO : Expression Orale

ESIT : École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs

FLE: Français langue étrangère

FOS : Français sur Objectif Spécifique

FLS : Français Langue Seconde

GADIF : Groupe des ambassades, délégations et institutions francophones au Vietnam

HCMV : Ho Chi Minh-ville

IFV : Institut Français du Vietnam

IFVHN : Institut Français du Vietnam à Hanoï

IO : Interaction Orale

LE : Langue Étrangère

LS : Langue Seconde

LVE : Langue Vivante Étrangère

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

SHS : Sciences Humaines et Sociales

TACD : Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TIT : Théorie Interprétative de la Traduction

ULIS-VNU : Université des Langues et Etudes Internationales - Université Nationale du Vietnam

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Etendue de l'accès à l'information

Tableau 2 : Nature de la communication

Tableau 3 : échelle des critères de la grille d'observation

Tableau 4 : Détails des critères de la grille d'observation

Tableau 5 : Grille d'observation

Tableau 6 : Exemple grille d'observation complétée

Tableau 7 : Bilan des observations à ULIS-VNU

Tableau 8 : Bilan des observations à l'IFVHN

Tableau 9 : Traductions littérales

Tableau 10 : Transcréations

Tableau 11 : Translittération

Tableau 12 : Résultats des traductions littérales

Tableau 13 : Résultats des transcréations

Tableau 14 : Résultat de la translittération

Tableau 15 : Principaux items de la grille d'observation

Tableau 16 : Moyenne des observations par item et par professeur

Tableau 17 : Commentaire sur l'ensemble des cours par professeur

Tableau 18 : erreurs les plus fréquemment corrigées par les professeurs d'ULIS-VNU

Tableau 19 : Difficultés rencontrées par les enseignants vietnamiens

Tableau 20 : Solutions mises en place par les enseignants vietnamiens

Tableau 21 : Conseils donnés par les enseignants vietnamiens

Tableau 22 : Difficultés rencontrées par les enseignants français

Tableau 23 : Principales différences culturelles entre le Vietnam et la France qui peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage du français d'après les enseignants français

Tableau 24 : Solutions mises en place par les enseignants français

Tableau 25 : Conseils donnés par les enseignants français

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le mouvement de découverte interculturelle

Figure 2 : Le double mouvement de découverte interculturelle

Figure 3 : Apprentissage organisationnel en tant que processus dynamique

Figure 4 : Les compétences globales du CARAP

LISTE DES IMAGES

Image 1 : Un mélange de chữ nho et chữ nôm

Image 2 : L'alphabet vietnamien contemporain

Image 3 : Bonne chance amis étrangers !

Image 4 : Extrait méthode interne ULIS-VNU (la pétanque)

Image 5 : Extrait page 50 méthode interne ULIS-VNU (la tarte au chocolat)

Image 6 : Extrait page 52 méthode interne ULIS-VNU (les nems)

INTRODUCTION GENERALE

Le défi de l'enseignement du FLE au Vietnam est vaste et complexe. Il ne s'agit pas simplement de transmettre une langue, mais de tisser des liens entre deux cultures, de naviguer entre les spécificités de chaque système éducatif et de répondre aux attentes d'un public qui ne parle ni la même langue ni le même langage et dont les cultures d'enseignement et d'apprentissage sont façonnées par une histoire propre.

Notre recherche a émergé de ce contexte avec l'ambition de contribuer à une meilleure compréhension, entre français et vietnamiens, des enjeux de l'enseignement du FLE au Vietnam. Notre travail s'est donc naturellement inscrit dans le cadre d'une cotutelle française et vietnamienne. A ce titre, il satisfait simultanément aux exigences académiques de chacun. Conformément à la décision n° 3638 de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï (21 octobre 2022), le volume et la structure de cette thèse reflètent cette double exigence : restituer l'épaisseur historique indispensable au lectorat francophone pour saisir les enjeux locaux, tout en fournissant la densité de données de terrain requise par l'institution vietnamienne.

Dès le commencement, nous ne visions pas l'obtention d'un recueil exhaustif des meilleures pratiques d'enseignement pour les élèves vietnamiens. Une telle entreprise serait une œuvre titanesque, à la mesure de la diversité et des spécificités culturelles du pays. Toutefois, nous souhaitions observer et recueillir, à travers le filtre rigoureux de la recherche, des éléments de savoir-faire solides à la hauteur des échanges passés informels avec nos collègues et les formaliser car la demande en formation continue est forte et les modèles importés de France peinent souvent à s'implanter durablement s'ils ne sont pas contextualisés. Il ne s'agit pas de transformer les enseignants français en enseignants vietnamiens, mais de comprendre comment certains praticiens réussissent, dans ce contexte contraint, à mobiliser des stratégies efficaces pour lever les blocages.

Pour identifier ces stratégies, nous avons choisi de mobiliser le concept de « Déviance Positive », issu de la nutrition et de la santé publique, qui postule que des solutions durables existent déjà au sein de la communauté. Cependant, l'application de ce

concept aux Sciences Humaines et Sociales au Vietnam nous a imposé une première rupture épistémologique et éthique. Le terme « déviance » portant une charge négative incompatible avec la préservation de la face, nous avons opéré un glissement vers la « Différence Positive » (Sự khác biệt tích cực). Ce choix n'est pas cosmétique mais la condition de l'adhésion des acteurs et de la réussite de la recherche-intervention. Nous avons donc pris le parti, dès le début de notre recherche, de ne pas nous focaliser sur les manques ou les échecs des enseignants vietnamiens que nous observerions mais d'adopter la perspective qui consiste à repérer, au sein d'un groupe ayant les mêmes conditions et objectifs, les acteurs qui obtiennent des résultats singulièrement meilleurs que les autres avec les mêmes ressources et d'ancrer notre analyse dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour nous permettre de lire les interactions de classe non comme des échecs ou des réussites isolés, mais comme le produit d'un jeu coopératif où se négocient le milieu, le temps et la place de chacun.

Notre ambition est donc d'identifier ces stratégies efficaces pour contribuer à une meilleure compréhension des enjeux didactiques entre la France et le Vietnam.

C'est ainsi que cette thèse expose certaines interrogations qui nous accompagnent au quotidien au Vietnam et que nous avons essentialisées ainsi : quels sont les besoins perçus par les professeurs français lorsqu'ils interagissent avec des élèves vietnamiens ? La Déviance Positive est-elle applicable dans ce cadre pour une observation qualitative des pratiques pédagogiques ? Comment établir une méthodologie efficace pour généraliser les pratiques positives observées chez des professeurs vietnamiens et en mesurer les effets concrets sur le terrain ?

La structure de cette thèse suit le cheminement de cette recherche-intervention :

- La première partie pose le contexte linguistique et éducatif. Nous y analysons les héritages historiques, la place du français face à l'hégémonie de l'anglais et les profils des acteurs (enseignants et apprenants) pour comprendre l'écosystème dans lequel s'insère notre étude

- La deuxième partie définit notre cadre théorique. Nous y justifions le recours à la Déviance Positive comme outil d'adaptation didactique, explorons les contrastes typologiques entre le français et le vietnamien, et mobilisons les concepts d'apprentissage organisationnel et de compétence interculturelle
- La troisième partie expose notre cadre méthodologique. Nous y détaillons l'ancrage épistémologique, le processus de traduction du concept de Déviance Positive vers Différence Positive pour en changer l'interprétant et faciliter l'adhésion des enseignants en évitant tout problème d'étiquetage avant de mettre en place les protocoles de recueil de données (observations, instruction au sosie, entretiens)
- La quatrième partie est consacrée à l'analyse des données. Nous y présentons les résultats de nos enquêtes : la validation du nouveau representamen, l'identification des besoins et des stratégies efficaces (phonétique, gestion de classe), et la modélisation d'un dispositif de formation ("Réflexions croisées") dont nous évaluons les premiers effets.

Enfin, une Discussion mettra en perspective ces résultats, en interrogeant la portée de la Différence Positive comme levier de professionnalisation et de médiation interculturelle, avant de conclure sur les apports et les limites de cette recherche.

Au-delà de la simple observation, notre thèse se veut ainsi une contribution pragmatique à la didactique des langues-cultures. En s'inscrivant dans la perspective des approches plurielles, elle propose de passer de la « déviance » à la « différence » pour transformer la rencontre interculturelle, et de la transmission verticale à la co-construction horizontale pour co-construire des compétences professionnelles contextualisées et partagées.

PREMIÈRE PARTIE

HERITAGES HISTORIQUES ET REALITES SOCIOLINGUISTIQUES DU VIETNAM

Introduction de la première partie

Enseigner une langue étrangère ne peut pas être séparé de son contexte d'enseignement. Au contraire, la compréhension du contexte sociolinguistique est une nécessité pour appréhender finement le double agenda de l'enseignant au Vietnam et les méthodologies d'enseignement du FLE qui en découlent.

C'est pour cela que cette première partie pose le décor sociolinguistique et institutionnel de notre recherche. Elle ne vise pas l'exhaustivité encyclopédique, mais cherche à éclairer les tensions structurelles qui conditionnent aujourd'hui l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE).

A travers cette partie sur les héritages historiques et les réalités sociolinguistiques du Vietnam, nous explorerons :

- La réalité géolinguistique et historique : nous analyserons comment la langue vietnamienne s'est construite et comment le statut du français a évolué, passant de langue coloniale dominante à langue de culture, aujourd'hui en concurrence frontale avec l'hégémonie de l'anglais
- Le cadre institutionnel : nous étudierons le système éducatif vietnamien et la politique linguistique actuelle, pour comprendre les contraintes (horaires, examens, objectifs) qui pèsent sur les apprenants avant même leur entrée dans la classe de FLE
- Les acteurs de la transmission : nous dresserons le profil comparé des enseignants (français et vietnamiens) en interrogeant leurs formations respectives. Cette analyse nous permettra de mieux cerner le fossé initial que notre dispositif de formation cherchera ultérieurement à combler.

Cette partie contextuelle ne se contente pas de décrire : elle problématise le terrain pour préparer l'analyse didactique qui suivra.

1. Le contexte géolinguistique du Vietnam

La population totale du Vietnam était de 96 208 984 au dernier recensement de 2019 (Bureau général des statistiques, 2019) ce qui en fait le 3e pays le plus peuplé d'Asie du Sud-Est en nombre (après l'Indonésie et les Philippines) et en densité (après les Philippines et loin derrière Singapour) et elle était toujours plus rurale (65,6%) qu'urbaine (34,4%).

1.1. La langue vietnamienne, d'hier à aujourd'hui

1.1.1. Le vietnamien écrit

L'écriture chinoise arriva au Viêtnam vers le Ier siècle apr. J.-C., après son invasion par la Chine. Pendant presque 1 000 ans, de ce Ier siècle jusqu'en 938, cette domination provoqua une sinisation : le chinois dit *chữ hán* ou *chữ nho* (Choy, 2013) fût la seule écriture existante et devint la langue de l'enseignement tandis que le vietnamien incorporait des mots, dits sino-vietnamiens (*từ hán-việt*), dont de nombreux font toujours partie du lexique. Toutefois, l'écriture chinoise subira également des modifications et plusieurs apports se déposeront au Vietnam. On trouvera alors différentes façons d'écrire les mêmes mots.

En 938, le Viêt Nam obtint son indépendance, mais l'influence chinoise perdura et le chinois resta la langue officielle. Toutefois, un phénomène de retranscription du vietnamien parlé avec l'écriture chinoise dit "prononciation nationale" (*quốc âm*) avait commencé depuis VIIe siècle mais l'impossibilité de retranscrire certains phonèmes vietnamiens forcera au développement de logogrammes originaux[1] dit "symboles propres au *nôm*" (*chữ thuần nôm* ou *chữ nôm*)[2] jusqu'au XIIIe siècle (Zwartjes, 2011 et Nguyen DT, 2018).

[1] Ces nouveaux logogrammes sont souvent empruntés au chinois pour leur prononciation mais on y ajoute un radical (ou une clé) pour le différencier et former un nouveau caractère.

[2] Deux siècles avant, le même phénomène avait touché le Japon qui avait vu la création des kokuji ou "caractère national" (国字). Le phénomène n'est donc pas unique.

Image 1 : Un mélange de chữ nho et chữ nôm

Un exemple d'écriture mêlant des caractères *chữ nho* en vert et *chữ nôm* en orange[3]

A partir du XVIIe siècle, l'alphabet vietnamien (chữ quốc ngữ) est romanisé par des jésuites portugais envoyés en mission qui reprennent l'alphabet latin auquel il retranche f/F, j/J, w/W et z/Z et ajoute des signes diacritiques pour représenter les sons inexistants dans l'alphabet latin.

L'origine portugaise de cette romanisation se manifeste dans des graphies telles que nh qui se rapproche de [ɲ] sans lui être équivalent mais également dans la prononciation du son [k] qui peut être produit avec c, q et k : la lettre c étant utilisée devant a et o, k devant e, ê, et i et q devant u puisque le portugais prononce [k] devant a et o et fait suivre q de u. Cette grande finesse dans la prononciation des voyelles et l'importance de leur bonne prononciation peut troubler celui qui apprend le vietnamien dans sa prononciation des doubles voyelles puisque la prononciation y diffère. Ainsi, la prononciation de ỏ prise isolément ne se retrouvera pas totalement dans le mot khỏe, pareillement pour u dans khuy, etc.

Les missionnaires ayant perçu une différence dans la prononciation de [d] par rapport au latin ont représenté ce dernier par đ. En vietnamien, ce son est ingressif, le souffle n'est pas dirigé vers l'extérieur mais vers l'intérieur. Le son [b] connaît la même particularité mais sa graphie n'a pas été modifiée.

C'est cet alphabet latin modifié et influencé par celui portugais (Zwartjes, 2011) qui sera repris par les autorités coloniales françaises (Jacques, 1998, p. 21) et conservé par le 1er gouvernement vietnamien.

[3] Tiré de *Từ Hán-Việt* [wikipedia], par LiliCharlie, 12 octobre 2013 (https://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Han-nom_parallel-2.svg?uselang=vi). CC BY-SA 3.0.

Image 2 : L'alphabet vietnamien contemporain

A	**Ă**	**Â**	**B**	**C**	**D**	**Đ**	**E**
a	á	ớ	bờ	cờ	dờ	đờ	e
Ê	**G**	**H**	**I**	**K**	**L**	**M**	**N**
ê	gờ	hờ	i	ca	lờ	mờ	nờ
O	**Ô**	**Ơ**	**P**	**Q**	**R**	**S**	**T**
o	ô	ơ	pờ	quờ [4]	rờ	sờ	tờ
U	**Ư**	**V**	**X**	**Y**			
u	ư	vờ	xờ	i dài [5]			

De nos jours, le vietnamien continue de s'écrire avec des caractères latins proches du français mais la structure de la langue reste fondamentalement différente (nous verrons cela plus en détail dans la Deuxième partie, au chapitre 2). L'apparente proximité graphique avec le français et l'origine portugaise de certaines combinaisons pourraient créer des interférences trompeuses pour l'apprenant que ce soit en prononciation ou en lecture).

Avec cela, il faut remarquer que des différences de prononciation des voyelles comme des consonnes mais aussi de lexique apparaissent selon qu'on soit au centre ou au sud du Vietnam au point de fortement gêner voire parfois empêcher l'intercompréhension entre vietnamiens.

Notre travail n'ignore pas qu'il existe des tentatives de refonte de la langue vietnamienne dans laquelle les influences extérieures seraient supprimées pour revenir à une langue vietnamienne dite originelle. C'est l' "hypothèse de Phan Ngoc"

[4] La prononciation de cette lettre varie depuis quelques années. Prononcée uniquement *quờ* [kwə] auparavant, les enfants apprennent à la prononcer *cu* [ku] désormais. Il ne nous a pas été possible de trouver s'il s'agissait d'un changement officiel ou par simple habitude. Les deux prononciations sont comprises.

[5] On peut trouver la prononciation *i-cờ-rét* dans certains ouvrages sur la langue vietnamienne. Il s'agit d'une transcréation par translittération phonologique à partir du français. Ce processus est courant en vietnamien. Cette prononciation ne semble plus être enseignée depuis plusieurs dizaines d'années et n'est généralement pas comprise.

(*Giả thuyết Phan Ngọc*) selon laquelle la grammaire vietnamienne serait copiée de celle française par la voie de mauvaises traductions (Vusta, 2006). Nous ne nous attarderons pas sur ces hypothèses dans la description de la langue vietnamienne car celles-ci semblent actuellement ultra-minoritaires dans la recherche sur le sujet et leur impact sur notre recherche n'est pas pertinent.

1.1.2. Classification et position du vietnamien

Aujourd'hui, le vietnamien est la langue majoritaire du Vietnam. Il fait partie des langues viétiques[6], rameau de la branche môn-khmer[7] des langues austroasiatiques[8] et possède le plus grand nombre de locuteurs, à savoir 85 millions (ethnologue, 2019), devant le khmer avec un peu plus de 19 millions de locuteurs (ethnologue[9]). C'est une langue monosyllabique et isolante, c'est-à-dire que ses mots restent invariables quelle que soit leur fonction syntaxique donnée par un classificateur (qui peut être inutilisé dans certains cas) tandis que les nuances sont rendues par l'intonation et le contexte. Depuis un millénaire, le vietnamien a finalisé l'intégration d'une forte tonogénèse avec le développement de 6 tons numérotés ici selon Haudricourt (1961) et modélisés par Ferlus (1999) dont nous donnons l'équivalent en vietnamien :

- Le ton 1 ou ton égal ou "ngang"[10]
- Le ton 2 ou ton descendant "(dấu)[11] huyền" écrit avec un accent grave (`)

[6] Dont on trouve des locuteurs au Laos, en Thaïlande et au Viêt Nam.

[7] Les langues môn-khmer sont les langues des autochtones de la péninsule Indochinoise (dans son sens géographique sans lien avec l'ex-Indochine française), c'est-à-dire des pays de Birmanie, Cambodge, Laos, Malaisie, Singapour, Thaïlande et Vietnam.

[8] Composées des langues munda parlées en Inde et des langues môn-khmers.

[9] Pour le nombre de locuteurs khmers (https://www.ethnologue.com/subgroups/khmer), nous ne précisons pas l'année car nous avons ajouté les 17 951 230 locuteurs de khmer cambodgien recensés en 2020 (https://www.ethnologue.com/language/khm/25) et les 1 400 000 locuteurs de khmer thaïlandais recensés en 2006 (https://www.ethnologue.com/language/kxm/25) car les locuteurs de ces 2 groupes peuvent converser de façon totalement intelligible entre chaque groupe.

[10] L'appellation du ton *ngang* pourrait ne pas avoir de sens pour un vietnamien car il n'utilise jamais ce mot pour qualifier une voyelle sans accent mais se contente de dire la lettre. S'il faut épeler un mot, l'absence de précision quant au ton signifiera implicitement l'absence de ton c'est à dire le ton *ngang*.

[11] Pour les tons 2 à 6, nous avons placé "dấu" entre parenthèse car, même compris par les vietnamiens, ce mot n'est pas utilisé pour préciser le ton. On dira par exemple "Ồ huyền" mais on ne dira pas "Ồ dấu huyền". On pourra entendre "Ồ huyền ồ" qui n'est pas la façon de dire la lettre mais de la donner avec beaucoup d'insistance comme lors d'une dictée scolaire.

- Le ton 3 ou ton montant “(dấu) sắc” écrit avec un accent aigu (́)
- Le ton 4 ou ton descendant montant “(dấu) ngã” écrit avec un tilde (~)
- Le ton 5 ou ton montant glottalisé “(dấu) hỏi” écrit avec un point d’interrogation (ʔ)
- Le ton 6 ou ton tombant glottalisé “(dấu) nặng” écrit avec un point placé sous la voyelle (.)

Par souci de clarté pour nos lecteurs vietnamophones, dans la suite de notre thèse, nous n’adopterons pas cette numérotation même si nous en comprenons son utilité pour une description encore plus fine de ces tons car nous estimons que cette utilité n’a pas d’intérêt dans notre recherche[12].

On distingue généralement, à l’intérieur du vietnamien, 3 différents parlés qui diffèrent sur des éléments de prononciation voire de lexique mais pas sur la morphosyntaxe (Detey, Racine, Kawaguchi, Eychenne, J., 2016, p. 211) :

- au nord le parlé de Hanoï (ancien tonkinois), norme linguistique nationale, même si les pratiques langagières hanoïennes peuvent être aussi hétérogènes que dans d’autres régions du Vietnam (Dang, T.T.T., 2018, p. 131)
- au centre le parlé de Huế (ancien haut annamite)
- au sud le parlé de Ho Chi Minh Ville (ancien cochinchinois).

  Le Vietnam ne s’est pas doté d’une institution chargée de veiller à la standardisation de sa langue (Lepetitjournal Ho Chi Minh Ville, 2020a), c’est ainsi qu’on peut trouver plusieurs orthographes possibles pour un même mot en fonction des régions[13] ce qui peut parfois poser des problèmes aux vietnamiens eux-mêmes dans la transcription de certains phonèmes.

  La présence de 13 voyelles (a, ă, â, e, ê, i, y, o, ơ, õ, u, ư respectivement [a], [ă], [â], [ɛ], [e], [i], [y], [ɔ], [ơ], [õ], [u], [ư]) aux prononciations éloignées des

[12] Pour nos lecteurs qui voudraient découvrir ce système et voir comment il peut aider à mieux distinguer les différents tons du vietnamien du nord au sud, nous vous conseillons l’article de Sabine Huynh donné en bibliographie.

[13] Que ce soit avec des phonèmes identiques selon le parlé du nord comme *giao động* et *dao động* (agiter/osciller) ou avec des phonèmes différents comme *trời* et *giời* (Dieu).

voyelles françaises en font une langue relativement difficile à apprendre pour un étranger qui découvre, entre autres, des voyelles comme :

- ơ et ư qui sont les voyelles non arrondies de o et u
- ă pour le a court et â pour le ơ court.
- e et ê qui correspondent respectivement à [ɛ] et [e]
- o et ô qui correspondent respectivement à [ɔ] et [o] (voyelles arrondies arrière mi-ouvertes et mi-fermées respectivement).
- Etc.

Les vietnamiens en contact avec des étrangers connaissent ces difficultés et on peut les voir en rire amicalement à travers des publications sur les réseaux sociaux telles que celle-ci qui revient régulièrement :

Image 3 : Bonne chance amis étrangers !

Un exemple très fréquents des multiples écritures et prononciations possibles avec 2 lettres mais qui existe pour de très nombreux arrangements consonne + voyelle

1.1.3. Le vietnamien dans le Vietnam d'aujourd'hui

Si nous suivons le Conseil de l'Europe (2022) pour caractériser un fonctionnement multilingue (à savoir la possibilité d'utiliser sa propre langue pour s'adresser à des instances officielles), le Vietnam est un pays multilingue comptant 54 ethnies. Nous n'ignorons pas que nous utilisons ici le chiffre officiel annoncé par le Vietnam et repris à l'étranger et nous n'ignorons pas non plus qu'il y aurait 102 langues parlées

au Vietnam (Ethnologue, 2022), ce dernier chiffre faisant régulièrement remettre en question le nombre officiel d'ethnies (Bui, T. N. D., & Bui, V. T., 2009).

Toutefois, cela ne change pas la situation suivante : les Kinh constituent l'ethnie majoritaire avec plus de 85,3% de la population suivie par les Tay avec 1,9%. On voit bien ici l'écrasante proportion Kinh qui a permis d'imposer le vietnamien comme langue nationale. Toutefois, cette domination factuelle du vietnamien au Vietnam n'a pas pour conséquence une politique linguistique qui s'exercerait contre les minorités linguistiques. Les constitutions vietnamiennes sont particulièrement représentatives de ce fait puisque la constitution :

- du 09 novembre 1946 reconnaît que "Dans les écoles primaires locales, les minorités nationales ont le droit d'apprendre dans leur propre langue."[14] (Article 15)
- du 31 décembre 1959 reconnaît que "Les groupes ethniques ont le droit de maintenir ou de modifier leurs coutumes et pratiques, d'utiliser leur propre langue et écriture, de développer leur culture."[15] (Article 3)
- du 18 décembre 1980 reconnaît que "Les groupes ethniques ont le droit d'utiliser leur propre langue et écriture, de préserver et de promouvoir leurs bonnes coutumes, pratiques, traditions et culture."[16] (article 5). La langue est alors le 1er élément cité.
- du 15 avril 1992 reconnaît le droit des minorités ethniques d'utiliser leur langue : "Les groupes ethniques ont le droit d'utiliser leur propre langue et écriture, de préserver leur identité ethnique et de promouvoir leurs bonnes coutumes, pratiques, traditions et cultures."[17] (Article 5), cette partie ne sera pas amendée lors de la révision de la constitution du 25 décembre 2001.

[14] Ở các trường sơ học địa phương, quốc dân thiểu số có quyền học bằng tiếng của mình.

[15] Các dân tộc có quyền duy trì hoặc sửa đổi phong tục tập quán, dùng tiếng nói chữ viết, phát triển văn hoá dân tộc mình.

[16] Các dân tộc có quyền dùng tiếng nói, chữ viết, giữ gìn và phát huy những phong tục, tập quán, truyền thống và văn hoá tốt đẹp của mình.

[17] Các dân tộc có quyền dùng tiếng nói, chữ viết, giữ gìn bản sắc dân tộc và phát huy những phong tục, tập quán, truyền thống và văn hoá tốt đẹp của mình.

- du 28 novembre 2013 reconnaît également ce droit : “Les citoyens ont le droit de s'identifier comme appartenant à une ethnie, d'utiliser leur langue maternelle et de choisir une langue de communication.”[18] (Article 42) même si “La langue nationale est le vietnamien.” (Article 5 alinéa 3)[19].

La dernière constitution vietnamienne reconnaît ainsi le statut de langue nationale à chaque langue d’ethnie minoritaire mais pas le statut de langue officielle réservé au vietnamien, une situation confirmée par le code de l’éducation qui précise que “Le vietnamien est la langue officielle utilisée dans les écoles et autres établissements d'enseignement. Sur la base des objectifs de l'éducation et des exigences spécifiques des contenus éducatifs, le Premier ministre stipulera l'enseignement et l'apprentissage via les langues étrangères dans les écoles et d’autres établissements d’enseignement.[20]” (Article 7, alinéa 1 du code de l’éducation du 14 juin 2005).

Alors que “L'État doit créer les conditions permettant aux membres des minorités ethniques d'apprendre leur langue parlée et langues écrites afin de préserver et de développer leurs identités culturelles respectives, aider les élèves des minorités ethniques à assimiler facilement les connaissances lorsqu'ils étudient à l'école ou d'autres établissements d'enseignement. L'enseignement et l'apprentissage des langues des minorités ethniques doivent se dérouler conformément à la réglementation gouvernementale.[21]” (Article 7, alinéa 2 du code de l’éducation du 14 juin 2005). Or, le niveau limité de vietnamien de certains enfants des minorités ethniques crée une “barrière langagière” (Unicef, 2015, p.2) qui limite la pleine réalisation du droit à l’éducation et d’une formation adaptée aussi bien à chaque enfant qu’au bassin d’emploi en même temps que se pose la question du renforcement

[18] Công dân có quyền xác định dân tộc của mình, sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ, lựa chọn ngôn ngữ giao tiếp.

[19] Ngôn ngữ quốc gia là tiếng Việt.

[20] Tiếng Việt là ngôn ngữ chính thức dùng trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác. Căn cứ vào mục tiêu giáo dục và yêu cầu cụ thể về nội dung giáo dục, Thủ tướng Chính phủ quy định việc dạy và học bằng tiếng nước ngoài trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác.

[21] Nhà nước tạo điều kiện để người dân tộc thiểu số được học tiếng nói, chữ viết của dân tộc mình nhằm giữ gìn và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc, giúp cho học sinh người dân tộc thiểu số dễ dàng tiếp thu kiến thức khi học tập trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác. Việc dạy và học tiếng nói, chữ viết của dân tộc thiểu số được thực hiện theo quy định của Chính phủ.

de la langue maternelle de ces minorités ethniques qui ne peuvent pas être enseignées sur le temps d'enseignement réservé aux langues étrangères puisque "Les langues étrangères définies dans les programmes éducatifs sont les langues couramment utilisées dans la communication internationale.[22]" (Article 7, alinéa 3 du code de l'éducation du 14 juin 2005). L'enseignement du vietnamien comme langue seconde dès la petite enfance entraînent de facto une situation de diglossie pour ces minorités et une difficulté dans la transposition en vietnamien des connaissances et cultures des minorités ethniques puisque les élèves qui n'apprennent pas bien leur langue maternelle ont plus de difficulté à bien apprendre une autre langue ce qui ne permet alors pas à l'école de faire recueillir aux minorités ethniques les fruits de cette éducation (Unicef, 2015, p.26).

1.2. L'anglais : langue hégémonique

L'anglais, langue internationale et également langue officielle de la charte de l'ASEAN[23] dont le Vietnam est membre depuis 1995, est la langue étrangère la plus enseignée dans le cursus vietnamien et la plus apprise au Vietnam, en raison de son importance pour l'intégration du pays dans l'économie mondiale et pour le développement du tourisme (Reverter, 2020). On peut l'apprendre dès le Lớp 3 (Lepetitjournal Ho Chi Minh Ville, 2020b), c'est-à-dire l'équivalent du CE2 en France (en conséquence de l'article 3 du code de l'éducation déjà mentionné).

De plus, il est une matière obligatoire désormais à côté (pour les anciennes classes bilingues) ou à la place (pour les autres classes) du français supplanté un temps par le russe (Van Van, 2010, p. 16).

En 2008, le gouvernement vietnamien a lancé le Projet 2020, qui visait à améliorer le niveau d'anglais de tous les élèves et étudiants du pays, en rendant l'anglais obligatoire dans les programmes scolaires du primaire au supérieur, et en encourageant le développement des écoles privées et des centres de formation qui proposent des cours d'anglais (Pham, 2012).

[22] Ngoại ngữ quy định trong chương trình giáo dục là ngôn ngữ được sử dụng phổ biến trong giao dịch quốc tế.

[23] Article 53 de la charte de l'ASEAN (https://asean.org/wp-content/uploads/2021/08/November-2020-The-ASEAN-Charter-28th-Reprint.pdf)

L'anglais fût également rendu obligatoire, à partir de 2019, pour les étudiants de l'enseignement supérieur français de licence professionnelle[24] puis, à partir de 2020, plus largement pour les diplômes d'université (Diplôme Universitaire de Technologie, Brevet Universitaire de Technologie, Licence, Licences Professionnelles, Masters et doctorat)[25]. Toutefois, cette obligation fût annulée par le Conseil d'Etat en 2022[26] mais, pendant quelques années, les étudiants étrangers ayant appris le français devaient également montrer des connaissances en anglais. Nul doute que cela aura poussé certains étudiants à étudier uniquement l'anglais pour s'épargner des efforts.

L'anglais est également pratiqué dans les lieux touristiques, les sites gouvernementaux et les milieux d'affaires, où il est souvent considéré comme un facteur de réussite professionnelle (Nguyen et al., 2018). Cependant, le niveau d'anglais de la population vietnamienne reste faible par rapport à d'autres pays asiatiques, selon le classement EF EPI (English Proficiency Index) de 2020, qui place le Vietnam au 65e rang sur 100 pays. Les principaux obstacles à l'apprentissage de l'anglais sont le manque de ressources, la qualité de l'enseignement, la différence culturelle et linguistique, et le manque de motivation ou de confiance des élèves (Pham et Nguyen, 2017).

Pour toutes ces raisons, le Vietnam connaît une forte demande en professeurs d'anglais natifs ou qualifiés, qui bénéficient de salaires attractifs et de conditions de travail favorables (Nguyen T. T. et al., 2019).

Dans ce contexte où l'anglais s'est imposé comme la clé de l'intégration économique mondiale, le français devient de facto une deuxième langue étrangère dont l'enseignement doit être rentable (que ce soit individuellement ou collectivement).

[24] Article 13 de l'arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle

[25] Décret n° 2020-398 du 3 avril 2020 relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats à l'examen du brevet de technicien supérieur et modifiant le code de l'éducation

[26] Décision n° 441056 du 7 juin 2022 du Conseil d'Etat

1.3. D'Alexandre de Rhodes au Đổi mới jusqu'à nos jours

1.3.1. La place du français

L'enseignement du français est l'héritage de la présence française au Vietnam qui commence en 1625 avec l'arrivée d'Alexandre de Rhodes. Ce dernier développa le quốc ngữ, version romanisée de la langue vietnamienne.

Avec le traité de Saïgon, le 5 juin 1862, la France crée la colonie de Cochinchine qui va vivre jusqu'en 1879 sous l'administration exclusive de la marine militaire avant de devenir l'Union Indochinoise en passant sous administration civile.

Plusieurs réformes éducatives vont progressivement apparaître. D'abord celles de 1906 à 1917, où l'enseignement traditionnel sera progressivement supprimé jusqu'en 1919. Le Règlement Général de l'Instruction Publique de 1917 va faire du français la seule langue de scolarisation des cours moyens et supérieurs tandis que le vietnamien sera encore autorisé pour les cours élémentaires[27]. On constate alors la disparition progressive des lettrés puisque l'étude du chinois est devenue facultative à l'école et surtout elle n'est plus reconnue comme un moyen de progression sociale par la population. Emerge alors une classe d'intellectuels formée dans les écoles françaises. Cette élite n'écrit plus en chữ nôm mais en chữ quốc ngữ, adopté par le système français à partir de 1918 et repris comme langue de scolarisation dans les villes (les minorités ethniques conservant leurs langues) et comme langue officielle de fait par le 1er gouvernement du Vietnam du Nord (communiste et proche de l'URSS) de 1954. La fin de la guerre d'Indochine[28] et la signature des accords de Genève le 20 juillet 1954 font passer le français de langue officielle et langue de scolarisation à langue étrangère faiblement enseignée au nord tandis que le tây bồi, langue véhiculaire utilisée entre les français et les vietnamiens, disparaît complètement. En effet, la guerre d'Indochine passée et les relations politiques tissées par le nouvel état communiste vont faire accorder la priorité à l'enseignement du chinois et du russe au détriment du français qui reste présent phonologiquement dans tous les mots de la modernité apparus pendant la présence française.

[27] Article 134 du Recueil Général de la législation et de la règlementation de l'Indochine, page 1811. [en ligne] https://sach.nlv.gov.vn/sach/cgi-bin/sach?a=d&d=BVkxKtgvS1928.2.1.2.1.2.1.2.36

[28] En vietnamien *Kháng chiến chống Pháp* c'est à dire Guerre de résistance contre les Français

Toutefois, au Vietnam du Sud (capitaliste, proche de la France et surtout des Etats-Unis), le français y restera une des langues de scolarisation jusqu'à la "chute" ou "libération" de Saigon le 30 avril 1975[29] aux côtés du vietnamien "chữ quốc ngữ" déjà mis en place pendant l'Indochine Française mais désormais aux côtés de l'anglais pour lequel "Force [était] de constater que l'anglais [concurrençait] désormais le français comme langue internationale" (Falk, 1957)[30] du fait du fort soutien des Etats-Unis et d'une nouvelle élite vietnamienne non-francophone travaillant fortement avec ces derniers pour s'ouvrir des opportunités de carrière en éliminant déjà ou confiant à des institutions américaines, de nombreux outils de l'influence française, ce qui amènera la France à émettre des protestations auprès des Etats-Unis dès 1955 (Journoud, 2002).

Il serait erroné de voir dans le déclassement du français, à l'œuvre dès la décolonisation, un rejet de l'ancienne puissance coloniale. Les témoignages d'anciens combattants, avec parfois des responsabilités élevées dans l'appareil politique communiste du Nord Vietnam, ou d'anciens politiques du Sud Vietnam sont assez nombreux pour montrer que c'était la tutelle française qui était rejetée et non pas l'apport des idées véhiculées par le français[31]. D'ailleurs, même si l'enseignement du

[29] Le terme de "chute de Saïgon" est généralement utilisé par les occidentaux et celui de "jour de la libération" (Ngày Giải Phóng) par les vietnamiens. Notre intention n'étant pas d'utiliser l'un des deux termes uniquement, nous avons choisi de les mélanger sans confusion mais nous faisons remarquer qu'il existe toujours aujourd'hui d'autres termes utilisés parfois dans la diaspora issue des réfugiés vietnamiens tels que "le jour sans eau" (Ngày mất nước), "le jour de la honte" (Ngày Quốc Nhục) ou "le jour de la colère" (Ngày Quốc Hận).

[30] One cannot but observe that English now completes French as the international language (...).

Falk, C. J. (1957). America's Part in a Reborn Educational System. The Phi Delta Kappan, 39(3), 136–138. http://www.jstor.org/stable/20342019

[31] Nous ne ferons pas ici une liste exhaustive de lectures mais conseillerons certains ouvrages ou articles comme représentatifs :

- Trịnh Văn Thảo, Les compagnons de route de Hô Chi Minh, Paris, Karthala, 2004, p. 172-181.
- Journoud, P. (2021). Passé, présent et avenirs du français au Việt Nam. Relations internationales, 188, pp. 64-66. https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/ri.188.0059 où l'auteur rapporte un entretien avec Trần Văn Giàu, militant engagé d'abord contre les français puis contre les américains et président du comité de libération du Sud Vietnam : « Il y a une France dans le Việt Nam unifié et indépendant; c'est la France des Lumières. Vous ne pouvez pas concevoir la profondeur de l'influence de la pensée française dans l'esprit des intellectuels vietnamiens ! », avec le général Phạm Hồng Cư (beau-frère du général Võ Nguyên Giáp, héros national du peuple vietnamien) qui affirmait en pleurs que Victor Hugo et Baudelaire l'avaient aidé à « supporter les moments les plus difficiles » de sa longue vie de soldat et bien d'autres.

français tombe rapidement en disgrâce dès 1954, il reste vivace dans les établissements catholiques (Le T. H., 2018) avant d'être réintroduit dans le cycle universitaire en 1962, avec la création du département de français devenu aujourd'hui l'Université de Langues et d'Etudes Internationales de Hà Nội (ULIS-VNU). La fin de la guerre du Vietnam[32] va permettre une reprise de l'enseignement du français grâce à son adhésion à l'Organisation Internationale de la Francophonie dès sa création en 1970 dont Hanoi accueillera le siège ainsi que le 7e sommet en 1997. A partir de 1970, la section française commencent à former, dans un cursus dédié au "français des relations internationales", des étudiants dont certains deviendront des personnalités parfaitement francophones tels les Ambassadeurs Lê Kinh Tài, Dương Văn Quảng, Nguyễn Quang Chiến, Lê Hồng Phấn, Trần Xuân Thủy, les vice-ministres, présidents de l'ADV, directeurs généraux au Ministère des Affaires Étrangères et interprètes de renom, connus du monde francophone au Vietnam (Minh A., 2019).

L'établissement de relations diplomatiques officielles avec la France se fait à partir du 12 avril 1973 et aussi grâce au Đổi mới de 1986 (un dispositif renforcé avec la chute de l'Union Soviétique) qui ouvre le Vietnam aux investissements étrangers et à l'économie de marché renforçant, à l'époque, la place du Vietnam dans la francophonie à travers :

- L'implantation de l'AUF à Hanoi (l'agence soutenant le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche en français, notamment à travers des bourses, des formations, des projets et des réseaux universitaires) ainsi que du CREFAP à Ho Chi Minh Ville en 1993 (le centre travaillant sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement du et en français, l'insertion professionnelle des jeunes, la formation continue des professeurs de français, l'élaboration d'outils et de ressources pédagogiques, d'activités parascolaires et l'organisation de séminaires de recherche scientifiques. En 2000, le CREFAP a été réorienté comme un projet de l'OIF)

[32] En vietnamien *Kháng chiên chống Mỹ* c'est à dire Guerre de résistance contre les Américains

- La diffusion de programmes sous-titrés en vietnamien par TV5 Monde et un site “apprendre.tv5monde” transposable en vietnamien à partir d’avril 2011
- L'Institut français du Vietnam, opérateur culturel de l'ambassade de France au Vietnam qui propose des cours de français, des activités culturelles et une médiathèque dans ses quatre antennes de Hanoï, Danang, Hué et HCMV.
- La délégation Wallonie-Bruxelles, qui représente la Communauté française de Belgique au Vietnam, et qui mène des actions de coopération dans les domaines de la culture, de l'éducation, de la santé, de l'environnement et du développement
- Le GADIF, qui regroupe les représentations diplomatiques et les organismes francophones présents au Vietnam, et qui coordonne les actions de coopération et de promotion de la francophonie au Vietnam
- Le Courrier du Vietnam, qui est le seul hebdomadaire francophone du Vietnam, et qui traite de l'actualité politique, économique, sociale et culturelle du pays et de la région. Le Courrier du Vietnam est édité par l'Agence vietnamienne d'information.

Cependant, cette dynamique ne change pas la position de l’enseignement du français qui reste un enseignement de « niche ». On peut s’attendre à ce que les vietnamiens qui choisissent d’apprendre le français y ont déjà des facilités par le contexte familial (parents ou grands-parents ayant appris le français) ou le font pour construire un projet de mobilité vers la France ou un pays francophone. L’Institut français du Vietnam, et plus particulièrement celui de Hanoï, terrain de notre recherche, se situe au cœur de ce dispositif.

1.3.2. Et la France?

La France a été évoquée plus ou moins directement au fil de différentes constitution. En 1946, elle est évoquée indirectement dans le préambule à travers la formule d’ “oppression de la politique coloniale”[33] à laquelle le peuple vietnamien a échappé. En 1959, elle est évoquée directement dans le préambule sous un aspect historique en

[33] vòng áp bức của chính sách thực dân

parlant de “quatre-vingts ans de colonisation de notre pays par les Français”[34] ou sous un aspect plus politisé en parlant de “l'empire français, soutenu par l'empire américain, a mené des guerres d'agression pour piller notre pays et asservir à nouveau notre peuple”[35]. Dans le préambule de la constitution de 1980, on y parle de “colonialistes français”[36] dont la défaite et la signature des accords de Genève “inaugurent l'effondrement de l'ancien colonialisme dans le monde”[37]. Dans le préambule de la constitution de 1992, la France est évoquée indirectement dans les termes “deux guerres d'agression coloniale et impériale”[38]. Elle n’est plus évoquée à partir de la constitution de 2013. De 1986 jusqu’à présent, dans le contexte d’une politique d’ouverture du gouvernement vietnamien amenant à un renforcement des relations de coopération économique, culturelle, éducative de la France avec le Vietnam, la France a pu s’engager dans la promotion du français à travers de nombreux projets ostensibles. Nous ne les listerons pas intégralement mais évoquerons les projets les plus structurants tels que :

- Valofrase : est un programme lancé en 2006 dans les trois pays d’Asie du Sud-Est membres de l’OIF (Cambodge, Laos, Vietnam)[39] qui s’inscrit dans le cadre des politiques nationales d’enseignement des langues étrangères en partenariat avec l’OIF, l’AUF, la Fédération Wallonie-Bruxelles, la France et le Québec. Ce programme était divisé en 2 phases : une phase pour renforcer les capacités des ministères de l’Éducation, des universités, écoles et instituts assurant la mise en œuvre des programmes liés à la langue française et une phase de soutien aux politiques éducatives plurilingues permettant de valoriser l’enseignement du français, la formation et l’insertion professionnelle de francophones qualifiés.

[34] Trong hơn tám mươi năm nước ta bị thực dân Pháp đô hộ

[35] đế quốc Pháp được đế quốc Mỹ giúp sức lại gây chiến tranh xâm lược hòng cướp nước ta và bắt nhân dân ta làm nô lệ một lần nữa

[36] thực dân Pháp

[37] mở đầu thời kỳ sụp đổ của chủ nghĩa thực dân cũ trên thế giới

[38] hai cuộc chiến tranh xâm lược của thực dân và đế quốc

[39] La Thaïlande est un pays observateur depuis 2008

Ce programme a structuré les actions postérieures à 2011 de la France en Asie du Sud-Est et donc également au Vietnam.

- L'élaboration (ou la collaboration dans l'élaboration) de manuels de français destinés aux élèves de l'enseignement général tels que "Ici au Vietnam" destinés aux élèves bilingues des classes de lớp 4 et 5 (CM1 et CM2 dans le cycle scolaire en France) et "Tiếng Pháp" pour les élèves bilingues des classes de lớp 6 à 12 (De la 6e à la terminale dans le cycle scolaire en France).
- Le programme des classes bilingues et des filières universitaires francophones cofinancés par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) en collaboration étroite avec le Ministère vietnamien de l'éducation et de la formation qui bénéficie d'un nouveau programme depuis 2018
- Le Centre franco-vietnamien de formation à la gestion (2200 diplômés en 20 ans), le programme de formation d'ingénieurs d'excellence au Vietnam (1300 diplômés en 10 ans)
- L'ouverture des Instituts Français de Hanoi et de HCMV (en 1993), Danang (en 1995) et Hue (en 2004),
- L'université des sciences et des technologies de Hanoi créée en 2009 avec un consortium de plus de 40 établissements français d'enseignement supérieur (400 doctorants formés en 10 ans) et bien d'autres relativement plus modestes (Tran D, 2020, p. 261-262)
- Un FEF (Fonds Equipe France) pour 2020-2022 relatif à un plan de formation des professeurs vietnamiens du primaire et du secondaire
- Un FEF 2023, etc.

Il est probable que toutes ces actions ont permis de maintenir la présence de l'enseignement du français sans pour autant en éviter la chute puisque le nombre d'élèves est passé de 200.000 à 68.000 et le nombre de filières universitaires de 47 à 16 (Tran D, 2020, p. 263) ; la baisse d'influence et l'impact sur l'attractivité de la France se devine alors et les chiffres de la mobilité étudiante le confirment. Ainsi, il y a actuellement environ 7000 étudiants vietnamiens en France (Campus France, 2024) mais 17.175 au Canada, 23500 en Chine, 27491 à Taïwan, 31310 aux Etats-Unis, 32948 en Australie, 36339 au Japon et 43361 en Corée du Sud (Le N., 2024).

Toutefois, il ne faut pas totalement imputer la baisse de cette influence à une prédominance de celle anglo-américaine ou de l'attractivité régionale (même si ces dernières ne sont pas à négliger) mais plutôt au désengagement financier constitutif de la durée de vie d'un projet qui a fait se retirer progressivement les partenaires francophones des 2 projets phares que sont les classes bilingues et les filières universitaires francophones suivie de la promotion des filières anglophones depuis 2014 pour lesquelles un niveau de français est seulement recommandé, tout cela amenant à un manque de motivation des parents comme des élèves.

Pour autant, le désengagement n'est que partiel et l'Ambassade continue de faire la promotion de l'apprentissage du français en partenariat avec le Vietnam en soutenant la politique plurilingue du gouvernement vietnamien sur l'apprentissage des langues étrangères[40], les classes bilingues et certaines formations universitaires francophones par la fourniture ponctuelle d'équipements pédagogiques, des formations continues pour les professeurs ou les étudiants, par la dispense de paiement de droits et par l'attribution de bourses d'excellence qui permettent à de nombreux étudiants de poursuivre leurs études en France à des niveaux élevés tels que le programme de bourses 322 suivi par celui de formation doctorale 911 qui permettaient de bénéficier d'une bourse vietnamienne et d'une bourse de couverture sociale française[41] [42] mais interrompu en 2016 suite au non-retour au Vietnam de plusieurs boursiers[43].

2. Le système éducatif vietnamien

Il n'y a aucune légitimité à vouloir caractériser un système asiatique d'apprentissage sur un continent aux pluralités religieuses, culturelles, politiques, ethniques, économiques… aussi diversifiées sur un aussi immense territoire.

[40] Đề án dạy học ngoại ngữ giai đoạn 2008-2020. Texte disponible en ligne : https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyet-dinh-1400-QD-TTg-phe-duyet-de-an-day-va-hoc-ngoai-ngu-trong-he-thong-giao-duc-quoc-dan-giai-doan-2008-2020-71152.aspx

[41] https://ifv.vn/fr/etudes/etudes-en-france/bourses/#/

[42] Concrètement, la bourse de couverture sociale française dispense du paiement du visa, des droits d'inscription, de la sécurité sociale et permet un accès prioritaire. Elle ne permet pas de recevoir un financement.

[43] https://www.consortium-usth.org/doctorats/

Pour autant, il ne faut pas tomber dans le piège de penser que cette diversité est une somme d'unicités nationales. Ainsi, à l'échelle du Vietnam, il apparaît tout autant factice de vouloir considérer le système éducatif comme homogène alors même qu'il serait plus aisé de l'étudier de cette façon.

En effet, depuis la politique de socialisation de 1996, dans le contexte d'une économie réorientée vers le marché par la réforme du đổi mới de 1986, l'idée d'une éducation nationale, nationalisée et gratuite pour tous tend à disparaître et les disparités sont de plus en plus flagrantes que ce soit entre villes et campagnes ou à l'intérieur des villes elles-mêmes.

C'est dans cette ouverture de l'éducation au marché privé et l'existence de trois types d'établissements (les écoles publiques, les écoles du peuple et les écoles privées) que l'on voit s'accroître les disparités d'éducation par le renforcement continu d'un système aux multiples vitesses où la richesse joue désormais un rôle déterminant dans la qualité de l'éducation, les familles participant directement et activement au financement de l'établissement et les autres excluant leurs enfants de l'école pour les faire travailler (Lange, Henaff, 2010)[44].

Cette hétérogénéité du fonctionnement scolaire est évidemment génératrice d'inégalités. Celles-ci ne seront pas prises en compte dans notre recherche autrement qu'en les signalant et en restreignant notre terrain à l'IVFHN et l'ULIS-VNU.

Toutefois, nous faisons remarquer que le Vietnam s'est fixé des objectifs en matière d'éducation d'ici à 2035, principalement la garantie d'un accès libre de tous à un système innovant qui ne renonce pas à sa mission d'enseignement tout en encourageant les vocations de chacun mais sans compromettre l'intérêt national (World Bank and Ministry of Planning and Investment of Vietnam).

C'est dans ce contexte, où l'on devine l'abysse entre la réalité du terrain qui provoque de plus en plus d'inégalités et les objectifs nationaux d'un accès égal à un système éducatif transformé que l'on peut s'interroger sur leur réalité et leur réalisme.

[44] Nous n'avons pas hésité à citer cet article, quoique un peu ancien, car il décrit très bien une situation toujours actuelle (et même aggravée) au Vietnam.

Toutefois, malgré ces tensions structurelles, le système éducatif vietnamien repose sur une organisation formelle solidement établie et des indicateurs quantitatifs élevés. Plus de 96% des plus de 15 ans savent lire et écrire (Perspective monde, 2024). L'éducation est gratuite et obligatoire pendant les 5 années du primaire (Lớp 1 à 5) contrairement aux classes de lớp 6 à 9 (1er cycle du secondaire) qui correspondent au collège en France et se terminent avec l'obtention du Diplôme d'études secondaires (Bằng tốt nghiệp trung học cơ sở) puis aux classes de lớp 10 à 12 qui correspondent au lycée en France et se terminent avec l'examen de fin d'études secondaires (Kỳ thi Tốt nghiệp Trung học phổ thông) et l'obtention du Baccalauréat (Bằng tốt nghiệp trung học phổ thông). Les études supérieures varient fortement en fonction des diplômes et des universités mais durent entre 2 et 6 ans.

- Le Diplôme de Trung cấp : se fait en 2 ou 3 ans dans des écoles "Trung cấp". Mais ces diplômes ne sont plus assez valorisants sur le marché du travail et les Trung cấp cherchent souvent à devenir des Cao đẳng.
- Le Diplôme de Cao đẳng : se fait en 3 ans dans des écoles "Cao đẳng" pour former des travailleurs qualifiés. Par exemple, des professeurs de collège sont formés dans des Cao đẳng. Toutefois, ces établissements cherchent également à évoluer vers le statut d'université car leurs diplômes sont de moins en moins valorisables sur le marché du travail.
- Le Diplôme de Cử nhân, qui dure entre 4 et 5 ans, est équivalent à la Licence
- Le Diplôme de Thạc sĩ est équivalent au master 2 (il n'existe pas d'équivalent au diplôme intermédiaire de master 1)
- Le Diplôme de Tiến sĩ est équivalent au Doctorat[45]

  En 2020, le Vietnam consacrait 4,9% de son PIB ou 18% de son budget à l'éducation (Phi Khanh, 2022).

[45] Cette équivalence est issue de l'arrangement administratif entre le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation de la République Française et le ministère de l'éducation et de la formation de la République Socialiste du Vietnam sur la reconnaissance mutuelle des études et des diplômes : (https://consortium-usth.org/wp-content/uploads/2022/02/Renouvellement-Arrangement-Reconnaissance-FR-VN-FR_Pour-la-France-ACSU-13jan2022-1.pdf) signé le 03 novembre 2021 (https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/hoi-nhap-quoc-te-ve-gddt/Pages/Default.aspx?ItemID=7593)

Depuis 2012, il a ouvert la voie à l'autonomie des universités dans leurs aspects de développement des filières et de la recherche, de gestion de ses ressources humaines, de son patrimoine financier et immobilier (article 4, alinéa 11 de la loi sur l'enseignement supérieur de 2012 n°08/2012/QH13). Aujourd'hui, l'Université Nationale du Vietnam, la mieux cotée du pays (944e mondiale d'après webometrics) se situe loin derrière de nombreuses autres universités de l'ASEAN (de Singapour, Thaïlande ou Malaisie). Des efforts sont donc à fournir pour faire du Vietnam un pays attractif mondialement pour les étudiants internationaux ou qui encouragerait les étudiants nationaux à rester. D'autant qu'il faut mentionner qu'il n'y a aucune épreuve orale dans les examens ou les concours nationaux d'entrée à l'université. Donc, pour obtenir un meilleur résultat scolaire, les professeurs et les élèves, au cours de l'enseignement/apprentissage des langues, mettent l'accent sur les compétences écrites, négligeant l'oral et la pression des parents exercée sur leurs enfants lorsqu'ils sont au secondaire est très forte et stressante (Tan et Yates, 2011) car l'obtention du diplôme est couplée à un classement qui peut permettre d'aller dans l'université de son choix et l'apprentissage n'est souvent vécu que comme l'opportunité (ou la possibilité en cas de mauvais classement) d'aller étudier en France, au Canada ou en Belgique. C'est donc sans étonnement que l'on constate que la société vietnamienne est moins tolérante envers l'échec scolaire (ou ce qu'elle perçoit ainsi) et les mauvais comportements en classe que les sociétés occidentales, générant comparativement des étudiants plus stressés et peu sûrs d'eux-mêmes (Stankov, 2010).

Cet attachement aux études et aux examens/concours remonte à la dynastie chinoise des Han (IIe siècle) où les examens impériaux laissaient quelques places à des individus qui ne pouvaient devenir fonctionnaires ni par hérédité ni par achat de la fonction et continue d'influencer le système d'évaluation pratiqué au Vietnam et dans d'autres pays aux valeurs confucéennes (Carless et Lam, 2014, p. 168)[46].

Cette exigence envers la réussite a généré un enseignement privé très concurrentiel parfois alimenté par les professeurs eux-mêmes qui peuvent traiter différemment, dans leurs classes, les élèves prenant des cours particuliers avec eux et les autres voire

[46] Même si Carless et Lam omettent d'inclure le Vietnam dans la liste des pays confucianistes, son histoire et sa tradition ne peuvent que plaider pour un oubli de leur part.

ne font qu'une partie du programme et réservent l'autre aux cours particuliers, etc. Les cours privés, courants au Vietnam, permettent aux professeurs d'accroître leurs faibles revenus, souvent inférieurs à la moyenne nationale[47] (Bray et Chad, 2012), largement en-dessous des revenus nécessaires pour vivre en ville (où un simple loyer dépasse déjà la valeur de leur salaire), trop faibles pour leur permettre de rembourser l'argent payé pour leurs études d'autant que les frais de scolarité ont été réintroduits en 1989-1990 à tous les niveaux, sous des formes différentes, et impactent fortement les dépenses des familles (Henaff, 2015) alors que le principe du financement public de l'éducation pour le primaire reste annoncé comme un fait (Henaff, 2014; Trân, 2014)… Ce marché parallèle, et la corruption qu'il entretient (Bray et Chad, 2012), accroissent les inégalités sociales et rendent l'enseignement public défaillant au profit d'un enseignement privé souvent très cher en valeur comme en pourcentage du salaire[48], un problème connu depuis plus de 25 ans (Bray, 1996). Dans ce contexte fortement concurrentiel pour l'accès aux études supérieures, les matières inutiles pour les examens sont abandonnées (Bray et Chad, 2012) et on peut postuler que l'enseignement du français hors du cursus scolaire s'envisage difficilement comme un simple loisir culturel mais de plus en plus comme un luxe réservé à une classe sociale plus élevée qui pourrait préférer orienter leurs enfants vers des loisirs plus artistiques.

3. La politique linguistique éducative du français au Vietnam

Le Đổi mới (Renouveau) de 1986 ouvre le Vietnam à un nouvel élan pour la place du français. Au mois de décembre de la même année déjà, Cù Huy Cận, alors ministre vietnamien des Affaires culturelles et artistiques, participe au premier sommet des

[47] Le salaire mensuel moyen au Vietnam est de 307€ (https://bdex-fr.com/vietnam/) tandis que celui d'un professeur en maternelle est de 171€ et celui d'un professeur en université de 353€. La seule façon d'augmenter son salaire étant la prise de fonctions administratives ou pédagogiques pour devenir directeur, recteur… (https://bdex-fr.com/vietnam/?type=education)

[48] Le prix moyen annuel d'une école primaire internationale privée au Vietnam est de 11265€ contre 9649€ en France. A Hanoi, on peut voir ces tarifs aller jusqu'à 24000€ par an (https://movetoasia.com/vietnam/ecoles-internationales/) (https://lepetitjournal.com/ho-chi-minh/comprendre-vietnam/cout-vie-prix-budget-vietnam-france-341088#:~:text=Prix%20moyen%20d'une%20%C3%A9cole,En%20France%20%3A%209649%20euros.).

chefs d'État et de gouvernement de l'ACCT[49], réuni à Versailles. Cette rencontre est suivie, en décembre 1988, de l'envoi d'Alain Decaux, ministre de la Francophonie (et fraîchement nommé 6 mois auparavant) au Vietnam par le président français François Mitterrand. Déjà, à ce moment-là, le ministre fait un diagnostic sur les défis que doit relever la langue française au Vietnam "Les Vietnamiens ont toutes les qualités et en plus ils sont francophones. […] Malheureusement, seuls les plus de cinquante ans parlent français." (Le Monde, 1988). La France s'engage alors par une visite de François Mitterrand, premier chef d'État occidental et président de la République française à se rendre au Vietnam en février 1993, s'ensuit la création du CREFAP, le 13 avril 1993, à HCMV et du bureau régional de l'AUF à Hanoï la même année. Un ensemble important de 5 programmes de coopération linguistique et éducative est lancé en 1994 par la France. Il va démultiplier l'apprentissage du français dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire avec :

- Programme de classe bilingue d'une durée de 12 ans allant du cours préparatoire jusqu'au bac financé par l'AUF
- Programme de langue vivante 1, d'une durée de 3 ans pour le lycée.
- Programme de langue vivante 1, d'une durée de 7 ans allant du collège au lycée.
- Programme de langue vivante 2, d'une durée de 3 ans pour les lycéens anglophones.
- Programme de langue vivante 1 d'une durée de 3 ans pour le lycée à option (pour les lycéens doués en français).

Cette mise en place des classes bilingues simultanément à celle de filières universitaires francophones qui étaient financées également par l'AUF permet de sélectionner les meilleurs élèves qui profitent alors pleinement de l'ouverture.

En 1995, le CFIT (Centre de Formation des Interprètes et des Traducteurs) en langue française est ouvert à l'ADV en partenariat avec l'ESIT de Paris (Le M.H., 2019).

Toutefois, à partir de 2006, la France et l'AUF se retirent partiellement et progressivement des projets de classes bilingues simultanément à la reprise en main

[49] Agence de Coopération Culturelle et Technique. Elle est chargée d'aider la coopération culturelle et technique entre ses membres francophones. Créée en 1970 à la Conférence de Niamey, elle devient l'Agence intergouvernementale de la francophonie en 1996 puis est intégrée à l'OIF le 1er janvier 2006.

par le gouvernement du financement des classes bilingues. Conjointement à un attrait de plus en plus grand pour l'anglais, le français entre alors dans une nouvelle phase de déclin dont la rapidité et la force ont marqué les esprits de nombreux professeurs puisqu'entre 2006 et 2011, ils ont vu les effectifs chuter de 92% en LVE1 et de 62% tous cursus confondus (LVE1, LVE2, classes à option et classes bilingues) pour les classes du primaire comme du secondaire (Blouin, 2017, p. 36). Aujourd'hui, c'est encore près de 40 000 élèves vietnamiens qui apprennent le français, dans 374 classes bilingues (du primaire jusqu'au secondaire) ou classes à option (enseignement intensif au niveau lycée) ou en LVE2 (à partir du collège ou du lycée). En 1994, on comptait 45 filières francophones universitaires avec 5000 inscrits alors qu'on compte moins de 2000 inscrits aujourd'hui. Toutefois, il ne faut pas minimiser la présence de ces filières qui restent encore très présentes dans l'enseignement supérieur pour des formations de professeurs, d'interprètes, traducteurs, tourisme… dans une dizaine d'universités dont une quarantaine de filières francophones sont soutenues financièrement par l'AUF en concertation avec le Ministère vietnamien de l'Education et de la Formation. Très souvent, les universités dispensent un français général les 2 premières années avant d'intégrer du français de spécialité les 2 années suivantes.

A ces formations nationales, s'ajoutent une soixantaine de formations dites « délocalisées » couvrant tous les domaines. Les enseignements sont assurés par des professeurs et spécialistes venus de France et par des professeurs des universités vietnamiennes. Ces formations allient excellence pédagogique, sélection rigoureuse, encadrement personnalisé, alternance entre enseignements théoriques et pratiques, ainsi que des liens forts avec le monde de l'entreprise et avec la recherche scientifique. Elles contribuent à former un personnel de grande qualité, apte à faire face aux enjeux économiques, sociaux et environnementaux du Vietnam, pour un développement durable du pays (Tran Dinh Binh, 2022). Il s'y ajoute également des centres d'excellence tels que le Pôle universitaire français, hébergé par l'Université nationale du Vietnam à HCMV, spécialisé dans les domaines de l'économie-gestion et de l'informatique, le Centre Franco-Vietnamien de Formation à la Gestion à Hanoï et HCMV, spécialisé dans les domaines du management, de la finance et du

marketing, le Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam, l'Université des Sciences et des Technologies de Hanoï créée en 2009 selon le schéma "LMD" européen avec licence et master dispensés au Vietnam, masters co-habilités par la France et doctorants vietnamiens répartis au sein des départements d'espace et applications, biotechnologie-pharmacologie, eau-environnement-océanographie, énergies renouvelables, matériaux-nanotechnologies ainsi que sciences et technologie de l'information et de la communication (Tran Dinh Binh, 2022).

Aujourd'hui, même si des élèves font le choix du français, la sélection faite après l'obtention de l'examen de fin d'études secondaires empêche de nombreux candidats aux filières anglophones d'intégrer le cursus de leur choix. Ils se rabattent alors sur des langues de 2ème choix dont le français, ce que nos observations à l'ULIS-VNU ont confirmé. L'approche pédagogique y est essentiellement écrite (exercices) et d'apprentissage par cœur ou de répétitions. Peu de place semble laissée à l'autonomie ou à une prédominance de l'oral dont la mise en valeur semble plutôt correspondre à des initiatives didactiques individuelles qu'à des recommandations institutionnelles. Un constat déjà fait par Bloin en 2017 qui relatait :

"*À une approche livresque et des cours de français en vietnamien plutôt que dans la langue cible est associée une pédagogie plutôt exogène où le cours magistral et les « figures du maître » autorisent peu l'expression orale et ne facilitent guère la communication entre apprenants et avec l'enseignant. Cette pédagogie est axée sur une centration sur le savoir, une culture de l'écrit prégnante et l'observance des rôles de chacun définis sur un mode vertical en classe. Ces habitus d'apprentissage attribués aux apprenants font aussi partie d'une culture partagée avec leurs enseignants qui ont appris à l'aune de ces modalités et reçu comme eux un enseignement traditionnel [...] En revanche, sur le plan didactique, les enseignants sont plus partagés mais globalement plus sensibles aux méthodes communicatives et actionnelles qu'ils reconnaissent plus performantes et à partir desquelles ils ont été formés durant leur formation initiale et continue et qu'ils tentent de mettre en œuvre avec plus ou moins de succès [...]. Globalement, les enseignants restent ouverts à des stratégies d'enseignement interactives, communicatives voire actionnelles lorsqu'ils y ont été formés, mais ils se heurtent d'une part aux habitus d'apprentissage de leurs*

apprenants et de l'autre à des conditions de travail qui ne le permettent pas [...]. Les différents publics (futurs enseignants, guides touristiques, interprètes) auxquels ils s'adressent et les conditions de travail (surcharge des programmes et des classes) sont autant de variables qui orientent les approches didactiques/pédagogiques plus ou moins axées sur les compétences écrites ou orales et des modes de communication plus égalitaires avec leurs apprenants selon les cas et les possibilités [...]. Aux côtés des invariants d'une pédagogie majoritairement exogène dont les sources sont à rechercher dans les cultures éducatives (culte des ancêtres, influence du Tam Giao[50]), s'amorcent, avec des distinctions selon les régions et les parcours de vie, des changements qui pénètrent peu à peu l'E/A[51] du FLE." (p. 39-41).

4. Les acteurs de la transmission : formation et profils des enseignants

4.1. En France

Le cursus FLE suit le schéma Licence - Master - Doctorat, tout en notant que pour la licence il n'existe pas de licence FLE à part entière mais un "parcours FLE" de 120 heures qui complète une licence de lettres modernes, sciences du langage ou langues vivantes. La plupart du temps, l'étudiant n'ayant pas été lui-même élève en classe de FLE, le programme contient également un stage qui permet de s'interroger sur les représentations qu'il peut avoir dans un contexte d'enseignement donné et sur les pratiques professionnelles à mettre en place face aux problèmes de respect du double agenda (Shulman, 1986 ; Leinhart, 1996)[52]. Le stage et son rapport permettent de s'assurer que les étudiants sont capables de mettre en place une démarche réflexive sur leurs pratiques, élément indispensable pour l'enseignement du FLE. C'est ainsi que le stage est généralement conditionné à l'obtention d'une note minimale pour

[50] ou « triple religion » qui combine confucianisme, taoïsme et bouddhisme. Le roi Tran Thai Tông (1217 à 1277) a publié une ordonnance, expliquant que pour pratiquer le bien : les livres du confucianisme enseignent (…) « de faire la charité, répandre la vertu »; les préceptes taoïstes recommandent (…) « d'aimer les êtres et d'estimer la vie »; tandis que le bouddhisme préconise « l'observance des interdits et l'interdiction de tuer » (Tran Ngoc, 2003 : 736).

[51] Enseignement / Apprentissage

[52] Cette notion sera développée dans la deuxième partie relative à l'exploration des cadres théoriques pour l'adaptation de la didactique du FLE au Vietnam

valider le diplôme ou la formation. Il existerait une demande croissante de professeurs de FLE dans le monde, notamment dans les pays francophones ou ayant des liens historiques ou culturels avec la France (Cuq, 2003)[53]. Pour exercer ce métier, il est nécessaire d'avoir une formation spécifique, qui permette d'acquérir les compétences linguistiques, didactiques et interculturelles nécessaires à la conception et à l'animation de séquences pédagogiques adaptées aux besoins et aux niveaux des élèves (Moore & Sabatier, 2018).

Parmi les formations diplômantes pour les professeurs de FLE en France, on peut distinguer :

- Le Diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère (DAEFLE), délivré par l'Alliance française Paris Ile-de-France. Il s'agit d'une formation initiale modulable de 480 heures sur 10 mois, soit 15 heures de formation par semaine. Elle se fait entièrement à distance, via une plateforme en ligne qui propose des cours théoriques et pratiques, des activités interactives, des forums de discussion et un accompagnement personnalisé. La formation comprend 6 modules (5 modules fondamentaux et 1 module de spécialisation au choix) qui couvrent les aspects essentiels de la didactique du FLE. Le DAEFLE est reconnu par le réseau international des Alliances françaises et permet d'enseigner le FLE dans différents contextes (écoles, centres culturels, associations, etc.). Pour s'inscrire à cette formation, il faut avoir un niveau C1 du CECRL et réussir un test d'accès organisé par l'Alliance Française. Actuellement, ce diplôme n'est pas reconnu au Vietnam pour être professeur de FLE.
- Le Diplôme universitaire (DU) FLE : diplôme d'université qui vise à former des professeurs de français langue étrangère ou seconde. Il existe plusieurs établissements qui proposent ce type de formation, soit en présentiel, soit à distance. Ces formations sont très différentes que ce soit dans les conditions d'accès, la durée, le mode de délivrance, le contenu ou les débouchés

[53] Au moment où nous écrivons, nous n'avons pas trouvé de document plus récent sur le sujet. Nous estimons donc qu'il s'agit là d'un champ de recherche qui n'est pas assez exploré. Toutefois, notre simple expérience empirique du Vietnam nous fait dire que c'est moins le cas aujourd"hui.

professionnels. Par exemple, la comparaison entre les DU FLE des universités de Grenoble Alpes[54] [55], Aix-Marseille[56] et Cergy[57] fait apparaître des différences sur les modalités d'enseignement, la durée, la formation requise ou les contenus des enseignements[58].

- Le Master FLE, délivré par plusieurs universités françaises, est une formation initiale ou continue de deux ans (M1 et M2), qui correspond à 120 ECTS[59]. On compte actuellement 46 universités donnant accès à un master FLE, environ 70% d'entre elles délivrent un M2 mention didactique contre 30% en science du langage[60] (souvent les deux). On peut donc conclure à une sous-représentation des sciences du langage dans la formation des professeurs de FLE. Le Master vise à former des professionnels capables de concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs d'enseignement-apprentissage du FLE dans des contextes variés (scolaire, universitaire, professionnel, associatif, etc.). La formation comprend des enseignements théoriques et méthodologiques sur la langue française, la didactique du FLE, la linguistique appliquée, la sociolinguistique, l'interculturel, les TICE, etc. Elle comprend également un stage de 200 à 300 heures en France ou à l'étranger, qui donne lieu à la rédaction d'un mémoire de recherche ou de projet professionnel. Pour de nombreux

[54] https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/du-diplome-d-universite-DU/diplome-d-universite-francais-langue-etrangere-formation-en-presentiel-IOLBZ3PF.html

[55] https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/du-diplome-d-universite-DU/diplome-d-universite-francais-langue-etrangere-formation-a-distance-IOJWMQ1V.html

[56] https://allsh.univ-amu.fr/DU-FLE

[57] https://www.cyu.fr/du-fle

[58] Voir Annexe 1 : Les DU FLE

[59] Système européen de transfert et d'accumulation de crédits ou ECTS pour European Credit Transfer and Accumulation System, est un système de points développé par l'Union européenne dans le cadre du processus de Bologne et de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

[60] Statistiques établies sur la base de la consultation du site https://www.france-education-international.fr/article/repertoire-master-fle. Lorsque les diplômes ne précisaient pas la mention didactique ou science du langage, il a été procédé à une analyse du contenu des enseignements. Il est à noter la formation M2 MEEF avec un parcours "Enseigner les lettres, le français langue étrangère au CLG et au LGT" dans un milieu où l'absence de MEEF FLE est souvent un problème d'accès à un poste pour les jeunes professeurs.

professeurs de FLE, l'enseignement à l'étranger dans des établissements d'enseignement supérieur fait partie des débouchés possibles. Dans plusieurs pays, ces professeurs ont des obligations de publication ou de relecture de publications. Pourtant, chose étonnante, nous avons remarqué que de nombreux Master 2 proposaient (au choix) une finalité professionnelle ou de recherche alors que cette distinction est abrogée depuis 2014 avec effet en 2019[61]. Les pays étrangers (voire les étudiants!) n'étant pas toujours informés des nouveautés législatives françaises, nous nous posons ici la question de l'impact de la conservation de cette distinction dans l'obtention d'un emploi. Le Master FLE permet d'accéder à des postes de responsabilité dans le domaine du FLE, tels que formateur de formateurs, coordinateur pédagogique, concepteur de matériel didactique, chargé de mission linguistique, etc. Cette formation est de 300h et dure 2 ans. Actuellement, c'est la seule formation acceptée par le gouvernement vietnamien pour qu'un étranger enseigne le français. Il existe des différences entre les différentes formations de Master FLE même si celles-ci ne sont pas aussi importantes que pour le DU FLE[62].

Ces formations diplômantes pour les professeurs de FLE en France en font un domaine complexe et évolutif, qui répond à une demande sociale et professionnelle. Il existe une offre de formation variée et adaptée aux besoins et aux objectifs des candidats, qui leur permet d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier passionnant et enrichissant.

4.2. Au Vietnam

La formation des professeurs vietnamiens de FLE au Vietnam est un enjeu majeur pour le développement et la qualité de l'enseignement du français dans ce pays. Elle concerne à la fois la formation initiale et la formation continue, ainsi que les stages

[61] L'article 20 de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master a abrogé les articles 2, 6, 10 de l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master, ces articles concernant la distinction entre master recherche et master professionnel tandis que l'arrêté du 6 juillet 2017 en a modifié l'article 11 pour les mêmes raisons.

[62] Pour un tableau récapitulatif montrant quelques unes de ces différences entre les masters FLE et proposés par quelques universités françaises, voir Annexe 2 : Les masters FLE

pratiques. La formation initiale des professeurs de FLE au Vietnam se déroule principalement dans les universités, où les étudiants suivent un cursus de quatre ans comprenant des cours de langue, de littérature, de civilisation et de didactique du français. Il y a 14 universités menant au professorat, réparties sur l'ensemble du territoire vietnamien[63]. Elles bénéficient d'un soutien de l'AUF et de la coopération franco-vietnamienne qui offrent des bourses, des ressources pédagogiques, des formations et favorisent la mobilité des étudiants et des professeurs (Nguyen T.T.H., 2016).

Toutefois, le cursus de formation des professeurs de français au Vietnam n'est pas normalisé et divers établissements d'enseignement supérieur proposent des formations menant au professorat. On peut distinguer quelques grandes lignes dans l'organisation des enseignements : les 2 premières années permettent de dispenser les cours de français général nécessaire à l'obtention d'un niveau B2 que ce soit avec des méthodes importées[64] ou élaborées en interne. Par la suite, les étudiants ont des cours de perfectionnement en français et suivent des cours de didactique, de linguistique, de pragmatique, de communication interculturelle, etc.

La formation est également constituée d'un stage professionnel mené dans un établissement d'enseignement. Ce stage permet d'acquérir des compétences professionnelles qu'ils pourront valoriser lors de leur future recherche d'emploi. Il se déroule généralement dans les établissements scolaires ou universitaires où les étudiants sont encadrés par un tuteur expérimenté, qui les guide et les évalue. Les stages peuvent aussi avoir lieu dans d'autres contextes, comme les centres culturels ou les associations, où les étudiants peuvent s'initier à d'autres formes d'enseignement du français, comme le FOS ou le FLS (Moore et Sabatier, 2018).

[63] Les universités actuelles sont : Université nationale de Hanoi, Université de Pédagogie de Hanoi, Université nationale de Ho Chi Minh Ville, Université de Da Nang, Université de Can Tho, Université de Hue, Université de Thai Nguyen, Université de Nha Trang, Université de Quy Nhon, Université de Vinh, Université de Hong Duc, Université des sciences sociales et humaines de Hanoi, Université des sciences sociales et humaines de Ho Chi Minh Ville, Université des langues étrangères de Hanoi et Université des langues étrangères de Ho Chi Minh Ville.

[64] Sur Hanoï, on recense 2 établissements utilisant Alter Ego +, 3 établissements utilisant Le Nouveau Taxi puis 1 méthode différente pour chaque établissement : l'Atelier, Inspire 1, Scénario, Echo.

La plupart du temps, l'étudiant n'étant pas lui-même de langue première française, le stage permet principalement de s'interroger sur les didactiques à mettre en place face aux difficultés d'apprentissage d'élèves. Avec le rapport, il permet de s'assurer que les étudiants sont capables de mettre en place une démarche explicative adaptée aux élèves, élément indispensable pour l'enseignement du FLE.

Il est à noter que le Vietnam a récemment décidé d'augmenter le niveau d'étude de ses professeurs par la circulaire 30/2022/TT-BTC[65] de 2022 qui a mis en place le programme de formation doctorale 89 pour la période 2022-2030[66]. Ce programme fixe un objectif de formation doctorale pour environ 10 % des professeurs d'université, dont 7 % sont formés à temps plein à l'étranger et 3 % dans leur pays grâce à un programme de bourses. Au moment où nous écrivons, il semble que plus de 1 300 professeurs se soient inscrits à un programme de doctorat dans le cadre du Programme 89[67].

4.3. A l'IFVHN

Si les chapitres précédents nous permettent de mieux connaître les profils professionnels et les contextes d'enseignement des professeurs français et vietnamiens de FLE au Vietnam, nous ne décrirons ici aucune formation ayant lieu à l'IFVHN pour s'adapter spécifiquement au public vietnamien car ce type de formations n'a pas lieu au Vietnam (notre expérience professionnelle nous fait remarquer que c'est loin d'être le seul institut dans ce cas). Nous aborderons ici le programme d'enseignement, le choix du manuel sera décrit dans la partie 3 relatif à la méthodologie.

Dans un contexte concurrentiel, l'IFVHN est attentive aux ouvrages utilisés et à la progression de ses élèves. Les professeurs sont régulièrement impliqués dans les différentes réflexions et sont sollicités à la fois pour intervenir dans des cours avec ou sans méthode.

---

[65] https://datafiles.chinhphu.vn/cpp/files/vbpq/2022/06/30-btc.signed.pdf

[66] https://www.consortium-usth.org/doctorats/

[67] https://opportunities-insight.britishcouncil.org/news/opportunities/vietnam-national-government-scholarship-%E2%80%93-project-89-state-budget-set-cap-of

Afin de permettre la continuité et la transmission des classes d'un professeur à l'autre, les objectifs pédagogiques sont définis par niveau en fonction des leçons du manuel. Ainsi, il est indispensable qu'un professeur respecte le découpage et le contenu pédagogique pour ne pas impacter le niveau suivant en cascade.

A l'intérieur de ce découpage, les professeurs sont fortement encouragés à utiliser principalement la méthode mais des libertés pédagogiques leur sont accordées.

L'IFVHN privilégie une approche communicative où les 4 activités langagières sont mises en valeur avec l'objectif d'un profil homogène ce qui revient à accorder plus d'importance à l'EO et la CO tant ces 2 compétences comportent des difficultés pour les élèves vietnamiens. Cette approche oblige le professeur à régulièrement mettre les élèves en situation d'échange du français, que ce soit en langue de la classe, dans des activités de groupe ou des scènes de jeu de rôle, ce qui peut aussi donner un contexte social pour une meilleure communication (Hymes, 1984, p. 84).

Conclusion de la Première partie sur les héritages historiques et réalités sociolinguistiques du Vietnam

Au terme de ce premier chapitre, qui a posé les jalons historiques et sociolinguistiques de notre recherche, une double réalité se dessine avec netteté, confrontant la volonté politique forte de la diplomatie d'influence française et de l'engagement institutionnel vietnamien à une réalité de terrain complexe dont la tension constitue le socle même de notre problématique didactique.

Le panorama éducatif vietnamien contemporain est marqué par un déséquilibre structurel profond où, malgré l'empreinte de l'histoire coloniale et les efforts constants des partenaires de la Francophonie depuis trois décennies, la position du français s'est radicalement transformée. Les chiffres dessinent une asymétrie majeure avec environ 40 000 apprenants du français dans le système scolaire face à 18 millions d'élèves qui plébiscitent l'anglais. Cette asymétrie est le symptôme d'une mutation sociétale où l'apprentissage des langues est désormais vécu par les familles comme un investissement économique stratégique dans un système éducatif marqué par une compétition féroce. Paradoxalement, même si l'anglais, langue de la mondialisation et de l'accès à l'emploi immédiat, écrase logiquement le marché, c'est précisément dans cette asymétrie que se joue la singularité du français qui ne vise plus une diffusion de masse mais cultive une excellence pour former des générations qualifiées capables de pérenniser la langue comme outil de spécialité et de communication dans le bastion francophone d'Asie du Sud-Est qu'est le Vietnam.

C'est au point de contact de la volonté politique et de la réalité sociale que se situent les enseignants dont l'analyse de la formation et des profils révèle un décalage structurel. D'un côté, les enseignants français, souvent titulaires de Masters FLE et porteurs d'une culture éducative occidentale, arrivent au Vietnam avec un bagage théorique solide mais souvent universaliste car leur formation initiale a rarement intégré les spécificités du public asiatique ou vietnamien. De l'autre côté, les enseignants vietnamiens possèdent une maîtrise intime des codes culturels et du système éducatif local grâce à une formation universitaire qui leur a donné une

compétence linguistique de haut niveau malgré un cadre contraint par des logiques traditionnelles.

L'Institut français de Hanoï (IFVHN), terrain de notre intervention, cristallise ces enjeux en étant le lieu où ces deux cultures enseignantes se côtoient sans toujours prendre le temps d'échanger sur les attentes des élèves, souvent formatés par le système scolaire vietnamien, qui se confrontent aux pratiques pédagogiques françaises. Notre constat se dessine déjà : la formation universitaire initiale en France ne suffit pas à préparer l'enseignant français à la complexité du terrain vietnamien car il manque un maillon dans la chaîne de transmission, celui de la contextualisation. Pour que les enseignants français de FLE soient un point de contact efficace entre la volonté politique et la réalité du terrain, il est impératif de développer une compétence d'adaptation culturelle et didactique. C'est ici que nous allons ancrer simultanément la nécessité et l'originalité de notre recherche en ne visant ni à alterner, ni à superposer des modèles ni à importer des recettes toutes faites de France mais plutôt en cherchant à combler le fossé entre une offre de formation théorique et une demande de terrain spécifique par le développement d'un véritable outil d'ingénierie pédagogique dédiée à la contextualisation de l'enseignement. C'est la raison pour laquelle nous nous tournons vers la Déviance Positive, pour nous permettre d'identifier chez les enseignants vietnamiens les stratégies invisibles permettant de surmonter les obstacles culturels et linguistiques que rencontrent les enseignants français, confirmant que ce détour par l'analyse historique et sociologique était une étape nécessaire mais pas suffisante pour anticiper le contexte de notre intervention et les écarts entre les attentes à la française et les habitus éducatifs vietnamiens. Notre souhait est de faire que ces écarts deviennent un lieu de collecte de propositions d'adaptations pertinentes où la prise en compte des différences participera à la construction d'une approche plurielle par les enseignants français.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE THÉORIQUE : LA DEVIANCE POSITIVE AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE DU FLE AU VIETNAM

Introduction de la deuxième partie

Dans cette partie, nous exposerons les principaux outils théoriques sollicités dans notre recherche.

Dans le premier chapitre de cette deuxième partie nous distinguerons les principales différences typologiques entre le français et le vietnamien dans ses dimensions morphologiques, lexicales, phonologiques, prosodiques et syntaxiques. Nous nous demanderons également comment traduire en vietnamien, élément nécessaire pour l'application de notre méthodologie ultérieure.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons le concept de déviance positive. Nous énoncerons d'abord de précédents résultats de recherche sur la possible utilisation du vietnamien dans l'enseignement du français par des professeurs de FLE non-vietnamophones. Ensuite, nous aborderons le cadre d'exercice de cette déviance positive et donc la nécessaire compétence interculturelle que doit avoir le praticien de l'enseignement. Enfin, nous expliciterons totalement ce qu'est la déviance positive et les problèmes qu'elle crée.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons la question de l'apprentissage organisationnel sans oublier les dimensions de communication interculturelle et d'agir enseignant qu'il sous-tend.

Chapitre 1 : La déviance positive comme outil d'adaptation de la didactique du FLE au Vietnam

1. Le FLE au Vietnam : adaptation et culture

On nous présente la pratique moderne de classe comme fondée sur la centration sur l'élève (Galisson, 1980), conformément au discours didactique dominant. Cependant, dans de nombreux pays, cela ne correspond pas à la réalité. Jadis, on privilégiait l'objet d'apprentissage (le savoir) et son transmetteur (le professeur). Désormais, on glorifie la centration sur l'élève, qui constitue le pilier du dogme d'une didactique moderne qui ambitionne d'être universaliste. Mais la centration sur l'élève est en vérité marquée culturellement par des présupposés qu'on peut généralement qualifier d' « occidentaux », voire anglo-américains (Puren, 1995), en fonction de la provenance de la majorité des références théoriques. Elle s'articule à des concepts afférents (autonomie, communication…) qui ne sont pas obligatoirement admis par tous. Malgré la large diffusion, depuis vingt ans, des recommandations didactiques appuyées par des prescripteurs culturels et économiquement dominants, la réalité des pratiques de classes observées dans des aires culturelles qu'on peut qualifier dans une première approche de « non occidentales » (mais pas exclusivement), révèle pourtant une sorte de résistance des professeurs. Ils s'obstinent à valoriser le rôle du professeur et la place accordée au savoir sur l'élève dont l'autonomie n'est au mieux qu'un propos. Il faut sans doute y voir la puissance persistante des forces culturelles qui structurent les sociétés au-delà des volontés sincères d'aller vers une modernité souvent assimilée à une mondialisation « à l'occidentale ». La didactique des langues ne peut pas faire fi de cette situation.

C'est ainsi que "La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle." (Conseil de l'Europe, p. 83). C'est pour cela que depuis l'approche communicative, on n'enseigne plus seulement une langue mais également des usages langagiers en contexte situationnel dans une didactique visant une compétence plurilingue voire interculturelle telle que décrite dans le CECRL où l'élève "ne classe

pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent." et dont "Le but est de développer un répertoire langagier" (Conseil de l'Europe, p. 11). C'est dans cette didactique contextualisée au milieu d'apprentissage vietnamien (c'est à dire en intégrant totalement les notions de cultures d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les éléments facilitant l'apprentissage) que le présent chapitre entend déterminer les stratégies d'adaptation et leurs transactions didactiques de la didactique de l'enseignement du FLE en contexte vietnamien.

1.1. S'adapter au profil des élèves

Avant toute chose, nous rappelons que le CECRL utilise le terme "comportement langagier" et non "comportement linguistique" car il s'agit, avec l'apprentissage de la langue, de transmettre les significations linguistiques et culturelles véhiculées par la langue. En contexte heteroglotte, cette transmission impose de compléter les enseignements par une adaptation locale. C'est ainsi que le Conseil de l'Europe, à travers le CECRL, encourage l'innovation en ce qui concerne l'enseignement et la formation. En règle générale, il facilite la mise en commun de l'expérience et de l'expertise internationales et encourage une méthodologie cohérente, centrée sur l'élève qui intègre les buts, les contenus, l'enseignement, l'apprentissage et l'évolution dans une approche harmonieuse (Conseil de l'Europe, p.8).

Cette centration sur l'élève encouragée par le CECRL impose une analyse des acquis linguistiques antérieurs au commencement de l'enseignement organisé du français. Toutefois, Chnane-Davin prévient que cette analyse diagnostique permettant de positionner les futurs élèves à un niveau d'apprentissage dispensé par l'institution est insuffisante si elle "ne permet pas de déceler les éventuelles difficultés d'apprentissage de l'apprenant" et qu'au contraire "Déterminer des besoins subjectifs ou objectifs, les analyser et y répondre est une étape très importante et centrale pour définir le profil de l'élève avant que débute l'enseignement d'une langue, car elle permet de situer le parcours antérieur de l'élève, ses expériences en termes de

langues, ses centres d'intérêt et sa motivation pour apprendre une nouvelle langue pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage." (2020, p. 151-153).

Dans le cas du Vietnam, nous avons vu que la langue vietnamienne contient des points d'appui culturels et linguistiques qui peuvent permettre au professeur de s'engager dans une démarche interculturelle que Chnane-Davin recommande pour faciliter le travail de comparaison de l'élève, le former à l'altérité et l'aider à progresser plus efficacement en français (2020, p. 157).

Nous avons également décrit l'importance de l'apprentissage de l'anglais dans le cursus vietnamien et la forte présence d'établissements d'enseignement suivant le cursus américain ou britannique ce qui laisse supposer en amont de l'apprentissage du français une forte exposition à l'anglais.

Le rôle du professeur est donc de faire passer une vision de la langue qui est également historique et sociale dans un objectif culturel. S'agissant du vietnamien, il serait rédhibitoire de vouloir uniquement des professeurs français parfaitement vietnamophones mais il doit pouvoir montrer une ouverture vers la culture et la langue vietnamienne qu'il analysera pour être un modèle de communication entre les cultures et également faciliter sa compréhension des difficultés de ses élèves pour être réellement celui qui permet l'apprentissage de la langue française.

1.2. Exploitation des mots d'emprunt

1.2.1. Le lexique

Dans notre première partie, nous avons signalé l'usage d'un alphabet latin pour le vietnamien. Toutefois, l'emprunt à l'occident ne se limite pas à l'alphabet (même si nous convenons que le mot "emprunt" est impropre pour un alphabet mis en place par les occidentaux) et Thi Phuong Hong NGUYEN (2012, p. 148) dans son travail de thèse, recommande l'usage des mots d'emprunt comme moyen pour l'élève de gagner en réception, en production et en compétence interculturelle. Il en dénombre 898 ayant un usage contemporain sur environ 2000 existants mais limite sa liste à une base de 500-600 items pour leur intérêt didactique en sociolinguistique (p. 151) et

recommande de les faire découvrir rapidement et en quantité importante (p. 152)[68] avant de les réduire progressivement (p. 153). Elle fait toutefois remarquer que la compréhension et la mémorisation de ces mots semblent plus facile que leur réemploi et préconise la méthode de l'intercompréhension qui invite l'élève à « trouver derrière les irrégularités, les différences, les codifications spécifiques, des phénomènes de régularité et de sens » (Escudé et Janin, 2010, p. 43).

L'apprentissage en intercompréhension privilégie d'abord la compétence en compréhension écrite, un domaine dans lequel les élèves vietnamiens ont des facilités, ce qui permet de créer un environnement plus sécurisant avant de passer à d'autres compétences.

En contexte vietnamophone (avec une langue non latine ayant de nombreux emprunts aux français et utilisant un alphabet latin), il est recommandé "de reconnaître les ressemblances phoniques ou graphiques entre des mots français originaux et leurs correspondants vietnamiens dans un texte oral ou écrit pour une intercompréhension de ces éléments lexicaux sans avoir recours au dictionnaire ou à une explication de l'enseignant." (p. 156). Toutefois, le mot français est très rarement monosémique et on peut s'interroger sur le transfert sémantique par le triangle sémiotique piercien (Everaert-Desmedt, 1990, p. 12-13) lorsqu'on a une vision non-essentialiste de la langue, c'est à dire une vision langue-culture, d'autant que ces transferts sémantiques sont totaux, partiels ou rajoutés (Nguyen T. P. H., 2012, p. 157-160).

Ainsi, l'usage de mots d'emprunt comme base à l'enrichissement du lexique des élèves vietnamiens de français ne peut se faire qu'avec la connaissance de leurs transferts sémantiques et de leurs contextes d'usage car les compétences linguistiques sont insuffisantes lorsqu'elles sont hors contexte socioculturel.

Cette exploitation des mots d'emprunt au français peut ne pas s'arrêter aux mots ayant intégré le vietnamien mais être complétée par ceux ayant intégré l'anglais, LVE1 obligatoire dans le système scolaire vietnamien, et passer du statut de langue concurrente à langue complémentaire en faisant valoir le contexte facilitant d'un apprentissage du français à des élèves ayant déjà le vietnamien et l'anglais à leur

[68] Thi Phuong Hong Nguyen envisage de présenter une dizaine de mots d'emprunt par séance mais signale qu'il s'agit uniquement d'une recommandation qui n'est pas figée.

répertoire langagier. C'est ainsi que Blouin affirme que les mécanismes mis en place pour l'apprentissage de l'anglais et les similarités linguistiques entre le français et l'anglais permettent "de prendre appui sur les mécanismes de transfert sur le plan des apprentissages, d'une part, et sur la proximité des deux langues – anglais/français – d'autre part, pour développer l'enseignement du français." en faisant de l'anglais une "langue passerelle" (2017, p. 48).

1.2.2. Les tons

En 2008, seulement 30% des mots d'emprunt au français étaient identifiés ainsi par les 15-40 ans (Huynh S., 2008, p. 237).

- 69% utilisaient le ton égal ou "ngang"
- 6% utilisaient le ton descendant "(dấu) huyền" écrit avec un accent grave (`)
- 22% utilisaient le ton montant "(dấu) sắc" écrit avec un accent aigu (´)
- 0% utilisaient le ton descendant montant "(dấu) ngã" écrit avec un tilde (~)
- 0,5% utilisaient le ton montant glottalisé "(dấu) hỏi" écrit avec un point d'interrogation (ˀ)
- 2,5% utilisaient le ton tombant glottalisé "(dấu) nặng" écrit avec un point placé sous la voyelle (.)

Ces pourcentages n'ont pas permis de conclure pour l'instant de façon péremptoire que "ngang" et "(dấu) sắc" seraient prioritairement utilisés dans les mots d'emprunt. Cependant, "l'attribution de tons aux segments syllabiques français est un élément essentiel dans le succès de l'assimilation de ces emprunts français au système linguistique vietnamien." (Huynh S., 2008, p. 237) et il permet d'avoir une vigilance sur l'enseignement et l'usage des mots d'emprunt par des vietnamiens pour les aider à les prononcer différemment. Toutefois, ces mots d'emprunt peuvent être (ou avoir été) chargés culturellement.

1.3. La compétence interculturelle

1.3.1. La Charge culturelle partagée (CCP)

D'après Galisson (1988, p. 331), certains mots sont :

> "*chargé[s] d'implicites culturels, qui fonctionnent comme des signes de reconnaissance et de complicité, incluant l'interlocuteur, s'il comprend, dans le*

groupe social du locuteur, l'en excluant s'il ne comprend pas. Cette << valeur ajoutée >> À la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles. Je postule que les mots de ce type doivent faire l'objet d'une étude approfondie. J'appelle << Charge Culturelle Partagée >> (C.C.P. !) la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à C.C.P. connus des natifs, circonscrit la lexiculture partagée laquelle est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser - sans doute parce qu'elle n'est pas décrite, donc enseigné nulle part à ce jour - : la culture partagée.".

A titre personnel, nous mentionnons que la dénomination de "charge", concernant des mots polysémiques en fonction du contexte, peut donner un sens négatif aux mots dont il est question car le mot "charge" évoque une forme de pénibilité qui pourrait être invoquée dans l'apprentissage des mots en question. C'est une voie possible qui nous a déjà été signalée lors d'échanges informels et que nous ne reprendrons pas ici, c'est-à-dire que nous ne positionnerons pas les mots à CCP comme une charge pour l'élève mais comme une fenêtre sur la culture que ces mots véhiculent et qui peuvent être un obstacle à la communication interculturelle si ils ne sont pas identifiés et expliqués aux élèves. De la remarque précédente, nous affirmons qu'il ne s'agit pas de positionner l'apprentissage du français comme difficile à travers les mots à CCP mais plutôt de connaître et prendre en compte certains mots à CCP du français et du vietnamien (en fonction des niveaux d'apprentissage) pour les utiliser explicitement comme un moyen d'entrer dans la culture française en affirmant que «Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation » (Mounin, 1984, p. 35) encourageant ainsi à ce que les compétences linguistique et sociolinguistique participent à l'acquisition de la compétence langagière. Ainsi, l'acquisition des mots à CCP, de leur contexte d'utilisation voire du rituel qui leur serait associé renforcent la capacité à se faire comprendre pour un locuteur même s'il peut continuer à être identifié comme étranger.

1.3.2. Savoir allier dialogue des cultures et le choc culturel

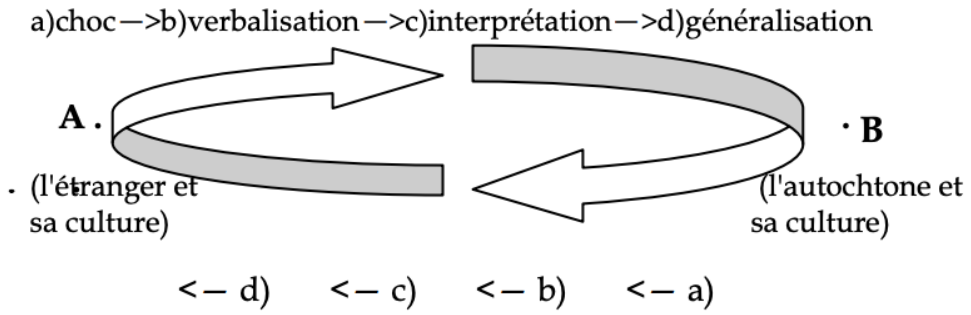
C'est volontairement que nous n'aborderons pas l'interculturel sous l'angle exclusif du comparatisme car nous pensons, avec Zarate qu' "établir un parallèle, vouloir retrouver dans chaque culture les mêmes éléments mais sous des formes différentes ou des degrés de maturité différente impliquent la croyance en l'existence d'un schéma culturel universel à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures. Or, on le sait, chacun ramène l'universel à soi-même." (cité dans Abdallah-Pretceille, 1983, p. 41). Nous ne réduirons pas non plus l'interculturel à un dialogue des cultures attendu que les acteurs de ce dialogue utilisent généralement des supports élitistes de la culture et qu'avec Charaudeau nous estimons que ce sont les individus et non les cultures qui dialoguent (1990, p. 50). Ainsi, c'est bien au niveau des contacts interpersonnels, entre professeurs et élèves, que nous envisageons l'approche interculturelle dans un mouvement progressif de découverte. Bien sûr, nous n'affirmons pas ici que le comparatisme est à exclure totalement mais que ce comparatisme consiste surtout à tendre vers une analyse du fonctionnement de la vie sociale dans ses dimensions d'explicite, de temps et d'espace.

Reprenant les travaux de Besse et Collès, Louis (2009, p. 91) nous décomposons ce mouvement en plusieurs étapes :

1. Choc par la découverte de la culture-cible en déclenchant un choc culturel chez les élèves. Le professeur doit alors pouvoir anticiper les réactions des élèves.
2. Verbalisation de ce choc pour prendre conscience de l'écart entre la culture d'origine et la culture cible et "reconnaître ses jugements de valeur quand on croit décrire" (Collès, 1998, p. 22 cité dans Louis, 2009, p. 91) et éviter d'avoir une interprétation ethnocentrée.
3. Interprétation en "[tentant] d'appréhender en quoi [l'étranger] trouve naturel ou normal ce qui nous paraît étrange." (Besse, 1993, p. 48).
4. Généralisation en découvrant d'autres situations ou domaines dans lesquels la proposition sur l'interprétation semble se vérifier (Collès, 1998, p. 23 dans Louis, 2009, p. 91).

Louis (2009, p. 92) propose de représenter ce mouvement réciproque, mais pas forcément simultané, de découverte interculturelle de la façon suivante :

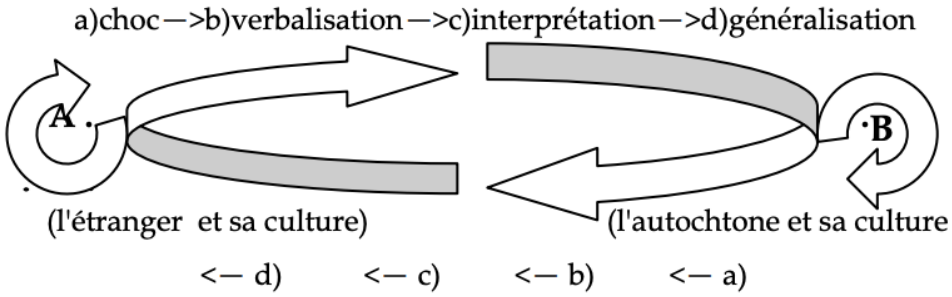
Figure 1 : Le mouvement de découverte interculturelle



Ce travail de découverte consiste en une succession d'hypothèses que l'interlocuteur pourra confirmer ou infirmer. Toutefois, ce n'est pas le résultat d'une connaissance culturelle livrée brute qu'il faudra valoriser mais le savoir-faire interprétatif mis en œuvre. Ainsi, "Apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel est en fait l'objectif d'une compétence interculturelle." (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 123).

Ce mouvement réciproque de découverte interculturelle va "s'accompagner d'un second, qui lui est complémentaire : une distanciation par rapport à sa culture d'origine. En effet, la découverte de ce qui est naturel selon la culture de l'autre, va provoquer, par ricochet, une prise de distance plus ou moins passagère par rapport à son habitus culturel" (Pembroke, 1999, p. 51-52 cité dans Louis, 2009, p. 93-94) et provoquer un réajustement continu que Séoud qualifie de "décentrement" ou "décentration" par rapport à l'ethnocentrisme (1994, p. 15). Pour manifester ce décentrement qui permet de se voir soi-même, Louis propose le représenter ainsi ce "double mouvement de la découverte interculturelle" (2009, p. 94) :

Figure 2 : Le double mouvement de découverte interculturelle



1.4. Le professeur, acteur de la découverte interculturelle

A l'intérieur du double mouvement décrit précédemment, Defays (1997, p. 113) distingue deux processus :

- le dépaysement : qui consiste à ne voir que ce qui diffère et faire que l'élève étranger va "surestimer les différences sans dépasser le niveau des apparences, associant la difficulté de la langue à l'étrangeté de la culture. » (1997, p. 113)
- la familiarisation : qui consiste à relativiser ce qui diffère et faire que l'élève étranger va retenir de la culture étrangère "que ce qu'elle a de commun avec la sienne, en réduisant les différences, sources d'incompréhension, de confrontation, de conflit, en niant ces différences." (1997, p. 113)

Louis précise toutefois que ce double mouvement de la découverte interculturelle a pour effet :

"*la transformation du professeur lui-même. Qu'il soit natif ou non de la culture enseignée, le professeur ne joue pas le rôle d'un simple intermédiaire entre les deux cultures. Sa position d'arbitre des débats pourrait le faire croire ; il ne faut cependant pas oublier qu'il est lui-même un acteur parmi d'autres de l'exercice de décentrage. Parce qu'il est toujours de quelque part, qu'il est un être forcément culturel, il ne pourra jamais plus prétendre être cet informateur innocent et omniscient qu'un enseignement obsolète de la civilisation faisait invariablement de lui. S'il est natif de la culture des élèves, il aura dû lui-même prendre ses propres distances par rapport à sa culture maternelle avant de susciter semblable décentrage de la part de ses élèves. S'il est, par contre, natif de la culture enseignée, il devra pratiquer cet exercice de décentrage nécessaire, d'une part, pour aller au devant de la culture des élèves et, d'autre part, pour éviter d'adopter une attitude ethnocentrique qui*

annihilerait, chez eux, cette empathie véritable qu'il doit au contraire faire naître." (Louis, 2009, p. 95-96)

Pour avoir une vision plus fine de ce processus, le professeur pourra se baser sur les 3 dimensions développées par Hall (1984b) qui reposent sur les concepts de contexte, de temps et d'espace :

1. Le contexte riche ou pauvre : en fonction du recours à une expression explicite ou implicite. Ainsi, dans une culture à contexte riche, l'usage de mots à CCP permet une communication comportant de nombreux non-dits compensés par de fréquentes allusions à des références culturelles, sociales, etc. Dans une culture riche, le raisonnement inductif est privilégié. Au contraire, dans une culture à contexte pauvre, les éléments sont organisés et détaillés et le raisonnement déductif est privilégié. "Ainsi, Hall rapporte que les Américains (culture à contexte pauvre) se plaignent de la manière détournée et très indirecte des Japonais (culture à contexte riche) d'arriver là où ils veulent en venir. Réciproquement, les interlocuteurs japonais voient dans l'argumentation logique où chaque élément du raisonnement a explicité une tentative « de penser à leur place »" (Hall, 1984b, 78 cité par Chevrier, 2019, p. 43).
2. Le temps monochrone ou polychrone : en fonction de la conception du temps, celui-ci prend une place différente dans le quotidien. Ainsi, dans le système monochrone, le temps est un flux continu modélisé par un système numérique qui permet de l'utiliser pour être à l'heure, prévoir et effectuer des tâches avec précision. On voit apparaître des expressions liées au temps (le temps c'est de l'argent…). Dans le système polychrone, l'engagement des individus dans plusieurs projets avec plusieurs personnes que l'on respecte et avec lesquelles on passe du temps est plus important que le respect d'un programme établi. Dès lors, la priorité n'étant plus donnée à l'horaire mais aux relations, les modifications de dernière minute (d'un RDV, d'un programme…) sont continues. Pour que cette qualité relationnelle soit de la meilleure qualité possible, les individus sont en contact étroit les uns avec les autres et se connaissent mutuellement de manière plus poussée.

3. La proxémique culturelle : en fonction du rapport à l'espace, la distance physique interpersonnelle est plus ou moins forte et celle-ci est construite culturellement. Les distances sociales ou publiques forment alors une bulle imaginaire autour de chaque individu et dont la taille dépend de la relation sociale avec les personnes dans notre entourage proche. Ainsi, Chevrier (2019, p. 46) affirme que la "distance jugée normale et permettant à deux interlocuteurs inconnus d'être à l'aise dans une interaction est plus faible en Amérique du Sud qu'en Amérique du Nord. [...]. La difficulté de la rencontre interculturelle provient de ce qu'une intrusion dans la bulle est, selon Hall (1984a), vivement ressentie et provoque de l'agressivité.". Cette bulle peut faire l'objet d'un aménagement spécifique dans le contexte professionnel, sur le lieu de travail, en fonction de l'espace aménagé pour chaque personnel (respect de la distance physique interpersonnelle) et également pour les cadres et les dirigeants (dénotant une conception plus ou moins horizontale des rapports hiérarchiques).

2. La Déviance Positive

La Déviance Positive, utilisée à l'origine pour résoudre des problèmes de malnutrition (Singhal, Sternin et Dura, 2009), trouve aujourd'hui des applications dans des domaines très divers tels que l'éducation, la médecine, la gestion des organisations… Or, lorsqu'elle est appliquée aux champs de recherche ethnologique, sociologiques ou linguistiques impliquant de rassembler des populations, autour de cette recherche, pour la faire avec le groupe et non sur le groupe (recherche-action, recherche-intervention ou recherche-collaborative), on peut s'interroger sur un possible impact négatif de son intitulé dans son application et ses résultats car les signifiés de "déviance" sont lourds de sens et l'usage d'un representamen tel que "Déviance Positive" demande une connaissance des interprétants possibles pour en mieux adapter l'usage. Après une précision sur les différents interprétants sous l'angle sémantique, philosophique, sociologique, littéraire et juridique, nous préciserons ce qu'est la Déviance Positive, quel usage est possible et avec quelles précautions.

2.1. Qu'est-ce que la déviance ?

2.1.1. Epistémologie de la déviance

Le verbe dévier est composé du préfixe de cessation « de » et du latin « via » qui signifie la route ou le chemin. La déviance est donc, étymologiquement, l'action de s'écarter de la route déjà tracée. Au moyen-âge, dévier (devier)[69] signifiait mourir, vivre ses derniers instants ou tuer et déviance (deviance) signifiait le trépas ou la mort (Godefroy, 1881). L'usage de la langue française a donc associé le fait de ne pas suivre le chemin tracé avec la notion de mort physique.

2.1.2. La déviance en philosophie

Le passage de la loi à la norme contrôlée par des micro-pouvoirs involontairement annonciateurs du panoptisme est présent dans l'ontologie foucaultienne et permet de se questionner sur les conséquences de l'écart à cette norme (sens étymologique de la déviance) et ses conséquences. D'après Foucault, la loi « a essentiellement pour fonction de déterminer les choses d'autant plus qu'elles sont interdites » (Foucault, 2004, p. 47-48) instaurant un ordre qui se maintient par un système disciplinaire punitif érigeant « la norme comme principe de partage et la normalisation comme prescription universelle pour tous ces individus » (Foucault, 2004, p. 47-48). Or, « dans le système du règlement disciplinaire, ce qui est déterminé, c'est ce qu'on doit faire, et par conséquent tout le reste étant indéterminé, se trouve interdit. » (Foucault, 1975). On bascule ainsi de la loi qui interdit à la discipline qui normalise et frappe d'anormalité ceux en-dehors de la norme. Ceux-là, la justice a pour rôle de les normaliser par « une série de mesures correctives, de mesures de réadaptation, de mesures de réinsertion. » (Foucault, 1975). La conséquence est l'entrée progressive dans une société panoptique, de surveillance généralisée et de rappel à la norme constante, qui établit « la norme comme principe de partage et la normalisation comme prescription universelle » (Foucault, 2003, p. 57).

A ce mécanisme normalisant les individus, Nietzsche (1906) oppose les individus "plus indépendants, moins sûrs et moralement plus faibles" avides de nouveauté et

[69] Ou ses autres formes : *desvier, deviier ou devyer*

de diversité qui rendent “tout progrès généralement possible” et en conclut la nécessaire protection voire fabrication de ces derniers par une éducation capable “de faire des blessures ou de mettre à profit les blessures que lui fait la destinée, et lorsque ainsi la douleur et le besoin sont nés, il peut y avoir aux endroits blessés inoculation de quelque chose de neuf et de noble”. Il décrit ce processus d’ “ennoblissement par dégénérescence” comme un système où “les natures les plus fortes conservent le type fixe, les plus faibles contribuent à le développer”.

2.1.3. La déviance en sociologie

En sociologie, la déviance va désigner un comportement qui ne suit pas les normes légales et sociales. Elle va donc différer en fonction des sociétés et des époques.

2.1.3.1. Fait social et sanction

Selon Durkheim « un fait social se reconnaît au pouvoir de coercition externe qu’il exerce ou est susceptible d’exercer sur les individus et la présence de ce pouvoir se reconnaît à son tour soit à l’existence de quelque sanction déterminée, soit à la résistance que le fait oppose à toute entreprise individuelle » (Durkheim, 1895, p. 11). En d’autres termes, la résistance à un fait social, qui devient de fait une résistance à une norme sociale, s’accompagne d’une sanction collective (Durkheim, 1893, p. 70) « que la société exerce… sur ceux de ses membres qui ont violé certaines règles de conduite » (Durkheim, 1893, p. 52).

2.1.3.2. Le comportement déviant

Selon Becker (1985), « la déviance n’est pas une qualité de l’acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l’application, par les autres, de normes et de sanctions ». Elle est donc une construction sociale établissant des normes, ce qui conduit à l’ « étiquetage » (labelling theory) de groupes sociaux ou individus auxquels elle attribue une identité sociale dévalorisante à cause d’une caractéristique considérée négativement par la société. Les seuils ou les caractéristiques à partir desquels un comportement est considéré comme déviant ne sont pas fixes et varient avec le temps en fonction de l’activisme des « entrepreneurs de morale » (moral entrepreneur), ces derniers cherchant à influencer pour faire adopter ou maintenir une

norme et des « défenseurs de normes » (rule enforcers) chargés de défendre la règle pour maintenir leur rôle social mais sans excès, cela étant perçu négativement.

2.1.4. La déviance en littérature

En littérature, penser la déviance c'est penser la paratopie, l' « impossible lieu » (Maingueneau, 2004), « où le discours littéraire se constitue, entre marginalité et normativité » (Marion, 2012) où cette fascination face à la transgression passe progressivement d'une littérature interdite et condamnée à une littérature libre.

Excellent exemple de Sade passé de l'oubli (ou du rejet) à la Pléïade en 1990 et dont Marion fait remarquer que « la réhabilitation [...] permet de penser comment l'histoire littéraire se replie périodiquement sur elle-même, orientant la recherche de nouvelles pratiques du fait littéraire à partir de configurations d'écriture initialement indigestes du point de vue de l'histoire » et montrant que les critères d'exclusion d'un auteur déviant sont variables en fonction des époques.

2.1.5. La déviance en droit

Comme mentionnée dans « la déviance en philosophie », la justice pose des décisions de normalisation (soins, interdictions, obligations…) sur des comportements déviants en droit (où tout ce qui n'est pas interdit est permis) ou en morale (l'ordre public). La déviance en droit étant liée à des comportements perçus différemment en fonction des époques, elle n'est pas une catégorie figée aux conséquences juridiques fixées : seule la volonté d'un processus de normalisation est constante. Prenons pour exemple l'homosexualité : longtemps pénalisée dans les pays occidentaux, répréhendée comme « outrage public » de 1960 à 1982 en France avant d'être dépénalisée. Considérée comme « maladie mentale » par l'OMS jusqu'en 1990, il fallut attendre 2003 pour que les USA la dépénalisent également. Toutefois, dans certains pays, elle reste passible d'une peine de prison (Indonésie, Birmanie, Guyana et de nombreux pays d'Afrique) voire de mort (Afghanistan, Iran, Arabie Saoudite, Yémen, Mauritanie, Nigéria…). Nous pourrions prendre l'exemple de bien d'autres choses (la prostitution, le cannabis, la religion, l'alcool…) pour montrer que la déviance et ses conséquences pénales de normalisation de l'individu ou de la société sont mouvantes.

2.1.6. La déviance en éducation

En éducation, la déviance se personnalise à travers l'élève perturbateur donc perturbé puisque cette perturbation ne renvoie pas seulement à des considérations d'apprentissage des contenus d'un curriculum mais à un comportement en opposition avec l'ordre scolaire et ses fonctions sociales.

Auparavant, l'élève déviant était symbolisé par le cancre sympathique attendant au fond de la classe que l'heure sonne. Il existe encore dans l'imaginaire et a été personnalisé dans le Petit Nicolas par Clotaire, dernier de la classe qui ne travaille jamais et est toujours puni (et dont la famille est la seule à avoir une télévision !) ou plus récemment pas Ducobu, habillé comme un bagnard (vêtement rayé à la Dalton) et dont l'activité principale consiste à tricher puis à être envoyé au coin avec un bonnet d'âne.

Toutefois, à partir des années 80 et à la suite des travaux nord-américains en anthropologie (Ogbu, 1978) l'aspect social disparaît et l'élève déviant est de plus en plus personnalisé par des élèves issus de groupes minoritaires ou de migrants. C'est à la même époque que les statistiques ethniques deviendront extrêmement contrôlées en France par la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés[70].

2.2. Qu'est-ce que la déviance positive ?

2.2.1. Concept et premières applications

La déviance positive est un concept qui vise à promouvoir le changement social à partir des ressources et des solutions locales. Elle repose sur l'observation que, dans toute communauté ou organisation confrontée à un problème, il existe des individus ou des groupes qui adoptent des comportements ou des stratégies singulièrement différents mais plus efficaces que le reste du collectif, tout en ayant accès aux mêmes ressources et en faisant face aux mêmes défis ou obstacles. Ces individus ou groupes sont appelés les "déviants positifs" car ils ont trouvé des solutions à des problèmes et obtenu des résultats singulièrement différents grâce à des comportements ou à des

[70] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000037822923

pratiques spécifiques comparativement à leur entourage situé dans le même contexte. Leur identification et leur diffusion permettent à la communauté ou à l'organisation de résoudre le problème de manière durable et participative, lançant ainsi un processus de transformation durable des structures groupes (communautés, entreprises, organisations…) qui effectuent une prise en main rapide de leur propre changement. L'idée principale de la Déviance Positive est de "ne pas se concentrer sur les échecs d'une situation, qui limite notre compréhension de « ce qui fonctionne »" (Herington, Van de Fliert, 2018).

Après avoir, avec Barber en 1950, élaboré la notion de *serendipity* qui désignait "l'apparition d'une donnée inattendue et « anomale » au cours d'une recherche empirique, une donnée qui peut la réorienter ou conduire à une nouvelle interprétation (Tabboni, 2003, p. 262)", Merton décrivit, sans le nommer, le concept de déviance positive en 1957 qui affirmait que la surconformité devait être définie comme une déviance[71] (p. 239) même lorsqu'elle s'applique à un groupe positif (p. 331)[72]. Elle se développe alors dans la littérature sur la nutrition dans les années 1960 (Singhal, 2015) mais il faut attendre Spreitzer en 1979 pour que le concept soit nommé et désigne tout comportement qui s'écarte des normes établies d'une manière socialement approuvée.

Elle est alors approfondie dans les années 1980 (Zeitlin, Ghassemi, Mansour, 1990) pour être enfin appliquée pour la première fois en 1990, au Vietnam, pour mettre fin à des situations de malnutrition dans la ville de Thanh Hoa (Singhal, Sternin & Dura, 2009, p 1-8; Singhal, 2015).

La déviance positive passe alors progressivement de concept à méthode en s'enrichissant d'une procédure spécifique pour atteindre l'objectif en cinq étapes (Walzer, 2002, p. 19-21) :

1. Déterminer la présence de déviants positifs qui ont adopté les comportements désirés

[71] *"over-conformity' should be defined as deviance"*

[72] "*the outgroup become a basis of positive"*

2. Identifier les pratiques des déviants positifs qui leur permettent de mieux surmonter le problème
3. Développer des interventions qui visent le changement de comportement en permettant aux autres individus d'accéder aux pratiques utilisées avec succès par les déviants positifs
4. Évaluer l'efficacité de l'intervention
5. Diffuser l'approche des déviants positifs

Pascale, Sternin et Sternin (2010) les reprendront pour donner aux étapes de cette méthode une version définitive :

1. Définir le problème. Il s'agit de clarifier le problème à résoudre
2. Identifier les déviants positifs. Il s'agit de repérer, à travers l'observation et l'analyse de données, les individus ou les groupes qui ont des résultats supérieurs à la moyenne dans la résolution du problème, tout en ayant accès aux mêmes ressources et en faisant face aux mêmes contraintes que les autres. Ces individus ou groupes sont les déviants positifs et ils doivent être impliqués dans la suite du processus.
3. Découvrir les comportements et pratiques réussis par des enquêtes, des entretiens ou des focus groupes, sur les comportements et les pratiques qui permettent aux déviants positifs d'obtenir de meilleurs résultats. Il faut chercher à comprendre comment, pourquoi et dans quelles conditions ces comportements et pratiques sont mis en œuvre, et quels sont les bénéfices qu'ils apportent.
4. Développer des initiatives pour tirer parti de ces solutions en concevant, avec la participation des déviants positifs et des autres membres de la communauté ou de l'organisation, des initiatives visant à encourager l'adoption des comportements et pratiques réussis par le plus grand nombre. Ces initiatives peuvent prendre la forme d'ateliers, de formations, de campagnes de sensibilisation, de réseaux d'échange, etc.
5. Mesurer l'efficacité de l'initiative en évaluant, par des indicateurs quantitatifs et qualitatifs, l'impact de l'initiative sur la résolution du problème. Il faut aussi assurer le suivi et le soutien des personnes qui ont adopté les comportements et pratiques réussis, et identifier les éventuels obstacles ou difficultés rencontrés.

Aujourd'hui, elle est principalement appliquée dans l'étude du fonctionnement organisationnel des entreprises et le domaine de la santé. D'autres domaines ont pu, ponctuellement, utiliser la Déviance Positive mais sans s'en emparer pour un usage plus fréquent.

La Déviance Positive repose sur des principes clés (Pascale, Sternin et Sternin, 2010) que nous souhaitons suivre :

- Le problème doit être important et urgent pour la communauté concernée. Cette dernière doit s'engager dans le processus de changement
- Les solutions doivent être locales, c'est-à-dire adaptées au contexte culturel, social et économique de la communauté ou de l'organisation
- Les solutions doivent être accessibles, c'est-à-dire réalisables avec les ressources disponibles et sans dépendre d'une aide extérieure.
- Les solutions doivent être durables, c'est-à-dire capables de se maintenir dans le temps et de se diffuser au sein du groupe.
- Les solutions doivent être apprises par la pratique, c'est-à-dire expérimentées par les personnes concernées plutôt que transmises par des experts ou des autorités.

2.2.2. Les difficultés de la déviance positive

La Déviance Positive requiert de :

- Identifier les déviants positifs avec objectivité : il faut analyser en amont les biais possibles
- Valoriser les comportements et pratiques réussis : il faut les distinguer des facteurs externes et aléatoires
- Adapter les comportements et pratiques réussis aux différents contextes et situations : il faut tenir compte des spécificités culturelles, sociales voire économiques
- Valoriser un changement : il faut surmonter les résistances aux changements des personnes concernées mais également impliquer les responsables du groupe

Ainsi, si la Déviance Positive n'est pas mise en valeur par une entreprise, on imagine toutes les difficultés que peut connaître un salarié qui atteindrait un meilleur résultat que ses collègues avec des ressources identiques. Le sacrifice du confort consistant à

obéir sans se poser de question s'accompagnerait d'une forte demande de justification de la part de sa hiérarchie qui se sentirait inepte et remise en cause dans sa légitimité. Ce scénario a été envisagé et décrit par Alter (2005) qui affirme que le salarié qui s'affranchit des règles peu efficaces montre son attachement à son travail et à son entreprise et que ces prises de liberté sont interprétées comme remise en cause du pouvoir alors qu'il ne s'agit que d'utiliser les ressources disponibles avec plus d'efficacité pour atteindre le même (voire un meilleur) objectif. Il décrit alors la "lassitude de l'innovateur" comme une maladie touchant les déviants positifs, menant à leur démission ou à leur résignation et étouffant ainsi l'innovation d'individus dont la carrière devient parfois bloquée et fragile. Si les mots étaient utilisés, dans ce contexte, pour qualifier un salarié, il est certain que l'étiquette de "déviant positif" ne lui serait pas favorable, d'où l'inadéquation du terme. C'est pour cela qu'au cours de nos recherches, nous avons proposé que sa faible diffusion en SHS était le résultat d'une mauvaise traduction des termes "déviance" et "positive" ce qui pouvait conduire à l'étiquetage des personnes concernées et dissuader la participation des populations sollicitées (Romani Aguillon, 2020).

L'une des autres difficultés de la Déviance Positive est qu'elle porte un representamen reconnu comme une contradiction terminologique car "si l'on suit la définition normative de la déviance, la déviance positive est un concept théoriquement viable ; si l'on suit la définition réactive, ce n'est pas le cas." (Goode, 1991) ce qui lui fait d'être qualifiée d'oxymore par Sagarin (1985).

Cette multiplicité des définitions parfois avancées provoque une ambivalence conceptuelle qui s'oppose à la clarté requise pour l'analyse des dynamiques sociales et fait prendre le risque de confondre les extrêmes d'un continuum comportemental.

Dans un contexte de didactique et de théorie de l'action conjointe, la Déviance Positive pourrait être envisagée comme une forme de résistance du milieu à l'innovation pédagogique. Cependant, nous avançons cette interprétation avec précaution car notre objet n'est de nier ni la légitimité des normes éducatives ni la nécessité d'un cadre structuré pour l'apprentissage.

Ainsi, la potentialité de la Déviance Positive comme vecteur de changement et d'adaptation ne doit pas empêcher la distinction entre innovation constructive et

simple écart aux normes. Cette distinction est essentielle pour préserver l'intégrité de l'analyse sociologique et pour garantir que les écarts comportementaux soient évalués avec discernement, en tenant compte de leurs conséquences potentielles sur l'individu et la collectivité.

2.2.3. Les résultats de la déviance positive en éducation

Bien que la Déviance Positive trouve ses origines dans la santé publique et la nutrition avec les travaux fondateurs de Singhal, Sternin et Dura (2009) au Vietnam qui ont prouvé la capacité des communautés à résoudre des problèmes complexes par elles-mêmes, elle a également déjà été transposée au champ éducatif pour identifier et disséminer des pratiques pédagogiques efficaces.

Les recherches appliquant la Déviance Positive en éducation ont émergé au début des années 2000, principalement en Argentine et aux États-Unis (Richardson, 2004 ; Ayala, 2011 ; Kallman, 2012).

Richardson (2004) a été l'un des premiers à démontrer que cette approche permettait un développement professionnel du personnel enseignant et que ce développement « *de l'intérieur vers l'extérieur* » d'identification de l'expertise interne est souvent plus durable et mieux accepté que l'importation de solutions externes.

Dans des contextes scolaires marqués par de fortes inégalités, la Déviance positive a permis d'isoler des facteurs de réussite précis. Par exemple, dans son étude sur un lycée majoritairement hispanique au Texas, Ayala (2011) l'a utilisée pour comprendre comment certains élèves parvenaient à obtenir leur diplôme malgré des pronostics défavorables. Les résultats ont mis en lumière que la réussite ne dépendait pas uniquement de ressources matérielles, mais de pratiques communicatives spécifiques entre l'école, les familles et les élèves, pratiques qui étaient invisibles dans les approches traditionnelles.

Pendant le temps de notre travail de recherche, nous avons observé un retour de cette méthodologie dans le contexte vietnamien, dépassant le cadre de la nutrition pour s'attaquer aux disparités scolaires. Iyer, Rolleston et Huong (2021) ont analysé les performances des élèves issus de minorités ethniques. Leur étude révèle que l'écart de réussite avec la majorité Kinh n'est pas une fatalité culturelle : les élèves « déviants positifs » réussissent lorsqu'ils fréquentent des écoles qui offrent une haute « valeur

ajoutée ». Ce résultat déplace la responsabilité de l'échec de l'élève vers la structure scolaire, prouvant qu'une école inclusive peut compenser les désavantages socio-économiques initiaux.

En même temps, sur le plan de la gouvernance et des politiques éducatives, Blochowiak (2021) a montré que cette approche permet aux structures d'enseignement d'éviter l'adoption hâtive de nouvelles méthodologies non éprouvées. En testant d'abord les solutions locales (comme observé dans les programmes d'alphabétisation), les districts scolaires peuvent valider l'efficacité d'une pratique avant de la généraliser, économisant ainsi ressources et temps de formation.

Enfin, plus récemment, Ponte (2023) a apporté un éclairage européen sur l'allocation des ressources. Ses résultats suggèrent que pour améliorer les systèmes éducatifs, il est nécessaire de privilégier l'équité plutôt que l'égalité. L'analyse de la déviance positive dans ce contexte montre qu'il est plus efficace d'investir du temps pour former les professeurs aux pratiques transformatrices et de soutenir activement les enseignants en difficulté, plutôt que de les pénaliser ou de standardiser strictement les ressources (Ponte, 2023, p. 16).

La lecture diachronique de ces recherches montre que, dans le domaine de l'éducation, la Déviance positive a d'abord été mobilisée pour traiter des problèmes de performance scolaire quantifiables (taux de diplomation, notes), avant d'être récemment réinvestie comme un outil d'ajustement des politiques publiques (Iyer, Rolleston et Huong, 2021 ; Blochowiak, 2021 ; Ponte, 2023).

Cependant, peu de recherches ont encore exploré le potentiel de la Déviance positive spécifiquement dans le domaine de la didactique des langues. C'est ici que notre recherche intervient. Nous proposons d'utiliser cette approche non seulement pour identifier des pratiques efficaces mais pour repenser la progression des compétences enseignantes en lien avec les approches plurielles (CARAP). Dans un contexte vietnamien hétéroglotte, notre hypothèse est que la Déviance positive permet de mettre en lumière des stratégies pédagogiques endogènes. L'objectif est ainsi de dépasser l'application théorique des référentiels pour observer comment les enseignants locaux s'approprient déjà ces compétences complexes avant de modéliser une formation continue ancrée dans la réalité du terrain.

Synthèse du chapitre 1 sur la déviance positive comme outil d'adaptation de la didactique du FLE au Vietnam

Nous avons débuté ce chapitre en expliquant que la centration sur l'élève encouragée par le CECRL était une nécessité dans un système où l'élève passait un test de niveau, recommandant ainsi l'intégration prenant en considération le profil langagier dans un cursus d'apprentissage du français. Cette adaptation au profil des élèves peut se faire par l'usage de mots d'emprunt du vietnamien au français pour mettre simultanément en valeur l'histoire partagée entre la France et le Vietnam et la polysémie véhiculée par de nombreux mots français qui portent avec eux une signification culturelle partagée et comprise par les français.

Tout cela apparaît comme déclenchant plusieurs étapes (dépaysement et familiarisation) qui comportent les dimensions de contexte, temps et espace.

Si nous avons fait de la centration sur l'élève vietnamien le premier sujet de ce chapitre, c'est pour reconnaître que la centration sur l'élève comporte de multiples facettes qui n'ont pas toutes été évoquées car il s'agissait d'évoquer celles qui nous semblaient les plus nécessaires aux professeurs français depuis l'enquête exploratoire. Ainsi, la centration sur l'élève devient une anticipation de ses questionnements pour une compréhension fine et non pas uniquement une réaction à ses incompréhensions.

Pour permettre de recueillir les éléments nécessaires à cette compréhension, nous avons souhaité utiliser la méthode de la Déviance Positive qui offre une alternative intéressante aux approches habituelles du changement social ou professionnel. Elle implique l'engagement actif des personnes concernées dans le processus de changement et vise à créer un changement durable et diffusible, en s'appuyant sur des solutions adaptées au contexte et acceptées par le groupe.

La Déviance Positive présente certaines limites ou difficultés, qui nécessitent une rigueur méthodologique et une adaptation au contexte. Elle requiert une évaluation continue de son impact et de ses effets à court et long terme. Elle peut être combinée avec d'autres approches ou outils pour renforcer son efficacité et sa pertinence. Malgré cela, elle est difficilement utilisable nommément ainsi car la déviance

renvoyant à des comportements ou attributions variables en fonction des lieux et époques, la sociologie ne lui attribue aucune valeur (positive ou négative) mais en étudie les mécanismes créant des comportements différents (ou considérés comme tels), les réactions de la société et l'impact sur la gestion des normes sociales par les entrepreneurs de morale et les défenseurs de norme. En clair, pour étudier la déviance, la sociologie a besoin de troubles suivis de sanctions.

Pourtant, la Déviance Positive est exactement l'inverse, elle diminue les troubles en allant chercher les individus ou les groupes dont le comportement mérite d'être mis en valeur socialement et copié de par les résultats qu'ils obtiennent.

La question éthique doit être pensée à l'initiation même d'une recherche par la Déviance Positive mais également tout au long de celle-ci. Si la Déviance Positive était appliquée dans une recherche réflexive et qualitative, il pourrait y avoir des détournements, des incompréhensions et des conséquences dont on ne maîtrise ni l'ampleur, ni la temporalité car le chercheur aura à informer les personnes qui participent à la recherche et les y impliquer avant d'en restituer - scientifiquement et aux populations - le fruit.

Lors de la phase d'information, le chercheur devra s'assurer que les populations étudiées sont bien informées sur la méthode. Mais pourra-t-il s'assurer que le sens de la Déviance Positive a été bien compris ? Ce que le chercheur va considérer comme pertinent (appliquer la Déviance Positive) est-il ressenti ainsi par la population étudiée ou par les autorités de cette population ? En affirmant comme méthodologie la recherche de « déviants » comme « modèles positifs » pour un changement des pratiques de la population, on utilise un vocabulaire qui, dans un contexte de normes sociales et sans envisager le caractère aggravant d'une mauvaise traduction, pourrait conduire à l'étiquetage des populations étudiées. Dans ce cas, l'interaction du chercheur avec la population étudiée viendrait à changer négativement son environnement par l'outil employé pour sa recherche.

Pour éviter ces effets indésirables, l'usage de la Déviance Positive deviendrait alors une méthode dont on évalue la pertinence au contexte social du terrain et non au type de recherche menée.

Notre volonté d'un chercheur à vouloir déployer une méthodologie de recherche de Déviance Positive pose des enjeux méthodologiques et éthiques dont l'impact n'est pas de nature à permettre à la recherche de jouer son rôle. Dans le chapitre suivant nous décrirons les principales différences entre le français et le vietnamien avant d'évoquer les moyens à notre portée pour traduire « Déviance Positive » en vietnamien.

Chapitre 2 : Comparaison et traduction des langues

1. Comparer les typologies linguistiques

L'enseignement du français et son intérêt légitime porté à la maîtrise de l'oral, peuvent amener à considérer comme contingent les problèmes autres que phonétique ou prosodique.

Or, l'apprentissage d'une langue est aussi l'apprentissage d'un système complet, séparé de celui de langue première (sans pour autant renoncer à l'usage du répertoire langagier pour faciliter l'apprentissage). Ce travail devrait permettre d'analyser les possibles sources d'erreurs de la part des élèves dont l'apprentissage ne se dirige pas vers une langue avec son système mais vers une langue sur laquelle on calque une partie du système vietnamien permettant ainsi d'établir une réflexion partagée sur les contrastes entre le français et le vietnamien et de largement diffuser des stratégies pédagogiques adaptées.

S'il nous est facile de considérer parfois une langue comme complexe, la définition de cette complexité en linguistique est plus difficile. L'entreprise n'est pas nouvelle mais l'idée que les langues pourraient chacune comporter leurs propres difficultés fait difficilement son chemin. Pourtant, Gil parle de "Compensation hypothesis" (2008, p. 109), Bisang de "hidden complexity" (2014) pour mettre en avant que si la grammaire d'une langue isolante est plus simple, il n'en est généralement rien de sa syntaxe. L'hypothèse compensatoire n'est pas nouvelle mais avec Do-Hurinville, nous estimons que rien ne présuppose que la morphologie des langues isolantes soit systématiquement plus simple que celle des langues flexionnelles, et inversement que la syntaxe des langues isolantes soit plus complexe que celle des langues flexionnelles (2013, p. 262-263) et nous la considérons comme axiome.

Pour parler de complexité, il faut pouvoir déterminer les éléments de la langue cible qui posent problème à la majorité des élèves et restent difficiles à saisir après une explication claire ou à pratiquer après une mise en situation réussie.

De plus, du fait de leur nécessité immédiate dans l'apprentissage, les corrections phonologiques et prosodiques disposent l'une littérature riche, précise et accessible

tandis que les ressemblances morphologiques, lexicales et syntaxiques apparentes ont mené à une baisse de vigilance quant à la littérature qui leur est associée.

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à diverses complexités du français pour des élèves vietnamiens par comparaison selon les typologies linguistiques (morphologique, lexicale, phonologique, prosodique, syntaxique) afin de répondre aux problématiques suivantes :

- En quoi le français et le vietnamien se ressemblent-ils ?
- En quoi le français et le vietnamien diffèrent-ils ?
- Quelles sont les aspects du français qui posent le plus de problèmes aux élèves vietnamophones ?

Le relevé de ces difficultés dans l'apprentissage du français pour des élèves vietnamophones permettra d'anticiper une application didactique.

Il existe plusieurs critères pour permettre de discriminer des langues entre elles. Le système choisi ici sera celui de Bussmann et Hadumod qui donne un choix binaire "analytique – synthétique" (Bussmann, Hadumod, 1998, p. 655)

Dans ce système, les langues analytiques (ou isolantes) sont (idéalement et entre autres) des langues :

- Qui tendent généralement vers le monosyllabisme (Brown, Ogilvie, 2009, p. 731)
- Qui s'expriment en général à l'aide d'unités grammaticales indépendantes qui donnent les relations entre les mots (Bussmann, Hadumod, 1998, p. 599).
- Dont les mots sont invariables et composés d'une seule racine (Brown, Ogilvie, 2009, p. 731)

Dans les langues analytiques, un mot (au sens graphique) correspond à un morphème.

Les langues synthétique (ou flexionnelles), quant à elles, sont (idéalement et entre autres) des langues :

- Où les mots comportent une racine et un (ou plus) affixe(s) flexionnel(s) qui indique(nt) la fonction grammaticale (Brown, Ogilvie, 2009, p. 732)
- Avec un nombre important de flexions (Brown, Ogilvie, 2009, p. 732)

  Dans les langues synthétiques, un mot correspond à plusieurs morphèmes.

Toutefois, il est bon de signaler que cette typologie, qui sera utilisée ici, est encore instable. En effet, si cette répartition a commencé avec le système de Finck (1910) qui répartissait en langues agglutinantes, flexionnelles et isolantes ; on se dirige aujourd'hui vers une répartition entre langues fusionnelles, agglutinantes ou isolantes (Brown, Ogilvie, 2009). Ces systèmes sont tous critiqués pour 3 raisons (Brown, Ogilvie, 2009, p. 731) :

1. Les critères de classification sont assez vagues et difficiles à appliquer de manière cohérente
2. Le type morphologique est défini en termes de favorabilité mutuelle des propriétés plutôt que des corrélations implicatives, résultant en un faible pouvoir prédictif
3. La typologie morphologique a un fond holistique.

La généalogie des langues pourrait alors apparaître comme un autre critère de distinction des langues entre elles et Bally (cité dans Forel, 2008, p. 469) avait déjà cerné les limites de la répartition en langues agglutinantes, flexionnelles et isolantes en remarquant, entre autres, que cela revenait à :

- Classer les langues selon un seul caractère (le nombre de morphème pour un mot)
- Rapprocher des langues pourtant éloignées (exemple du hongrois et du bantou, deux langues agglutinantes)

Comme il ne s'agit pas ici d'établir la parentalité de deux langues mais de discerner des caractères suffisamment irréguliers et inhabituels du vietnamien relativement au français et inversement, les réserves de Bally comme des critiques contemporaines, quoique pertinentes, ne nous apparaissent pas comme un problème.

1.1. Typologie morphologique

En vietnamien, les mots tendent à être invariables et il n'existe pas de radical, de préfixe ou de suffixe qui viendrait se coller littéralement à un mot pour en former un nouveau avec un sens complémentaire. C'est donc sans surprise que l'indice de

synthèse[73] du vietnamien est de 1,06 (Greenberg, 1954, cité par Sores, 2006, p. 41), ce qui en fait une langue très isolante. Cette typologie morphologique implique que le vietnamien recourt à d'autres moyens pour exprimer les relations grammaticales entre les mots, comme l'ordre des mots, les particules grammaticales ou les mots-outils (Dao et Do-Hurinville, 2019). Par exemple, le pluriel des noms est marqué par l'ajout d'un mot comme *những* ou *các* devant le nom singulier (*những ngôi sao* 'les étoiles', c*ác con mèo* 'les chats').

En français, les mots sont plus souvent invariables à l'oral plutôt qu'à l'écrit (je chante, tu chantes, il/elle chante, ils/elles chantent se prononcent pareil mais ont des écritures différentes), ce qui fait du français une langue isolante à l'oral (Dubois et alii, 2002, p. 497) avec un indice de 1,41 (Greenberg, 1954, cité par Sores, 2006, p. 41), même si les changements pour le nombre (vitrail / vitraux), le genre (directeur / directrice) ou les verbes (je suis, tu es…) sont flexionnels. Le français appartient donc au groupe des langues flexionnelles, qui se caractérisent par la modification morphologique des mots selon leur fonction syntaxique ou leur sens sémantique. Par exemple, le suffixe -eur peut transformer un verbe en nom d'agent (chanter / chanteur) ou indiquer une valeur comparative (grand / grandeur).

1.2. Typologie lexicale

Une langue est à cadrage verbal lorsqu'elle exprime le mouvement par une modification du radical d'un verbe ou par l'usage d'un nouveau verbe tandis qu'une langue à cadrage satellitaire utilise pour cela un mot associé pour indiquer le mode et la direction (Talmy, 2000)[74].

Cette typologie lexicale se base sur la distinction entre le noyau et le satellite d'une expression de mouvement : le noyau est l'élément qui détermine la catégorie

[73] Rapport entre le nombre de morphèmes et le nombre de mots. Plus une langue a un indice proche de 1 et plus elle est isolante et inversement.

[74] cite Talmy parle de tout ce qui est autre qu'un complément de phrase nominal ou prépositionnel (other than a nominal or prepositional-phrase complement) ce qui pourrait disqualifier le vietnamien. Toutefois, il mentionne plus loin mettre le Caddo (https://fr.wikipedia.org/wiki/Caddo_(langue)) comme langue satellitaire alors que cette langue utilise des noms comme satellite. La langue caddo compte aujourd'hui une 20aine de locuteurs mais l'étude des propriétés de cette langue pourrait permettre de mieux comprendre le vietnamien ou inversement.

grammaticale de l'expression, tandis que le satellite est un élément périphérique qui complète le sens du noyau. Par exemple, dans la phrase "il sort de la maison en courant", le verbe "sort" est le noyau et la préposition "de" est le satellite.

Selon cette typologie, le français est une langue mixte (Iakovleva et Hickmann, 2012)[75], les constructions à trajectoire satellisée sont suscitées par :

1. La présence de préverbes (accourir, s'envoler, survoler…).
2. Le fait que l'action implique déplacement : rouler, courir, ramper...
3. La difficulté d'interpréter le site comme lieu de l'action : rouler…, les verbes illiatifs et perfectifs.
4. Des situations figées, correspondant toujours à un déplacement : marcher à l'échafaud.
5. L'emploi d'une préposition "dynamique" (vers, jusqu'à, depuis…) : dont certaines de ces adpositions délimitent le déplacement dans sa dimension spatiale et / ou temporelle (depuis / jusqu'à)

Le français peut donc utiliser des verbes ou des satellites pour exprimer le mouvement selon les contextes. Par exemple, dans la phrase "Il entre dans la maison en courant.", le verbe "entre" exprime le mouvement et la préposition "dans" exprime la direction. Mais dans la phrase "Il court vers la maison.", c'est le satellite "vers" qui exprime la direction et le verbe "court" qui exprime le mode. Selon cette typologie, le vietnamien apparaît comme une langue à cadrage satellitaire tandis que le français apparaît comme une langue à cadrage verbal qui n'exclut pas le cadrage satellitaire (exemple : elle se promenait le long de la rivière).

En effet, le vietnamien utilise principalement des satellites pour exprimer le mouvement et la direction, et recourt rarement aux verbes directionnels ou aux préverbes. Par exemple, dans la phrase *anh ấy chạy ra khỏi nhà* (il court hors de la

[75] Nous n'ignorons pas que Fortis en 2007 (Typologie de l'expression linguistique du déplacement : un examen critique. Séminaire : Formes symboliques. [en ligne] consulté le 03 novembre 2020 : http://formes-symboliques.org/IMG/doc/doc-168.doc) cite les travaux de 2004 de Kopecka (*Etude typologique de l'expression de l'espace : localisation et déplacement en français et en polonais*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, Département des Sciences du Langage. Cité par Fortis, J.M. (2007). Typologie de l'expression linguistique du déplacement : un examen critique. Séminaire : Formes symboliques. [en ligne] consulté le 07 octobre 2022 http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/kopecka_a#p=0&a=top. Ce qui lui donnerait l'antériorité. Toutefois, la lecture des travaux de Kopecka ne nous a pas permis de l'y déceler.

maison), le verbe *chạy* (courir) n'exprime pas la direction du mouvement, mais seulement son mode. La direction est exprimée par le satellite *ra khỏi* (hors de) qui accompagne le nom *nhà* (maison). Le vietnamien dispose également de particules grammaticales comme *vào* (vers l'intérieur), *ra* (vers l'extérieur), *lên* (vers le haut), *xuống* (vers le bas) qui peuvent se combiner avec les noms ou les verbes pour indiquer la direction du mouvement (Pham T. S., 2006a).

Pham Truong Sinh (2006b) fait également remarquer que l'usage des préposition de lieu pose également des difficultés aux élèves car il existe des équivalences dans certains cas :

Anh ấy ở <u>với</u> tôi : il habite <u>avec</u> moi

Tôi ở <u>trong</u> nhà : Je suis <u>dans</u> la maison

Mais cette équivalence n'est pas toujours possible :

Tôi đang ở <u>trên</u> phố : Je suis <u>dans</u> la rue (littéralement : je suis <u>sur</u> la rue)

Tôi đang ở <u>trên</u> xe buýt : je suis <u>dans</u> le bus (littéralement : je suis <u>sur</u> le bus)

1.3. Typologie phonologique

Comme nous l'avons précisé en Première partie, le vietnamien s'écrit avec des lettres latines dont la prononciation peut également provoquer des interférences phonétiques (Blanc, 1998, p. 178), c'est-à-dire l'utilisation (en français) des phonèmes du vietnamien par un élève vietnamophone qui va identifier (à tort ou à raison) les phonèmes de sa langue dans la lecture ou l'écoute du français.

Des études contrastives des deux systèmes phonologiques existent déjà et permettent de connaître leurs analogies, ressemblances et différences.

Vu X. X. (2002) et Nguyen L. T. (2010) identifient plusieurs différences entre le français et le vietnamien susceptibles de gêner la bonne prononciation des élèves :

- Les voyelles nasales n'existent pas en vietnamien
- Le français possède des groupes consonantiques ([pr], [ps], [cl]…) placés en début de mot qui n'existent pas en vietnamien
- Le /p/ n'existe pas en position initiale[76]

[76] A notre connaissance, seul l'onomatopée "pí po pí po" pour imiter la sirène d'une ambulance commence par /p/. Aujourd'hui, il y a d'autres mots utilisés au Vietnam commençant par p comme *pin* mais ce sont tous des emprunts.

- La consonne /r/, vibrante et uvulaire, pose des difficultés aux élèves puisque le vietnamien ne connait ni le trait vibrant ni le trait uvulaire
- Aucun enchaînement vocalique, une syllabe ne commence pas sans que la précédente ne soit achevée
- La chaîne consonantique : la consonne vietnamienne n'est jamais en position médiane, elle finit un mot (avec les occlusives sourdes /p/, /t/, /k/, et les occlusives nasales /m/, /n/, /ŋ/) ou elle le commence

Les mécanismes de remédiation utilisés pour corriger ces difficultés phonologiques des élèves vietnamiens du français peuvent être de différents types, selon les objectifs et les méthodes pédagogiques. Parmi les principales remédiations possibles on peut distinguer : la sensibilisation, la prise de conscience des règles phonotactiques du français et le renforcement de la conscience phonologique.

1.3.1. La sensibilisation

Avant de demander à un élève vietnamien de faire un son qu'il n'a jamais entendu dans sa langue (voire de sa vie), la sensibilisation aux différences articulatoires et acoustiques entre les consonnes fricatives du français et celles du vietnamien, par des exercices de discrimination auditive, de répétition, de lecture à voix haute est utile. Ainsi, la littérature conseille :

- Pour les exercices de discrimination auditive et de répétition : faire écouter des paires minimales de mots ou de syllabes qui se distinguent par une consonne fricative, et à leur demander de les identifier ou de les répéter. Par exemple, faire écouter [gato] et [kato], [ʒɑ̃tij] et [ʐɑ̃tij], [pjɔʃ] et [pjɔʂ], etc. Ces exercices visent à développer la perception des contrastes phonologiques entre les fricatives du français et celles du vietnamien pour en développer leur production en respectant leur lieu et leur mode d'articulation (Lamblin, Dao et Jatteau, 2019).
- Pour les exercices de lecture à voix haute : faire lire des textes contenant des consonnes fricatives du français, en leur demandant de respecter l'orthographe et la prononciation. Par exemple, faire lire un texte comme : "Le gâteau était délicieux. Il était gentil de l'avoir apporté. Il a fallu une pioche pour le couper." Ces exercices visent à développer la correspondance grapho-phonologique entre

les lettres et les sons du français, et à renforcer la mémorisation des fricatives du français (Pham T. S., 2006a).

De façon générale, les consonnes fricatives ou constrictives (Derivery, 1997), produites par un resserrement de la bouche, du pharynx ou de la glotte sans qu'il y ait fermeture complète de ceux-ci, provoquent des difficultés pour les élèves vietnamiens car ils peuvent avoir tendance à les confondre avec d'autres consonnes plus proches de leur système phonologique, à les omettre dans leur production (Nguyen T. C., 1995; Hoang T. C., 2004 et Nguyen V. P., 2006 , Lamblin, Dao et Jatteau, 2019) ou à les remplacer (Nguyen T. C., 1995; Hoang T. C., 2004 et Nguyen V. P., 2006), ce qui fait prévoir des difficultés pour des vietnamophones (Nguyen T. C., 1995; Hoang T. C., 2004 et Nguyen V. P., 2006), telles que :

- La consonne fricative vélaire voisée occlusive [g] remplacée par la fricative vélaire voisée fricative [ɣ] ou l'occlusive vélaire sourde [k]. Ainsi, gâteau peut être prononcé [ɣato] ou [kato].
- La consonne fricative palato-alvéolaire voisée [ʒ] remplacée par la fricative rétroflexe voisée [ʐ] ou l'occlusive palatale voisée [ɟ]. Ainsi, gentil peut être prononcé [ʐɑ̃tij] ou [ɟɑ̃tij].
- La consonne fricative palato-alvéolaire sourde [ʃ] remplacée par la fricative rétroflexe sourde [ʂ]. Ainsi, pioche peut être prononcé [pjɔʂ].
- La consonne fricative labio-dentale sourde [f] remplacée par la fricative bilabiale sourde [ɸ]. Ainsi, fée peut être prononcé [ɸe].
- La consonne fricative labio-dentale voisée [v] remplacée par la fricative bilabiale voisée [β]. Ainsi, veau peut être prononcé [βo].
- La consonne fricative alvéolaire sourde [s] remplacée par la fricative dentale sourde [θ]. Ainsi, sac peut être prononcé [θak].
- La consonne fricative alvéolaire voisée [z] remplacée par la fricative dentale voisée [ð]. Ainsi, zéro peut être prononcé [ðeʁo].
- La consonne fricative uvulaire voisée [ʁ] omise en fin de mot ou de syllabe. Ainsi, faire peut être prononcé [fe].

  Les statistiques montrent que 50% des difficultés concernent directement la non-prononciation d'une fricative (Nguyen T. T. T., 2022) que les élèves ne

prononcent pas voire ne prononce pas toujours au bon endroit, surtout celles en position de coda[77], ce qui peut être expliqué par l'absence de ce phénomène en vietnamien. Ainsi, ils prononcent [anivɛʁsɛ] pour *anniversaire*, [kyty] pour *culture*… En particulier, [s] demeure la fricative la plus fréquemment omise (49% des cas de non prononciation soit presque 25% des difficultés totales rencontrées), par exemple [dɛtinasjõ] pour *destination*, [selɛt] pour *céleste*... et Nguyen T. T. T. (2022) estime ainsi que ces erreurs sont à l'origine :

- de la non-maîtrise des règles de prononciation, à l'exemple des erreurs avec la lettre « s », qui peut, selon le cas, correspondre à [s], à [z] ou à un son muet
- de la méconnaissance des cas d'exception (plus vocalisé [ply] ou [plus] selon le cas, *sens* avec le « s » final prononcé…) ;
- d'un mauvais mécanisme articulatoire.

Pour ce qui est des deux premiers facteurs, il préconise un renforcement des règles de correspondance graphie-phonie avec l'accent mis sur les cas irréguliers. Pour obtenir un bon mécanisme articulatoire des fricatives en question, il recommande une prise de conscience pour les sons [z][78], [ʒ][79] et [s][80], telle que proposée par Meunier (2017, p. 40), suivie des activités d'entraînements contextualisés et adaptés selon le public :

- Exercice de sensibilisation auditive. Par exemple : identification des mots comportant une fricative donnée ;
- Exercice de discrimination auditive – comparaison entre langue maternelle et langue étrangère. Par exemple : la déformation acoustique du son [ʒ] dans les emprunts lors de leur passage du français en vietnamien (« gác-măng-giê » pour

[77] Qui correspond aux consonnes postvocaliques.

[78] "*Mettez deux doigts sur votre larynx, dites [s], et précisez : ça ne vibre pas (vous pouvez utiliser la langue des apprenants, si vous la connaissez, puis, répéter la même chose en français). Dites alors [z], et précisez : ça vibre, en levant l'index de l'autre main, restée libre*"

[79] *"Vous pouvez ressortir la méthode des doigts sur le larynx, et partir de [ʃ], sourd, pour faire ensuite le même phonème, mais avec la vibration des cordes vocales, pour obtenir [ʒ]."*.

[80] "*faites trouver si la première consonne est sourde, ou sonore, puis, vérifiez avec les doigts sur le larynx. Ceux qui ont trouvé que [z] était sourd devront répéter en faisant vibrer les cordes vocales, et inversement pour ceux qui ont trouvé que [s] était sonore. Terminez la prise de conscience en faisant classer diverses consonnes, les plus difficiles à identifier étant les occlusives, à cause de la brièveté de leur réalisation.*"

garde-manger, « Giơ-ne-vơ » pour *Genève*, « Giắc » pour *Jacques*, « gien » pour *gène*…) ;

- Exercice de discrimination auditive - comparaison /choix binaire. Par exemple : reconnaissance du son [z] dans des paires de mots ou identification des sons [ʃ] ou [ʒ] dans une liste de mots ;
- Exercice de discrimination auditive - repérage d'un son. Par exemple : comptage des apparitions du son [z] dans des phrases données.
- Exercice de production – répétition. Par exemple : Articulation des fricatives dans des phrases ou oralisation des virelangues

1.3.2. Les règles phonotactiques

Autre point (absent des manuels de FLE) : la prise de conscience des règles phonotactiques du français, c'est-à-dire des contraintes qui régissent la distribution des sons dans les syllabes et les mots. Par exemple, expliquer aux élèves que le français n'admet pas de consonnes rétroflexes en position initiale ou finale, ou que le français distingue les consonnes sourdes et voisées en position finale (Pham T. S., 2006) alors qu'il y a des consonnes rétroflexes en vietnamien, mais seulement dans la variété sud du vietnamien standard (Lamblin P., Dao H. L., & Jatteau A.,). Il s'agit des consonnes [ʈ], [ʐ] et [ʂ], qui sont articulées avec la pointe de la langue retournée contre le palais. Parmi les principales règles phonotactiques du français explicables aux élèves vietnamophones ou les activités pédagogiques, on a :

- Le français admet des groupes consonantiques complexes en position initiale ou finale de syllabe, comme dans [tɛkst] (texte), alors que le vietnamien ne permet qu'une seule consonne initiale et une seule consonne finale par syllabe, comme dans [kan] (peser). De même, le français distingue les consonnes sourdes et voisées en position finale de syllabe, comme dans un "sac" [sak] ou Jacques [zak], alors que le vietnamien neutralise cette opposition en la faisant presque disparaître, comme dans "bác" [ʔɓaːk̄˧˥] (tante, oncle ou toute personne plus âgée que les parents du locuteur), ou "công tác" [kɔŋ˧˥ taːk˧˥] (un voyage d'affaires) ou en l'adoucissant très fortement comme dans "tách" [tajk̟̄˧˥] (une tasse) ou "túi xách" [tuj˧˥ sajk̟̄˧˥]

- Faire repérer et corriger aux élèves des erreurs comme [spatul] au lieu de [spatyl] (spatule), [tʁɔp] au lieu de [tʁo] (trop), etc. Ces activités visent à développer la conscience métalinguistique des élèves en leur faisant prendre conscience des écarts entre leur production et la norme du français (Eychenne, 2015). Les livres de FLE comportent généralement des exercices de discrimination auditives mais cela n'est pas toujours pertinent pour des vietnamophones car n'insistant pas assez sur des éléments présentant des difficultés ou trop sur des éléments facilement reconnaissables pour des vietnamophones.

1.3.3. Le renforcement de la conscience phonologique

Le renforcement de la conscience phonologique est la capacité à manipuler les unités sonores de la langue (syllabes, phonèmes, rimes, etc.). La conscience phonologique stimule les capacités d'apprentissage de la lecture, mais elle n'est pas le prédicteur le plus fort, d'autres ressources comme les connaissances spécifiques à la langue écrite (les mots, lire une histoire) sont également importantes (Lelou, 2018, p. 249). Pour permettre la prise de conscience des règles phonologiques du français pour des élèves vietnamiens, ces derniers peuvent bénéficier de plusieurs types d'activités pédagogiques, parmi lesquelles :

- Des activités de découverte pour faire découvrir les règles phonologiques du français à travers des exemples, des explications et des comparaisons avec le vietnamien. Par exemple, la règle de la liaison en français, qui consiste à prononcer certaines consonnes finales devant une voyelle ou un h muet. Ces activités visent à développer la connaissance implicite des élèves sur le fonctionnement du système phonologique du français (Pham T. S., 2006a).
- Des activités de pratique contrôlée pour faire pratiquer les règles phonologiques du français à travers des exercices de répétition, de complétion, de transformation ou de production. Par exemple, la règle de la liaison en français en leur demandant de répéter des phrases avec ou sans liaison, de compléter des phrases avec les consonnes finales appropriées, de transformer des phrases en changeant le nombre ou le genre des mots, ou de produire des phrases avec des liaisons obligatoires ou facultatives. Ces activités visent à développer la

compétence communicative des élèves en leur permettant de s'exprimer avec plus de fluidité et d'exactitude en français (Pham T. S., 2006a).

- Des activités de production libre pour faire produire des discours spontanés en respectant les règles phonologiques du français. Par exemple, faire produire aux élèves des dialogues, des récits, des descriptions ou des opinions en français en leur demandant de faire attention aux liaisons, aux élisions, aux assimilations ou aux autres phénomènes phonologiques. Ces activités visent à développer la compétence pragmatique en permettant de s'adapter aux situations de communication réelles en français (Eychenne, 2015).
- L'utilisation de supports visuels ou gestuels pour aider à la mémorisation et à la production des sons. Par exemple, utiliser des images ou des symboles pour représenter les lieux et les modes d'articulation des consonnes fricatives, ou associer des gestes à chaque son pour faciliter la perception et l'imitation (Pham T. S., 2006a).

1.4. Typologie prosodique

La typologie prosodique est l'étude des traits suprasegmentaux des langues, c'est-à-dire ceux qui concernent l'organisation et la modulation des unités sonores. Parmi ces caractéristiques, on distingue notamment le ton et l'intonation. Le ton est la variation de la fréquence fondamentale (F0) qui permet de distinguer le sens des mots ou des morphèmes[81], tandis que l'intonation est la variation de la F0 qui véhicule des informations pragmatiques ou grammaticales au niveau de la phrase ou du discours (Jun & Fougeron, 2000, p. 238)[82]. Le vietnamien et le français présentent des systèmes prosodiques très différents : le vietnamien est une langue à registre avec une

[81] Par exemple, en français, le mot "ma" peut signifier "ma" (adjectif possessif féminin singulier) ou "mât" (nom masculin désignant une pièce de bois ou de métal servant à soutenir une voile, un drapeau, etc.). Le premier se prononce avec un ton bas, tandis que le second se prononce avec un ton haut. En vietnamien, le mot "bao" peut signifier envelopper, "bào" raboter, "bão" typhon, "bảo" conseiller, "báo" avertir et "bạo" téméraire (nous n'ignorons pas que des sens plus nombreux existe en fonction des mots qui leur sont associés : "con báo" qui devient panthère, "tờ báo" journal, "thông báo" publicité… notre souhait n'est pas d'en faire une liste mais de savoir que cela existe)

[82] Nous parlons ici de la variation de la hauteur de la voix qui permet de donner des informations comme l'attitude, l'émotion, la certitude, la question, etc. Par exemple, en français, on peut utiliser une intonation montante pour marquer une question, comme dans "Tu viens ?" ou une intonation descendante pour marquer une affirmation, comme dans "Tu viens."

phonation à tonème dotée d'un système de 6 tons ou modulations tonales accompagnés de glottalisation (Michaud, 2005, p. 155) tandis que le français est une langue à intonation seule. Ces différences entraînent des difficultés d'apprentissage pour les locuteurs vietnamophones. Nous nous proposons ici d'examiner quelques-unes de ces difficultés, sans prétendre à l'exhaustivité (pour une revue plus complète, voir Vu X. X., 2002, Nguyen L. T., 2010) :

- Le début vocalique vietnamien commence par une occlusion glottale tandis qu'en français le ton sera généralement doux et constant. Cette occlusion glottale est un trait phonétique qui marque le début d'une syllabe tonale en vietnamien (Ringlé, 2017, p. 18). Elle peut entraîner une rupture du débit ou une modification du rythme en français.
- Absence d'accent tonique des groupes rythmiques en vietnamien. L'accent tonique est une propriété prosodique du français qui consiste à mettre en relief une syllabe par rapport aux autres dans un groupe rythmique (une unité prosodique constituée d'un nombre variable de syllabes et délimitée par des pauses) (Ringlé, 2017, p. 34). L'accent tonique porte généralement sur la dernière syllabe du groupe rythmique en français et il se manifeste par une augmentation de la F0, de l'intensité et de la durée. En vietnamien, il n'existe pas d'accent tonique au niveau lexical ou phrastique ; chaque syllabe a sa propre courbe tonale indépendamment des autres (Michaud, 2005, p. 154).
- En vietnamien, lorsqu'une voyelle tonale partage la syllabe de l'une des trois consonnes occlusives /p/, /t/, /k/, elle est automatiquement frappée par le ton sắc (au nord) ou le ton nặng (au sud). Ces deux tons sont caractérisés par une chute abrupte de la F0 et une phonation glottalisée ou tendue (Michaud, 2005, p. 156). En français, il n'existe pas de contrainte phonotactique entre les consonnes finales et les voyelles précédentes ; les consonnes finales peuvent être prononcées ou non selon le contexte.

Ces difficultés proviennent principalement du fait que le ton en vietnamien est une unité suprasegmentale uniquement perçue dans un phonème vocalique et appris comme tel. Un changement consiste donc à modifier la seule façon apprise de prononcer dans certains cas.

1.5. Typologie syntaxique

La typologie syntaxique est une branche de la linguistique qui classe les langues selon l'ordre des mots dans les phrases. Parmi les critères utilisés pour cette classification, l'un des plus courants est l'ordre des actants du verbe transitif, c'est-à-dire le sujet (S) et l'objet (O), par rapport au verbe (V). Il existe six types possibles d'organisation : SOV, SVO, VSO, VOS, OSV et OVS.

Le vietnamien est une langue SVO (« le chat mange la souris ») et aussi une langue à morphologie isolante, c'est-à-dire qu'elle n'utilise pas de flexion pour marquer les catégories grammaticales et donc que les mots restent invariables quelle que soit leur fonction. La syllabe est l'unité de base du vietnamien, qui se confond souvent avec le morphème (Vu X. X., 2002, p. 226). Le vietnamien est également une langue tonale, c'est-à-dire qu'elle utilise des variations de hauteur, de durée et d'intensité pour distinguer le sens des mots. Dans le Chapitre 1 de la Partie précédente, nous avons vu qu'il existe six tons en vietnamien : égal, descendant, montant, descendant-montant, montant-glottalisé et tombant-glottalisé. Si le vietnamien est du type SVO, il s'en détache toutefois et peut passer au type SO avec des adjectifs. Par exemple :

Em mệt không?	*Em thông minh.*
Il (est) fatigué ?	Il (est) intelligent.

Il peut également passer au type OV lorsque S est évident et dans un registre familier. Par exemple :

Ăn gì?	*Ăn bánh mì.*
(Tu) manges quoi?	(Je) mange (un) sandwich.

Toutefois, ces structures se trouvent uniquement dans des phrases simples et directes. Le français est également une langue SVO (« le chat mange la souris »), mais il peut avoir d'autres ordres selon le contexte et la présence de pronoms ou de subordonnées. Par exemple : « Il les mange » (SOV) ou « […] qu'a fait untel » (OVS). Le français fait partie des langues néo-latines, qui sont qualifiées de centrifuges mitigées (Tesnière, 1959 cité par Hagège, 2002), car elles tendent à placer le verbe à la fin de la phrase, mais pas systématiquement (Hagège, 2002). Le français est aussi une

langue à morphologie flexionnelle, c'est-à-dire qu'elle utilise des affixes pour marquer les catégories grammaticales et donc que les mots peuvent changer lorsque leur fonction change (genre, nombre, temps, mode). L'unité de base du français est le mot, qui peut être composé de plusieurs syllabes. Le français n'est pas une langue tonale, mais il utilise l'accentuation et l'intonation pour marquer le rythme et la structure des phrases. On peut donc constater que le vietnamien et le français présentent des différences importantes au niveau de la syntaxe et de la morphologie et de la phonologie, ce qui ajoute des difficultés aux élèves qui veulent acquérir l'une ou l'autre langue.

2. Comment traduire ?

Nous n'avons pas souhaité définir ce qu'était une traduction ni détailler les différentes théories de traduction[83]. Pour des raisons que nous donnerons, la Théorie Interprétative de la Traduction (TIT) nous a semblé la meilleure pour traduire selon nos besoins. Dans ce chapitre, nous présenterons la TIT et notre public cible.

2.1. Théorie interprétative de la traduction

La TIT[84] est un processus en 3 phases : compréhension, déverbalisation et reformulation. Elle implique, pour les traducteurs, une connaissance des langues source et cible, des sujets évoqués et des significations explicites comme implicites afin d'obtenir une traduction par équivalence, non restreinte à la correspondance, qui soit le meilleur possible dans une adaptation globale du texte ou des mots traduits pour un public cible pour lequel la traduction conservera l'expression du contexte, du style, de l'intention voire des émotions du message original.

Le representamen même de cette théorie a déjà été traduit et assimilé au vietnamien sous les dénominations « Lý thuyết dịch nghĩa » (Đinh Hồng Vân, 2010, p. 216), « Thuyết Dịch Thuật Diễn Giải » ou « Thuyết Cảm ý » (Hồ Đắc Túc, 2012, p. 204) ou « Lý thuyết dịch nghĩa ngôn bản » (Đinh Hồng Vân, 2017, p. 605). Dans l'idée où la méthode de traduction soit ultérieurement remise en question, que cette théorie ait

[83] Pour les mêmes raisons, nous n'avons pas fait la liste de l'évolution historique des différentes méthodologies de l'enseignement du FLE.

[84] Appelé parfois Théorie du sens ou Théorie de l'Ecole de Paris

une dénomination qui en facilite l'usage vietnamophone permettra probablement de faciliter la compréhension de la méthode de traduction de *Déviance Positive* auprès du public vietnamophone.

Cela semble nécessaire à la bonne compréhension d'un texte comportant une compétence extralexicale qu'une recherche dans un dictionnaire français-vietnamien ne peut fournir et dans un objectif final où un locuteur normal peut inférer, de l'expression isolée, son contexte linguistique possible et ses circonstances d'énonciation possibles. Contexte et circonstances sont indispensables pour pouvoir conférer à l'expression sa signification pleine et complète, mais l'expression possède une signification virtuelle qui permet au locuteur de deviner son contexte (Eco, 1979, p. 16). Pour effectuer cette inférence, le destinataire de la traduction raisonne (ou effectue un calcul interprétatif) en sollicitant ses compétences communicatives pour aboutir à un interprétant.

Deux questions se posent alors : (1) Quels sont les textes traduisibles par la TIT ? et (2) La TIT permet-elle de donner un representamen unique à destination d'individus dont les compétences communicatives sont hétérogènes ? Concernant la pertinence de la TIT dans le domaine de recherche de cet article : « Toutes les recherches effectuées à l'ESIT tendent à prouver que la traduction par équivalences (celle prônée par la TIT) a une validité générale quelques soient les langues ou les types de textes, littéraires ou techniques, textes de fiction ou de réalité. » (Lederer, 1994, p. 52)

Pour l'élaboration d'un representamen unique à un public hétérogène, il convient de définir le profil des destinataires de cette traduction pour exiger un representamen.

2.2. Pour qui traduire ?

Le chercheur et le terrain ne peuvent être ici définis comme émetteur ou récepteur, chacun occupant cette place alternativement. Émetteur, le chercheur l'est 2 fois : (1) comme émetteur de la méthodologie d'enquête auprès des enquêtés (2) comme émetteur des résultats de l'enquête auprès des enquêtés et de la communauté scientifique tandis que les enquêtés deviennent émetteur lors de la diffusion de la nouvelle approche déterminée par Déviance Positive. Récepteur : les enquêtés le sont par 2 fois : (1) comme destinataire de l'annonce de la méthodologie de recherche destinée à faire d'eux des enquêtés coopérants (2) comme destinataires des résultats

dont il faut éviter l'étiquetage (au sens sociologique) pour leur participation tandis que les chercheurs le sont comme destinataires des résultats.

En s'adressant au terrain, à la fois en amont et en aval de la recherche, il est nécessaire de s'adresser avec un representamen unique aux différents publics pour provoquer une réaction anticipée par le chercheur du lecteur de sa traduction et de ses compétences. En traduisant ce nouveau representamen qui sera lu et interprété, il se crée ce qu'Eco (1985) qualifie de *lecteur modèle*[85] et qui permet ici de comprendre plus finement le rôle du chercheur, des chercheurs et celui des enquêtés que d'autres termes tels qu'émetteur et récepteur.

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

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

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

Ce lecteur modèle virtuel créé par le chercheur se compose de deux ensembles complémentaires : (1) le lecteur réel : à savoir le chercheur et l'enquêté réellement lecteurs coopérants qui deviennent actants au sens sémiotique et (2) le spectateur qui est destinataire et peut avoir une connaissance superficielle de la situation mais ni n'intervient (hormis sa coopération passive) ni ne subit de changement pendant la recherche.

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

Le spectateur et le lecteur réel pourront passer d'un ensemble à l'autre si on considère que ces ensembles sont redéfinis à chaque recherche et que le lecteur réel d'une recherche pourra devenir le spectateur d'une autre et inversement[86].

Toutes ces distinctions ne doivent pas minorer que le sens d'un representamen ne provient pas uniquement de sa lecture mais également du contexte dans lequel il est utilisé.

Dans une recherche de terrain, toute exposition explicite à une méthode de recherche modifiera le comportement de notre lecteur réel qui acceptera – de façon plus ou moins explicite - de s'y laisser plonger. Pour qu'émerge ce lecteur réel et éviter que de mauvaises inférences (par une compréhension erronée) apparaissent, une attention doit être portée au representamen, à sa présentation, à son utilisation et à son interprétation par l'établissement d'une relation de confiance et de proximité. En élargissant ce que disait Umberto Eco (1979, p. 65)[87], la recherche produira alors son propre lecteur réel qui va comprendre ou inférer la pertinence de la recherche. Ce lecteur réel étant simultanément chercheur et enquêté, la capacité à inférer sur le sens doit être pensé au moment de la traduction pour construire, et non espérer, un representamen tel que le lecteur soit « *capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui [l'auteur] a agi génératívement.* » (Eco, 1979, p. 68). Toutefois, le lecteur réel n'étant pas standard, le chercheur doit se préparer à ce qu'il ne soit pas uniquement celui se laissant faire après l'explication d'un concept dont on lui aura promis qu'il s'en trouvera enrichi mais également celui qui ne comprend que partiellement ou rompt, par des comportements imprévisibles, l'homogénéité du parcours de recherche prévu. Pour construire ce « lecteur réel », il faut donc un chercheur modèle que le lecteur réel construit en interprétant les codes – explicites et implicites - utilisés par ce dernier. Finalement, le lecteur réel va se construire et exister en symbiose avec le chercheur modèle.

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

[87] « *un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre…* »

Synthèse du chapitre 2 sur la comparaison et la traduction des langues

Dans ce chapitre, nous avons présenté les principes et les méthodes de la typologie linguistique, qui est une branche de la linguistique qui classe les langues selon certains traits structurels communs. Nous avons choisi de nous intéresser à la typologie linguistique pour identifier des sources potentielles de difficultés pour les élèves de français et de vietnamien. Nous avons donc comparé ces deux langues sur plusieurs plans : la typologie morphologique, lexicale, phonologique, prosodique et syntaxique.

D'abord, nous avons souligné que le vietnamien et le français se distinguent par leur type morphologique. Le vietnamien est une langue isolante avec un degré de synthèse qui est l'un des plus bas en linguistique, c'est-à-dire qu'elle n'utilise pas de flexion pour marquer les catégories grammaticales. Le français est une langue synthétique, fortement flexionnelle à l'écrit, c'est-à-dire qu'elle utilise des affixes pour marquer les catégories grammaticales. Cette différence rend la grammaire française très difficile pour un élève vietnamien, qui ne connaît ni la flexion ni la synthèse dans sa langue et doit apprendre par cœur les nombreuses formes fléchies du français.

Ensuite, nous avons évoqué les différences de typologie lexicale en insistant sur l'expression du mode et de la direction d'un mouvement. Le vietnamien est une langue à cadrage satellitaire car la direction du mouvement est exprimée par une particule associée au verbe tandis que le français est une langue à cadrage verbal où la direction du mouvement est indiquée par le verbe lui-même et le mode de déplacement peut être exprimé par un complément circonstanciel. Nous avons alors abordé les différences phonologiques entre le vietnamien et le français. Le vietnamien est une langue tonale, c'est-à-dire qu'elle utilise des variations de hauteur, de durée et d'intensité pour distinguer le sens des mots. Le français n'est pas une langue tonale, mais il utilise l'accentuation et l'intonation pour marquer le rythme et la structure des phrases. Enfin, nous avons montré que le vietnamien et le français appartiennent au type SVO mais peuvent faire varier cette forme couramment, le vietnamien pouvant aller vers des forme SO ou OV au quotidien tandis que le français va fréquemment vers des formes SOV avec la présence de pronoms (Il la mange [SOV]) ou de subordonnées ([...] ce qu'a fait le chat. [OVS]).

Nous avons ainsi mis en évidence les principaux contrastes entre le vietnamien et le français du point de vue typologique. Ces contrastes peuvent entraîner des difficultés d'apprentissage et de traduction entre les deux langues. Nous verrons dans le chapitre suivant une méthodologie pour recueillir des stratégies didactiques adaptées.

Pour conclure ce chapitre, nous rappelons les résultats de l'enquête exploratoire que nous avons menée auprès des professeurs français de l'IFV. Ces résultats confirment que les difficultés rencontrées par les élèves vietnamiens ne se limitent pas à la prononciation ou à la prosodie, comme on le pense souvent, mais concernent aussi la syntaxe, la morphologie et la phonologie du français. Toutes ces difficultés témoignent de la nécessaire délicatesse qu'il faut pour traduire un texte du français au vietnam et inversement. Ainsi, la nécessité de traduire en tenant compte de la culture et du style habituel de la langue pour exprimer l'objet de ce representamen et sa fonction auprès d'un lecteur réel, doit faire envisager plusieurs stratégies de traduction pour une traduisibilité offrant des possibilités élargies et anticipant les différences culturelles et linguistiques en contexte vietnamophone. Pour mener à bien ce travail, les personnes sollicitées pour l'écriture des representamens devraient connaître ou comprendre que la langue est une des normes sociales et véhicule des valeurs ou un moyen pour les atteindre. Les stratégies de traduction visent à ce que le representamen traduit soit simultanément un outil d'expression utilisable et compréhensible aussi bien par des chercheurs que par le terrain en anticipant les éléments de disqualification par le respect de la norme linguistique dans ce qu'elle a d'absolue (i.e. indépendante de la situation), sociale et d'usage (Muller, 1985, p. 263-271) pour favoriser un representamen qui soit plus fonctionnel qu'esthétique. La diversité des méthodes de traduction impliquerait l'absence d'une méthode universelle et l'incomplétude de ne se référer qu'à une seule méthode. Pour varier autant les representamens que les pertes dues à une traduction interlinguistique (i.e. par un autre système linguistique) tout en rejetant, par la seule difficulté de leur usage ultérieur, les possibilités d'une traduction intersémiotique (i.e. une traduction par un système symbolique non-linguistique), l'exploration de plusieurs possibilités est souhaitable.

Chapitre 3 : L'apprentissage organisationnel au service de la communication interculturelle et de l'agir enseignant

1. La communication interculturelle

Selon Hall, « La culture est communication et la communication est culture » (1984a, p. 219), la communication devient donc interculturelle dès que français et vietnamiens communiquent ensemble. Dans le contexte d'une classe de FLE, cette communication naît dès les premières minutes et ne cessera jamais. Ainsi, pour comprendre cette communication entre deux personnes élevées dans des cultures différentes, il est nécessaire de pouvoir caractériser les cultures de chacun.

Deux courants nous ont paru être des moyens d'approches de caractérisation des relations de communication interculturelles en classe :

- Le culturalisme (courant de l'anthropologie) qui met en évidence l'influence de la culture et de l'éducation sur les comportements individuels à l'intérieur d'un groupe
- L'interactionnisme (courant de la sociologie) qui privilégie les interactions sociales et les significations que leur confèrent les individus à l'intérieur d'un groupe

Dans le culturalisme, la personne a inconsciemment assimilé le langage et la culture de son milieu et manie une "boîte à outil commune particulière" dont l'usage devient "le reflet de [sa] communauté" et l'identification par l'interlocuteur lui permet de "percevoir sa connexion interne à une norme, [de] la reconnaître comme cas d'application d'une règle" (Mucchielli, 1998, p. 75) anticipant son comportement ou sa réaction à un comportement.

Dans cette approche, les images et les représentations sociales font que « l'interculturel est constitutif du culturel » (Sacriste, 2007, p. 10).

L'approche interactionniste fait distinguer des stratégies d'interaction (offensives ou défensives) culturellement déterminées. Dans une organisation, ces stratégies doivent compter avec la libre initiative de chacun (dans des limites de normes fixées par la structure) où "chaque acteur essaiera d'élargir autant que possible sa propre marge de liberté et d'"arbitraire tout en tentant de réduire celle de son partenaire et d'enfermer celui-ci dans des contraintes telles que son comportement deviendra au contraire

parfaitement connu d'avance." (Stébé, 2008, p. 54). L'enseignement du FLE s'inscrit dans cette définition en ce que le professeur français use de stratégies pour obtenir des réactions de ses élèves étrangers.

Dans ce chapitre consacré à la communication interculturelle, notre objectif n'est pas de confronter ces deux courants ni d'en détailler toutes les écoles mais d'en relever des principes ayant du sens dans le contexte où chaque acteur (professeur et élève) a une culture différente. Ces courants ne seront donc pas étudiés séparément mais leurs concepts seront utilisés dans les notions abordées.

Pour caractériser les principaux moments de la communication interculturelle, nous suivrons les *principes directeurs* de la communication interculturelle entre vietnamiens et français de Minh Nguyet Nguyen (2011, p. 87-104) :

- L'obligation d'agir
- Les rites d'interaction
- L'interaction verbale
- L'interprétation
- Les modifications du moi/soi

Toutefois, nous rappelons que pour Hall, "la distance sociale n'est pas fixée avec rigidité, elle est en partie déterminée par la situation" (1971, p. 29), ainsi les contenus des principes directeurs sont déterminés par le contexte et l'interaction, comme la position de chaque interactant, évolue avec le "risque de se voir condamné à un rôle dont il n'est pas maître, par le bas à travers l'humiliation, l'avilissement, le dénigrement, la stigmatisation, ou par le haut à travers l'idéalisation, l'exaltation, l'héroïsation, etc » (Le Breton, 2004, p. 56).

1.1. L'obligation d'agir

Dans notre recherche sur la communication interculturelle dans l'enseignement du FLE, nous nous intéressons à la notion d'obligation d'agir décrite par Minh Nguyet Nguyen (2011, p. 87-89) qui distingue plusieurs types de situations avec obligation d'agir, en fonction du degré de planification et de prévisibilité de l'action. Nous en retiendrons deux qui pourraient s'appliquer plus particulièrement dans le contexte de notre recherche : l'action planifiée et l'action prévisible.

Par action planifiée (ou projetée), on peut entendre celle de faire (ou aller à) un cours prévu tandis que le prévisible s'entend comme le fait de prendre de quoi écrire (au tableau ou dans un cahier). On pourrait ajouter à cette typologie d'autres types de situations, comme l'action contrainte (un élève qui suivrait le cours de FLE parce qu'il a besoin d'un certificat de niveau pour ses études ou son travail, et qui doit donc respecter le programme et les évaluations imposés par l'institut français), l'action opportune (un élève qui profiterait d'une offre promotionnelle ou d'une bourse pour s'inscrire au cours de FLE, et qui espèrerait ainsi améliorer ses compétences linguistiques et culturelles) ou l'action spontanée (un élève qui s'inscrit au cours de FLE par curiosité ou par envie, sans avoir de projet précis ni de contrainte extérieure, et qui participe activement aux activités proposées par le professeur) mais nous estimons que cela ne reflète pas le profil majoritaire des élèves de l'IFVHN et qu'il serait peu profitable de s'y attarder.

Par la suite, la communication entre le professeur et les élèves sera marquée par des "éléments inducteurs qui orientent les échanges des acteurs" (Mucchielli, 1991, p. 39) qu'il faut comprendre comme "un élément constituant, avec d'autres éléments auxquels il est attaché, de la situation de communication. C'est ensuite un élément qui a un relief particulier. C'est dans et par la situation de communication que sa signification « importante » est relevée… Un élément inducteur, c'est donc un élément qui pèse sur la situation. Il a un statut particulier du fait de son influence, plus forte que d'autres influences, sur la situation de communication" (Mucchielli, 1991, p. 40).

Cet élément inducteur, Minh Nguyet Nguyen nous rappelle qu'il peut apparaître au début ou au cours de l'interaction et qu'il a un effet notable sur la situation de communication (2011, p. 121) même si cet élément dépend en réalité de la culture comme des qualités personnelles des acteurs. Il peut s'agir d'une simple poignée de main, de l'apparence physique (tenue vestimentaire, sourire, 1ers comportements, etc) comme de certains éléments pendant les échanges ultérieurs.

1.2. Les rites d'interaction

"Les rites d'interaction sont avant tout des mises en scène ordonnées et intelligibles des attitudes mutuelles, elles suggèrent un mode d'emploi du corps et de la parole

pour échanger avec l'autre" (Le Breton, 2021, p. 41). L'attente d'attitudes mutuelles suggère des manières d'agir stéréotypées qui fonctionnent peut-être à l'insu même des professeurs ou des élèves et dont nous pouvons apprécier le caractère conscient ou inconscient puisque chacun réagit en fonction de son expérience et de son éducation. Ainsi, les réactions se font dans des cadres propres à leur culture augmentant la distance interculturelle et le risque de mauvaise interprétation des rites d'interaction alors que ceux-ci "exercent des fonctions très importantes dans les relations sociales d"abord parce qu"ils les facilitent [...] ensuite parce que les rituels constituent des marques de reconnaissance plus subtiles et plus variées qu'on ne pourrait le croire […] à travers les échanges rituels, on se conforte aussi mutuellement dans nos identités et nos appartenances culturelles, ce qui confirme et consolide les liens" (Edmond et Picard, 2000, p. 26).

Les rites d'interaction sont donc des mécanismes qui fixent l'attention sur une émotion afin de créer une réalité partagée (Collins, 2004). Ils ont quatre ingrédients ou conditions initiales principales : deux personnes ou plus se retrouvent physiquement dans un même lieu, partagent un objet de focalisation, sont conscientes de leur appartenance à un groupe et respectent certaines règles ou normes communes (Collins, 2004). Ces rites peuvent être analysés à partir de la théorie des rites d'interaction de Erving Goffman (1974), qui s'inspire de Durkheim mais qui étudie les rituels dans les situations de la vie quotidienne, comme les salutations, les adieux, les excuses, etc. Goffman montre comment ces rites servent à maintenir la face sociale des individus et à réguler les relations interpersonnelles. Il distingue ainsi différents types de rites selon leur fonction : les rites d'affirmation (qui renforcent le statut ou le rôle social); les rites d'engagement (qui marquent l'entrée ou la sortie d'une interaction); les rites de déférence (qui expriment le respect ou la considération); les rites correctifs (qui réparent une offense ou une violation); etc. (Goffman, 1974).

Un exemple, dans la façon de prendre contact, un français est souvent plus démonstratif qu'un vietnamien et les formules de politesse plus nombreuses également. En étant moins extensif et en usant de moins de formules de politesse, un vietnamien pourra paraître plus distant voire indifférent. C'est ainsi que Trinh Duc

Thai signale que “plus de la moitié des étudiants [vietnamiens] ont des problèmes de maîtrise du niveau de politesse… Ils sont hyperpolis ou au contraire impolis” et peuvent rencontrer des difficultés pour savoir si le vouvoiement est de rigueur (2022, 7). Un aspect étonnant lorsqu’on sait que les vietnamiens ont de très nombreux pronoms différents dans leur langue en fonction du contexte pour s’adresser à une personne[88].

Autre exemple, lorsqu’un élève se trompe dans un exercice écrit. La réalisation concrète de l’acte de correction va varier parfois d'une manière d’une culture à l’autre. Dans un cas, le professeur donnera la bonne réponse et demandera de l’apprendre, dans l’autre cas le professeur signalera l’erreur et demandera à l’élève de déterminer pourquoi c’est une erreur. Nous avons un cas où le professeur explique et l’autre où le professeur fait comprendre. Ces deux stratégies peuvent être mises en place en cas d'incompréhension lors du rite d’interaction : l’évitement ou la réparation.

Dans chacun des cas, l’objectif reste la mise en place d’une stratégie qui ne désorganise pas la situation de communication puisque le professeur profite de l’erreur de son élève sans savoir qu’il pourrait suivre une stratégie qui impacterait négativement la communication car l’élève pourrait être embarrassé par la réaction de celui vu comme pédagogue et qui doit préserver la face de ses élèves sous peine de perdre la sienne.

1.3. L’interaction verbale

L'interaction verbale en communication est comparable à la compétence d’IO en FLE. Le professeur et les élèves “appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important, habitent des mondes sensoriels différents” (Hall, 1971, p. 15). Leurs rites d’interaction augmentent la distance interculturelle et le risque d'incompréhension, ajoutant à cela que l’IO est “un jeu constant de dissimulation et de fouille” avec plusieurs “niveaux de sophistication” (Goffman, 1988, p. 67). Ainsi, le professeur parle à un élève et présume que ce dernier pourra y voir une discussion spontanée. L’élève discerne dans la question autre chose que de la spontanéité mais suppose que le professeur ne

[88] Voir Annexe 3 : Rang et pronoms personnels vietnamiens

s'attend pas à ce qu'il s'en rende compte. L'élève répond alors en utilisant consciemment les éléments attendus par le professeur qui comprend que la spontanéité dont il a fait preuve n'a pas été suffisante. Il répond donc par une phrase pour confirmer les compétences de l'élève ou les élargir et engage ainsi une interaction orale. Dans ces cas, assez nombreux, c'est la conscience de chacun de participer à un cours qui permet la création de cette IO et son orientation vers un sujet nouveau ou complémentaire pour lui donner un sens. Ainsi, l'obligation d'agir du professeur et de l'élève permet au 1er de créer un rite d'interaction (ici verbal) qui "maintient au sein d'un univers de sens une interdépendance des acteurs en présence" (Le Breton, 2004, p. 55) que Minh Nguyet Nguyen compare poétiquement à un "ballet inconscient" (2011, p. 95).

1.4. L'interprétation

Chaque individu agit en réaction à l'interprétation spécifique d'une situation en fonction de son univers culturel. Dans notre première partie, nous avons déjà évoqué la forte considération des vietnamiens pour les professeurs. Celle-ci s'exprime par une déférence perceptible par celui, étranger ou non, qui enseigne au Vietnam. Par déférence, nous entendons "un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent. Nous avons là des signes de dévotion grâce auxquels l'acteur célèbre et confirme la relation qui l'unit au bénéficiaire." (Goffman, 1974, p. 50-51). Au Vietnam, cette déférence permet une forme d'accueil (Le Breton, 2004, p. 112) du professeur mais lui donne en retour une obligation d'agir plus forte en manifestant un certain comportement que Goffman qualifie de tenue (1974, p. 68-69)[89] et qui est interprété au Vietnam comme « une affirmation de l'honnêteté personnelle » (Le Breton, 2004, p. 112), les vietnamiens ayant la maxime "Les beaux habits font les belles personnes"[90] tandis qu'un français pourrait répondre que "l'habit ne fait pas le moine".

[89] « J'appelle tenue cet élément du comportement cérémoniel qui se révèle typiquement à travers le maintien, le vêtement et l"allure, et qui sert à montrer à l'entourage que l'on est une personne douée de certaines qualités, favorables ou défavorable. »

[90] Người đẹp vì lụa

Les normes relatives à la tenue (qui n'est pas réductible aux vêtements) manifestent ainsi des différences culturelles entre français et vietnamiens sur le respect des règles visant à justifier la déférence dans le contexte socioculturel détaillé dans la première partie de cette thèse. Ce qui fait dire à Ngoc Them Tran que "pour certains vietnamiens, la réputation est tellement importante qu'ils s'attachent à des déférences inutiles[91]" allant même jusqu'à dire qu'ils en sont "obsédés" jusqu'à "agir contre leurs intérêts[92]" (2004, p. 281).

Cependant, la déférence n'est pas le seul élément qui influence l'interprétation en interaction culturelle. D'autres facteurs entrent en jeu, tels que la langue utilisée, le type de dialogue engagé et le degré de diversité culturelle présent dans la situation. Nous pouvons situer les recherches actuelles sur l'interprétation dans les situations sociales par rapport à différents courants de recherche qui ont abordé ces aspects au cours des dernières décennies. Nous distinguons ces recherches en trois zones qui nous semblent se structurer les unes par rapport aux autres : les situations de contact/communication exolingue; le dialogue interculturel; la superdiversité[93].

Les situations de contact/communication exolingue sont celles où les interlocuteurs ne partagent pas la même langue ou ne la maîtrisent pas suffisamment pour communiquer efficacement. Dans ces cas, il faut recourir à des stratégies de communication adaptées pour assurer la compréhension mutuelle et éviter les malentendus (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2008). L'interprétation peut être considérée comme une forme particulière d'alternance codique, et plus globalement comme un des modes de gestion des situations exolingues.

Le dialogue interculturel est un concept qui renvoie à la volonté et à la capacité d'échanger avec des personnes appartenant à des cultures différentes dans un esprit d'ouverture. Il implique le partage des idées et des différences avec l'intention de développer une compréhension plus poussée des différents points de vue et pratiques.

[91] Chình ví quá coi trọng danh dự nên người Việt Nam mắc bệnh sĩ diện

[92] Thói sĩ diện buộc người ta phải sống và hành động khác mính, nhiều khi giả dối với chình mình

[93] Nous nous référons au concept de superdiversité, qui reconnaît la complexité et la multiplicité des diversités au sein des sociétés contemporaines mais nous sommes conscient que ce concept n'est pas exempt de critiques. Toutefois, il offre un cadre analytique pertinent pour appréhender la diversité de façon nuancée et dynamique.

Pour participer au dialogue interculturel, il faut développer une compétence interculturelle, c'est-à-dire la capacité à communiquer efficacement et de manière appropriée avec des personnes de cultures différentes (Byram, 1997 ; Deardorff, 2006). La compétence interculturelle repose sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de reconnaître et de respecter la diversité culturelle, d'interpréter les signes culturels, d'adapter son comportement et son discours, et de gérer les conflits potentiels.

L'interprétation peut être considérée comme une forme de médiation culturelle, c'est-à-dire un processus qui vise à faciliter la communication et la compréhension entre des personnes ou des groupes appartenant à des cultures différentes (Paquin, 2016). La médiation culturelle ne se limite pas à la traduction linguistique, elle implique aussi une traduction culturelle qui tient compte du contexte, du but et des attentes des interlocuteurs. Le médiateur culturel est donc un acteur qui joue un rôle actif dans la construction du sens et dans la gestion des relations interculturelles. Il doit être capable de négocier les différences culturelles, de gérer les tensions et les émotions, et de favoriser la reconnaissance mutuelle.

La reconnaissance mutuelle est un concept qui renvoie à l'idée que les personnes ou les groupes appartenant à des cultures différentes doivent se reconnaître réciproquement comme des partenaires égaux dans le dialogue interculturel. Cette reconnaissance mutuelle implique le respect de l'identité culturelle de l'autre, la valorisation de sa contribution au dialogue, et la prise en compte de ses besoins et de ses droits. La reconnaissance mutuelle est un facteur essentiel pour établir une relation de confiance et pour prévenir ou réduire les conflits interculturels.

1.5. Les modifications du soi/moi

Le moi et le soi sont deux notions qui renvoient à la façon dont un individu se perçoit et se définit. Le moi correspond à l'ensemble des caractéristiques personnelles, des traits de personnalité, des valeurs, des croyances, des rôles sociaux, etc., qui constituent l'identité d'un individu. Le soi correspond à la conscience qu'un individu a de lui-même, de ses capacités, de ses limites, de ses besoins, de ses désirs, etc. Le soi est donc plus subjectif et dynamique que le moi, qui est plus objectif et stable.

Le moi et le soi ne sont pas figés, mais évoluent au cours de la vie en fonction des expériences, des interactions, des apprentissages, des influences, etc., que l'individu rencontre. On parle alors de modifications du moi/soi, qui peuvent être positives ou négatives, conscientes ou inconscientes, volontaires ou subies.

La communication interculturelle est un contexte particulier où les modifications du moi/soi peuvent être fréquentes et importantes. En effet, la communication interculturelle implique la mise en relation de personnes appartenant à des cultures différentes, qui ont des modes de pensée, de perception, d'expression et d'interprétation différents. Ces différences peuvent être sources de malentendus, de conflits ou d'enrichissement mutuel. La communication interculturelle nécessite donc des compétences spécifiques pour établir un dialogue respectueux et constructif entre les interlocuteurs. Ces compétences reposent sur la connaissance de soi et des autres cultures, sur l'ouverture d'esprit et la tolérance à l'ambiguïté, sur l'empathie et l'adaptation aux situations.

La déférence mentionnée précédemment construit le soi des acteurs défini par Le Breton comme "le résultat toujours provisoire de l'expérience acquise" qui forme une "identité qui n'est pas substantielle mais relationnelle. Elle est un "sentiment" qui s'exprime "selon la manière dont l'individu les interprète et les vit" (2004, p. 63-65). Ce soi n'est donc pas l'image authentique du professeur ou de l'élève mais une "image rassemblée à partir de ce qu'impliquent le flux des événements tout entier […] avec plus ou moins d'honneur et de diplomatie à la situation." (Goffman, 1974, p. 30-31). Par exemple, un français s'exprimera fortement à travers son visage par des mimiques qui peuvent être très rapides et manifestent les émotions qui le traversent. Ces mimiques sont difficilement compréhensibles par un vietnamien qui n'utilise pas autant son visage pour exprimer des émotions. Il y a là une manifestation culturelle de ce qui se montre ou ne se montre pas et comment le montrer. Cette action de manifester ou ne pas manifester ce qui est ressenti renvoie à la notion de face qui est présente dans toutes les cultures et que Goffman définit comme "la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier" (1974, p. 9). Elle permet de réagir de façon à ce que la face des autres ne soit pas mise en difficulté.

Ces différences culturelles peuvent également être expliquées par la notion de face et de politesse développée par Brown et Levinson (1987), qui distinguent la face positive (le désir d'être apprécié et accepté par les autres) et la face négative (le désir d'être libre et autonome). Selon eux, les actes de langage peuvent menacer la face du locuteur ou de l'interlocuteur, et il faut donc utiliser des stratégies de politesse pour atténuer ces menaces. Ainsi, un français peut avoir besoin de renforcer sa face positive en utilisant des marques d'affection ou d'intérêt (Brown et Levinson, 1987), tandis qu'un vietnamien peut privilégier sa face négative en évitant d'imposer ou de s'imposer aux autres.

Sans tomber dans le stéréotype, nous pouvons aussi aisément voir que les mentalités françaises et vietnamiennes ne sont pas formées à l'identique pendant le cursus scolaire voire universitaire. Au Vietnam, l'apprentissage par cœur est largement privilégié, contrairement à la créativité et à l'originalité. Même si l'enseignement traditionnel a été progressivement supprimé jusqu'en 1919, il a conduit à la disparition de l'étude systématique du chinois et à la disparition du concours de mandarin et non à l'apprentissage par cœur. L'influence, sur la formation des élites vietnamiennes, calquée sur celle de la société chinoise qui sélectionnait en demandant aux candidats de réciter sans faute des textes connus (Carless et Lam, 1996, p. 168).

Ainsi, un professeur étranger se rendra compte facilement que ses élèves ont des réponses presque identiques. Il en conclura d'abord une homogénéité de la culture et des centres d'intérêt de ses élèves avant de comprendre que les élèves répondent ce qui causera le moins de remous en classe et orientera le groupe vers un consensus. Cette attitude contraste fortement avec le profond intérêt de la jeunesse vietnamienne pour de nombreuses pratiques et innovations étrangères, ce qui donne un caractère bouillonnant et de métamorphose permanente aux grandes villes du pays.

Cette attention portée à l'harmonie du groupe et à la déférence vis à vis de l'autre va avoir un impact sur la façon de manifester son accord ou son désaccord. Élément bien connu : la difficulté de dire non de façon directe. Si elle permet, pour les français, de pouvoir communiquer franchement, prendre les décisions nécessaires, se positionner dans un débat… et donc ne comporte pas systématiquement un sens négatif, dire non n'est généralement pas apprécié au Vietnam et se fera indirectement, échappant ainsi

aux situations de communication où la connaissance de la culture de l'autre n'est pas une nécessité.

On peut imaginer certaines situations (vécues) :

- Tu aimes bien le professeur P ?
- La classe l'aime bien

Une telle réponse pourrait être interprétée par un français comme l'idée que toute la classe aime bien ce professeur et cet élève faisant partie de la classe, il l'aime bien aussi. Pourtant, l'interlocuteur vietnamien s'est désengagé de la classe dans sa réponse. Il n'apprécie donc pas trop ce professeur.

A contrario, la réponse "Notre classe l'aime bien" montrera la volonté de se ranger derrière l'opinion du groupe auquel l'élève revendique son appartenance par le "notre".

Dans les 2 cas, la responsabilité de la réponse appartient au groupe.

Au contraire, un français souhaitera répondre de façon directe et affirmera sa propre conviction vue comme originale et qu'il pourra justifier.

On peut alors imaginer la situation inverse :

- Comment est l'élève E ?
- C'est un bon élève mais il est un peu bavard

Une telle réponse, dite avec le sourire et sans aucune exposition d'un quelconque langage corporelle ou de mimiques du visage (yeux levés au ciel, haussement des épaules…), pourrait être interprétée par un français comme le signe que son enfant est bon élève mais que les thèmes abordés sont parfois un peu trop faciles et qu'il se déconcentre. Il n'y verra pas vraiment un problème et parfois essaiera de comprendre les raisons de ce manque de concentration. Un vietnamien pourrait, au contraire, comprendre que son enfant n'a pas un comportement qui permet au professeur d'être pleinement satisfait. Il pourrait parfois interpréter la réponse du professeur comme une tentative de trouver une qualité à son enfant même s'il n'en montre pas.

Les deux exemples donnés ici ne sont pas des cas systématiques et n'ont pas vocation à créer l'idée d'un comportement stéréotypé. Ils essaient seulement de montrer que les réactions premières et majoritaires sont différentes pour français et vietnamiens en ce sens que la responsabilité d'un point de vue appartiendra souvent à l'individu

sans chercher à créer une relation stable pour un français (avec une forte volonté de persuasion) et au groupe en cherchant une relation stable pour un vietnamien (avec une forte volonté d'apporter sa contribution). En résumé, les français sont préparés à la discussion argumentée sur des points de vue divergents tandis que les vietnamiens sont préparés à la recherche du commun accord le plus harmonieux possible. Là où un français peut sortir satisfait d'une discussion où il a pu s'exprimer même sans être d'accord avec son interlocuteur, un vietnamien souhaitera sortir d'une discussion avec l'obtention d'un consensus.

Dans un autre registre, mais toujours avec l'idée d'une forme de déférence, il n'est pas rare qu'un vietnamien demande l'âge et la situation familiale de son interlocuteur non-vietnamien. L'âge lui permet de hiérarchiser son interlocuteur dans le système des pronoms personnels sujets vietnamiens qui sont très nombreux et fonction de l'âge, de la position dans la famille voire du statut social[94] et la situation familiale apparaît comme un sujet très commun pour un premier contact, assimilable au sujet de la météo pour des français.

"Quant à la façon de s'engager dans une conversation, c'est toujours par rapport aux critères de son propre groupe social que l'on ressent une inconvenance dans la conduite d'autrui." (Goffman, 1974, p. 110). Que ce soit l'âge ou ou la situation maritale, les français ne sont généralement pas à l'aise avec ces questions et interprètent ces dernières comme très déplacées et d'une nature trop personnelle pour y répondre lorsqu'ils n'ont pas lié des liens d'amitié.

Dans le cas de l'enseignement du français par des professeurs français, la communication exolingue provoque un fort sentiment d'inconfort voire d'illégitimité à s'exprimer. De la même façon qu'un français, mis mal à l'aise, évitera de répondre à la question, l'élève vietnamien fera de même et opposera un silence comme réponse, stoppant net l'interaction verbale et provoquant chez son professeur un questionnement sur son obligation d'agir dont "le détachement sous toutes ses formes constitue une sorte de méfait que l'on pourrait appeler mésengagement" (Goffman, 1974, p. 104). Il interroge également sur la compétence voire la motivation de son

[94] Voir annexe 3 : Rang et pronoms personnels vietnamiens

élève car, dans un cas similaire, un français n'aurait pas hésité à répondre "je ne sais pas" ou "je ne comprends pas".

1.5.1. Le concept de soi

Le concept de soi est la représentation mentale d'un individu de lui-même. Il se construit progressivement dès l'enfance à partir des rétroactions que l'individu reçoit de son environnement (famille, pairs, école, médias, etc.). Le concept de soi comprend plusieurs aspects : le soi réel (ce que je suis), le soi idéal (ce que je voudrais être), le soi perçu (ce que je pense être), le soi social (ce que les autres pensent que je suis).

Le concept de soi influence la façon dont l'individu se comporte, se sent et s'évalue. Un concept de soi positif favorise l'estime de soi, la confiance en soi, le bien-être psychologique et la réussite personnelle et sociale. Un concept de soi négatif entraîne au contraire une faible estime de soi, un manque de confiance en soi, une insatisfaction chronique et un risque accru de dépression ou d'anxiété.

Le concept de soi peut être modifié par des événements marquants ou des changements importants dans la vie d'un individu, tels qu'une réussite ou un échec scolaire ou professionnel, une rupture amoureuse ou une nouvelle relation, une maladie ou une guérison, un déménagement ou un voyage, etc. Ces événements peuvent renforcer ou remettre en question le concept de soi existant et conduire à une révision ou une adaptation du concept de soi.

Par exemple, un élève qui réussit brillamment son examen d'entrée à une grande école peut voir son concept de soi s'améliorer et se sentir plus compétent et plus confiant. À l'inverse, un salarié qui perd son emploi peut voir son concept de soi se dégrader et se sentir moins capable et moins valorisé.

La communication interculturelle peut aussi avoir un impact sur le concept de soi, en fonction de la façon dont l'individu perçoit et interprète les différences culturelles. Si l'individu adopte une attitude ethnocentrique, il va considérer sa culture comme supérieure aux autres et rejeter ou dévaloriser les cultures différentes. Il va alors renforcer son concept de soi en se comparant favorablement aux autres, mais il va aussi se fermer à la diversité et aux opportunités d'apprentissage. Si l'individu adopte une attitude relativiste, il va reconnaître la valeur des autres cultures et chercher à les

comprendre et à les respecter. Il va alors enrichir son concept de soi en intégrant de nouvelles perspectives et en développant de nouvelles compétences, mais il peut aussi remettre en question certaines de ses croyances ou valeurs.

1.5.2. L'identité personnelle

L'identité personnelle est le sentiment d'unicité et de continuité qu'un individu éprouve à travers le temps et les situations. Elle repose sur la conscience d'être le même malgré les changements physiques, psychologiques ou sociaux qui peuvent survenir au cours de la vie. L'identité personnelle implique également la reconnaissance par les autres de cette unicité et de cette continuité.

L'identité personnelle se construit à partir du moi et du soi, mais aussi à partir des appartenances sociales (familiales, culturelles, religieuses, professionnelles, etc.) qui donnent un sens et une valeur à l'existence d'un individu. L'identité personnelle est donc à la fois singulière et plurielle : elle exprime la spécificité d'un individu tout en le reliant à des groupes auxquels il s'identifie.

L'identité personnelle n'est pas fixe, mais évolue au cours de la vie en fonction des expériences, des choix, des crises, des transitions, etc., que l'individu traverse. On parle alors de modifications de l'identité personnelle, qui peuvent être sources de développement ou de conflit.

Le développement de l'identité personnelle est particulièrement important à l'adolescence, période où l'individu doit se définir et s'engager dans des domaines de vie fondamentaux, tels que la profession, la religion, la politique, la sexualité, etc. Selon le psychologue Erik Erikson (1972), l'adolescence est marquée par une crise identitaire, c'est-à-dire un moment crucial où l'individu doit résoudre la tension entre son identité passée (héritée de son enfance) et son identité future (projetée vers son âge adulte). Pour cela, l'adolescent doit explorer différentes alternatives et s'engager dans celles qui lui correspondent le mieux. Erikson distingue quatre statuts identitaires possibles à l'issue de ce processus : la réalisation identitaire (forte exploration et fort engagement), la forclusion identitaire (faible exploration et fort engagement), le moratoire identitaire (forte exploration et faible engagement) et la diffusion identitaire (faible exploration et faible engagement).

Par exemple, un adolescent qui a exploré différentes options professionnelles et qui a choisi celle qui lui plaît le plus a atteint une réalisation identitaire dans ce domaine. À l'inverse, un adolescent qui n'a pas exploré d'options professionnelles et qui suit le choix de ses parents a une forclusion identitaire dans ce domaine.

La communication interculturelle peut aussi avoir un impact sur l'identité personnelle, en fonction de la façon dont l'individu gère les différences culturelles. Si l'individu adopte une stratégie d'assimilation, il va minimiser ou abandonner ses caractéristiques culturelles d'origine pour adopter celles de la culture dominante. Il va alors modifier son identité personnelle en se conformant à un modèle imposé ou désiré, mais il peut aussi perdre une partie de ses racines et de sa singularité. Si l'individu adopte une stratégie d'intégration, il va conserver ses caractéristiques culturelles d'origine tout en s'ouvrant à celles de la culture d'accueil. Il va alors enrichir son identité personnelle en combinant plusieurs appartenances culturelles, mais il peut aussi rencontrer des difficultés à concilier des valeurs ou des normes contradictoires.

1.5.3. L'identité sociale

L'identité sociale est le sentiment d'appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux et le partage des caractéristiques, des normes, des valeurs et des buts de ces groupes. Elle repose sur la distinction entre le "nous" (le groupe auquel on s'identifie) et le "eux" (les groupes extérieurs). L'identité sociale permet à un individu de se situer dans la société et de se sentir intégré et valorisé.

L'identité sociale se construit à partir des interactions sociales que l'individu entretient avec les membres de son groupe d'appartenance, mais aussi avec les membres des autres groupes. Ces interactions peuvent être sources de coopération ou de conflit, selon le degré de similarité ou de différence perçu entre les groupes. L'identité sociale peut aussi être influencée par les représentations sociales que l'individu a des différents groupes, c'est-à-dire les connaissances partagées et les opinions communes qui circulent dans la société.

L'identité sociale peut être modifiée par des changements dans les relations intergroupes ou dans les représentations sociales. Ces changements peuvent être dus à des événements historiques, politiques, économiques ou culturels qui affectent les

rapports de force ou les modes de communication entre les groupes. Ces changements peuvent conduire à une remise en question ou à une réaffirmation de l'identité sociale. Par exemple, un individu qui appartient à une minorité ethnique peut voir son identité sociale se modifier suite à une vague d'immigration qui modifie la composition démographique du pays. Il peut alors se sentir plus proche ou plus éloigné des autres groupes ethniques, selon qu'il perçoit cette immigration comme une menace ou comme une opportunité.

La communication interculturelle peut aussi avoir un impact sur l'identité sociale, en fonction de la façon dont l'individu se positionne par rapport aux autres cultures. Si l'individu adopte une attitude stéréotypée ou préjugée, il va accentuer les différences entre les groupes et renforcer son sentiment d'appartenance à son groupe d'origine. Il va alors affirmer son identité sociale en se comparant défavorablement aux autres, mais il va aussi se priver de la richesse et de la diversité des autres cultures. Si l'individu adopte une attitude curieuse ou respectueuse, il va reconnaître les ressemblances et les complémentarités entre les groupes et élargir son sentiment d'appartenance à des groupes plus diversifiés. Il va alors nuancer son identité sociale en se comparant favorablement aux autres, mais il peut aussi perdre une partie de sa cohésion et de sa spécificité.

1.5.4. L'expression de soi

L'expression de soi est la manifestation extérieure du moi et du soi à travers des comportements, des paroles, des gestes, des attitudes, des vêtements, des objets, etc., qui traduisent la personnalité, les émotions, les opinions ou les préférences d'un individu. L'expression de soi permet à un individu de se faire connaître et reconnaître par les autres, mais aussi de se confirmer et de se construire lui-même.

L'expression de soi se réalise dans différents contextes sociaux (famille, amis, travail, loisirs, etc.) et selon différents modes (verbal, non-verbal, artistique, etc.). L'expression de soi peut être plus ou moins authentique, c'est-à-dire plus ou moins conforme au moi et au soi réels de l'individu. Elle peut aussi être plus ou moins adaptée aux normes et aux attentes sociales du contexte dans lequel elle se produit.

L'expression de soi peut être modifiée par des facteurs internes ou externes à l'individu. Les facteurs internes peuvent être des changements dans le moi ou le soi,

dus par exemple à des expériences, des apprentissages, des prises de conscience, etc. Les facteurs externes peuvent être des changements dans l'environnement social, culturel ou technologique, qui offrent de nouvelles possibilités ou de nouvelles contraintes pour l'expression de soi.

Par exemple, un individu qui découvre sa passion pour la musique peut modifier son expression de soi en apprenant à jouer d'un instrument, en écoutant des styles musicaux différents, en portant des vêtements liés à la culture musicale, etc. Un autre individu qui utilise les réseaux sociaux peut modifier son expression de soi en créant un profil en ligne, en partageant des contenus personnels, en interagissant avec d'autres utilisateurs, etc.

La communication interculturelle peut aussi avoir un impact sur l'expression de soi, en fonction de l'adaptation aux codes culturels des autres. Si l'individu adopte une stratégie d'uniformisation, il va modifier son expression de soi pour se conformer aux normes et aux attentes de la culture dominante ou majoritaire. Il va alors faciliter la communication et l'intégration avec les autres, mais il peut aussi perdre une partie de son authenticité et de sa créativité. Si l'individu adopte une stratégie de différenciation, il va maintenir son expression de soi pour affirmer ses caractéristiques culturelles propres. Il va alors préserver son identité et sa singularité, mais il peut aussi créer des malentendus ou des conflits avec les autres.

2. L'agir enseignant

Dans ce chapitre, nous proposons d'établir un état des différents aspects de l'enseignement à travers l'agir enseignant qui nous permettra de rendre compte de "la complexité du rôle discursif et actionnel du professeur" (Cicurel, 2011a, p. 42).

L'agir enseignant est multidimensionnel, il renvoie à un ensemble de gestes professionnels mis en œuvre par les professeurs et ajustés en fonction des situations, des contextes, des objectifs, des élèves et de soi-même. Il est le fruit d'une activité cognitive, émotionnelle et corporelle qui mobilise des savoirs, des compétences, des valeurs et des attitudes (Bucheton, 2009) et a pour objectif de favoriser les apprentissages des élèves dans ou hors la classe.

L'agir enseignant est un objet de recherche auquel plusieurs disciplines et courants théoriques (tels que la didactique, la psychologie, la sociologie, l'ergonomie ou

l'analyse des pratiques) ont contribué à comprendre, analyser et expliciter les logiques, les processus et les effets. Ces multiples approches ont permis de mettre en évidence la diversité, la richesse et la complexité de l'agir enseignant, mais aussi les difficultés, les dilemmes et les tensions auxquels les professeurs sont confrontés (Poymiro & Vannereau, 2021).

Ce chapitre n'a pas pour objectif de faire un bilan complet de la recherche sur l'agir enseignant mais propose de faire le point sur certains aspects qui nous ont parus les plus saillants dans le contexte de notre recherche. Ainsi, nous nous intéresserons d'abord à la notion du double agenda de l'enseignant, de la place du professeur dans la culture vietnamienne d'apprentissage et finirons par la TACD.

2.1. Double agenda et postures du professeur

L'enseignement repose sur le « double agenda de l'enseignant » (Shulman, 1986 ; Leinhart, 1996) c'est à dire deux tâches majeures du professeur dans sa classe qui constituent le « cœur de la vie de la classe » (Shulman, 1986) :

- L'enseignement des contenus : couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments et/ou techniques sont maîtrisés, etc.
- Les fonctions de gestion de la classe : mise en place de règles, méthodes de travail, etc. définies comme « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (Doyle, 1986)

Pour satisfaire à ce double agenda, le professeur va se diriger vers l'objectif à accomplir par des manières langagières et cognitives qui vont constituer une posture variable en fonction de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire en fonction des liens avec les connaissances antérieures, de l'ambiance de classe à créer et du temps imparti dit "temps didactique" (Chevallard, 1985).

Cette notion de posture, empruntée à l'italien *postura* (qui signifie « position » ou « disposition ») est peu étudiée en profondeur (Deschryver, Lameul, 2016, p .1) mais, avec Bucheton et Soulé (2009, p. 38) nous dirons ici que la posture est un : « *schème préconstruit du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite*

dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. » qui peut se décliner de 6 façons et être une posture :

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

Elles se retrouvent dans les différents agirs enseignants et alternent pendant la période où les professeurs débutants passent par au moins deux stades. Ils gèrent leur classe de façon différente à chacun de ces stades (Kagan, 1992) :

- Premier stade : l'idéalisation. Le professeur affirme maîtriser les contenus, souhaite favoriser les relations cordiales avec les élèves et néglige la mise en place d'un système cohérent de gestion (Reynolds, 1992, p. 13). Il additionne la présomption que chacun de ses élèves possède les mêmes capacités et centres d'intérêt que lui à leur âge à une intense préparation, application totale de ses connaissances théoriques où on l'a enjoint de toujours proposer de nombreuses activités pour maintenir un haut niveau d'attention (Kagan, 1992), se concentrant plus sur les contenus que sur les besoins et les capacités des élèves (Reynolds, 1992, p. 11). Ainsi, malgré de nombreuses activités proposées, la gestion faisant défaut, il éprouve des difficultés à maintenir l'attention des élèves et rencontre des problèmes de classe qu'il n'arrive pas à gérer (Reynolds, 1992, p. 14).
- Second stade : la survie. Pour se protéger, le professeur corrige son premier système de gestion de classe par une gestion plus autoritaire (Kagan, 1992) et essaie de mimétiser les comportements, idéalisés et/ou flous, de professeurs ou

de systèmes qu'il a subi lui-même. Il consacre moins de temps à la préparation, allonge les activités pour maintenir l'ordre qui devient un fort sujet d'inquiétude (Kagan, 1992), l'apprentissage arrivant en second. Il remet en question sa didactique autant que sa gestion de classe modifiant graduellement son comportement pour établir des règles de classe.

Dans le cas particulier des classes d'adultes en contexte hétéroglotte, la gestion de classe prend une dimension supplémentaire. Elle ne se réduit pas à une régulation disciplinaire mais implique une orchestration fine des interactions verbales, où l'enseignant construit un « naturel didactique » garantissant la fluidité et la légitimité des échanges (Kozlova, 2009, p.464). Dans sa thèse, Kozlova montre que l'enseignant ajuste en permanence son agir didactique pour maintenir la cohérence pédagogique et la reconnaissance de son rôle par les apprenants, dans des environnements marqués par l'hétérogénéité linguistique et culturelle. Ainsi, l'enseignant ne doit pas seulement planifier des tâches signifiantes, mais aussi gérer la dynamique interactionnelle qui en découle : distribution de la parole, régulation des échanges, accompagnement des stratégies d'apprentissage. La gestion de classe devient ainsi un levier essentiel pour que les tâches produisent un apprentissage effectif.

A cela s'ajoute une dimension particulière lorsqu'on est dans un Institut français : la gestion de classe se joue aussi dans l'environnement élargi (attentes institutionnelles, offre culturelle et politiques linguistiques) que l'enseignant doit arriver à articuler pour contextualiser.

La gestion de classe adulte en FLE, en particulier en contexte hétéroglotte, est donc un processus complexe qui combine régulation interactionnelle, médiation interculturelle et adaptation aux contextes institutionnels. Elle constitue un espace privilégié où se construit l' « agir enseignant » et où se négocie la légitimité des pratiques pédagogiques.

2.2. Place du professeur et culture d'apprentissage dans la culture vietnamienne

2.2.1. La place du professeur

Nous examinons ici le statut, le rôle, la fonction et la place du professeur dans la culture populaire vietnamienne, dans ses dimensions humaines à la fois concrètes, éthiques et spirituelles. Le professeur est source de connaissance et surtout celui qui gère la chance sociale de l'élève, puisque "sans professeur, il n'y a pas de succès"[95]. Il sait comment éduquer (*tu thân*), construire (*lập thân*), aider l'élève à se protéger grâce à la connaissance (*phòng thân*) et vénérer les anciens, c'est-à-dire placer le bien au cœur de l'héritage car "si on veut que l'enfant obtienne le bien, on lui suggère d'apprendre les anciens"[96]

Si on peut trouver dans le système vietnamien des établissements acceptant des méthodes d'enseignement fondées sur la menace (par sanction ou humiliation) qui placent l'élève dans un rapport d'obéissance et de soumission, nous faisons remarquer que ces méthodes sont de moins en moins acceptées par les parents en milieu scolaire[97] et sont interdites légalement[98].

En revanche, la relation avec celui qui dispense le savoir s'inscrit toujours dans une relation de soumission à l'autorité qui a un statut culturel aussi fort que celui des

[95] Selon le proverbe très connu : "Không thầy đố mày làm nên".

[96] Selon le proverbe "Muốn máy thì phải có kim, muốn hay ắt phải đi tìm người xưa"

[97] Plusieurs cas ont eu un fort retentissement au Vietnam dont celui d'une équipe de professeurs qui infligeait des punitions corporelles (https://afamily.vn/nhin-lai-nhung-vu-giao-vien-danh-tat-den-can-nhot-tre-mam-non-gay-chan-dong-nam-2020-nguoi-bi-nghi-viec-lap-tuc-nguoi-cau-xin-tha-thu-20201225160529642.chn) et les cas sont de plus en plus souvent dénoncés par les parents (https://phapluat.suckhoedoisong.vn/nhung-vu-giao-vien-danh-hoc-sinh-khien-du-luan-phan-no-16222051209130 4926.htm?gidzl=kiFE0zOkhHEwsym0r3ck4hRGoG_3QQfBgOR3MCLie1lxrCPVmclmGgxJmW6JEwGJ-8771ZDRsr0bqooc40) mais l'administration, même si elle n'hésite pas à renvoyer les professeurs fautifs, ne semble pas prendre fait et cause pour les parents lorsque les cas ne sont pas facilement vérifiables (https://nld.com.vn/thoi-su/vu-me-to-giao-vien-danh-con-truong-to-phu-huynh-danh-co-giao-hai-ben-deu-sai-20220603080714487.htm)

[98] Loi sur les enfants du 05 avril 2016 (https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-tre-em-2016-303313.aspx) qui interdit les mauvais traitement, le mariage forcé mais également la publication de données privées d'un enfant de plus de 7 ans sans son consentement ou l'installation de certaines usines à proximité de lieux d'accueil des enfants.

parents[99] car toute la connaissance vient du professeur[100] et cette connaissance est la seule voie pour réussir sa vie. Le Vietnam est allé jusqu'à instaurer la journée des professeurs vietnamiens (Ngày nhà giáo Việt Nam) le 20 novembre 1958[101]. Cette importance issu du confucianisme n'a pas disparu avec le communisme et il n'est pas rare d'entendre des élèves rappeler qu'"apprendre toujours et sans cesse[102]" est également un précepte d'Hồ Chí Minh[103], premier président et figure emblématique de l'indépendance du Vietnam (son buste orne l'ensemble des lieux des bâtiments publics officiels tels que les salles de réunion, les amphithéâtres des universités…).
Les rites d'interaction (que nous avons développés au chapitre 1 de notre exploration des cadres théoriques) placent l'élève dans un devoir de déférence par rapport au professeur ce qui perturbe voire empêche l'interaction verbale. On devine alors la difficulté pour l'élève de participer activement à l'oral et d'engager une modification du soi/moi où il ne se sente pas illégitime (par sa compétence et non par son statut d'élève) à s'exprimer face au professeur qui représente un niveau de langue inatteignable. Cette situation perturbe l'agir enseignant, en le remettant en question sur sa propre place, et lui commande de changer son agir vers une plus grande coopération entre lui et ses élèves.

2.2.2. La culture d'apprentissage

La culture d'apprentissage est liée à la culture générale dont les élèves sont issus, mais aussi à leur culture spécifique au domaine d'apprentissage (Jin et Cortazzi, 1998). C'est pour cela qu'elle peut être définie comme l'ensemble des valeurs, des

[99] La chanson "Cô Và Mẹ Là Hai Cô Giáo" (La professeure et maman sont deux professeures) fait partie des chansons apprises en famille ou à l'école qui imprègnent l'enfant de l'idée que l'enseignant est aussi important que ses parents. Elle est visionnable en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=MZuSbkKl-fc

[100] Comme l'enseigne le proverbe très connu "Một chữ cũng là thầy, nửa chữ cũng là thầy" (Le mot vient de l'enseignant, même la moitié d'un mot vient d'un enseignant)

[101] D'abord "Fête de l'éducation nationale" puis "Journées des enseignants vietnamiens" en 1982.

[102] En vietnamien "Học hỏi là một việc phải tiếp tục suốt đời" mais il a été impossible d'avoir les références de l'ouvrage original de cette citation. Toutefois, les vietnamiens ont également la citation "Học, học nữa, học mãi" attribuée à Lénine mais pour laquelle nous n'avons pas réussi à trouver les références.

[103] Toutefois, nous indiquons que nous n'avons pas réussi à trouver l'original de cette citation attribuée par les vietnamiens à leur ancien président. Au contraire, cette citation est souvent attribuée à Lénine mais, comme indiqué précédemment, nous n'avons pas réussi à en trouver les références non plus.

croyances, des attitudes et des comportements qui influencent la façon dont les élèves perçoivent, interprètent et réagissent aux situations d'apprentissage (Hofstede, 1986). Dans ce chapitre, nous nous intéresserons d'abord à la situation d'apprentissage des élèves vietnamiens à l'IFVHN. Nous verrons comment qualifier la langue apprise dans le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage, c'est-à-dire l'IFVHN.

Nous nous intéresserons ensuite à la culture vietnamienne d'apprentissage en ce qu'elle renvoie aux valeurs et aux normes qui régissent l'apprentissage au Vietnam tels que l'allégeance à la famille, le désir d'avoir une bonne réputation, l'amour de l'apprentissage et le respect des autres (Diversicare, 2010, p. 8).

2.2.2.1. Situation d'apprentissage

L'apprentissage de langue non maternelle peut être distingué en deux situations : l'apprentissage d'une LE et d'une LS qui dépend du contexte d'apprentissage.

L'apprentissage d'une LE se produit lorsque la langue n'est pas couramment utilisée dans la communauté et qu'il y a peu d'occasions d'expérimenter la langue en dehors de la classe tandis que l'apprentissage d'une LS a lieu lorsque la langue est facilement disponible et les élèves ont de nombreuses occasions de l'expérimenter.

Dans notre recherche, l'apprentissage du français par des eélèves vietnamiens à l'IFVHN correspond à un exemple d'apprentissage d'une LE car le français n'est généralement exposé qu'en situation d'enseignement. Bien sûr, l'IFVHN propose une programmation culturelle et artistique ainsi que l'accès à sa médiathèque qui permettent au public vietnamien d'accéder à différents aspects de la culture française[104] mais cette programmation étant tournée vers le public vietnamophone, il est totalement possible d'y avoir accès sans parler français. On ne peut donc pas qualifier l'apprentissage du français comme l'acquisition d'une LS.

Toutefois, leur accès à un professeur non-vietnamien impose un changement des habitudes d'enseignement et d'apprentissage car ce dernier fait appel à des pratiques inhabituelles auxquelles l'élève doit s'adapter pour mieux comprendre les attentes et les critères de réussite. C'est pour tenter de comprendre ces mécanismes complexes que nous abordons maintenant la notion de culture vietnamienne d'apprentissage.

[104] https://ifv.vn/fr/notre-reseau/institut-francais-de-hanoi/#/

2.2.2.2. Culture vietnamienne d'apprentissage

Par le terme de culture d'apprentissage, nous considérons que la notion de culture d'apprentissage est l'ensemble des croyances, des valeurs, des normes et des comportements partagés par un groupe d'élèves dans un contexte éducatif donné (Cortazzi & Jin, 1996, p. 169) ce qui fait préciser par Wang (2012, p. 139) que "La culture d'apprentissage est en quelque sorte ethnocentriste, car les membres d'une société se sont forgé une conception des « bonnes » et des « mauvaises » pratiques en lien avec les expériences éducatives vécues dans leur pays d'origine.".

Ainsi, connaître la culture d'apprentissage permet de mieux connaître la culture locale mais également les stratégies habituellement mises en place par des élèves de culture homogène pour apprendre ce qui ouvre la possibilité au professeur d'adapter son agir enseignant pour prendre en compte et s'adapter progressivement, partiellement ou totalement, aux attentes de ses élèves, amenant à ce que Parris-Kidd et Barnett (2011, p. 169-187) nomment "la négociation de la nouvelle culture d'apprentissage"[105] c'est-à-dire les démarches entreprises pour parvenir à ce que chacun trouve sa place au sein de la classe, surtout lorsque les idéologies liées au rôle de l'apprentissage et de l'éducation sont différentes.

Cette contradiction entre les stratégies habituellement mises en place par des élèves et celles attendues dans un nouvel environnement peuvent provoquer un "choc d'apprentissage" que Gu (2011, p. 221) décrit comme générant "des sentiments désagréables et … des expériences difficiles que les élèves rencontrent lorsqu'ils sont exposés à un nouvel environnement d'apprentissage.[106]". Il pourrait paraître plus facile de s'adapter totalement aux élèves mais ces difficultés préparent ceux ayant des projets d'études à l'étranger puisque "Ces sentiments désagréables peuvent être intensifiés et imposer une tension psychologique et émotionnelle plus profonde aux apprenants lorsqu'ils étudient à l'étranger."[107] (Gu, 2011, p. 221).

[105] negociating a new culture of learning

[106] Learning shock refers to some unpleasant feelings and difficult experiences that learners encounter when they are exposed to a new learning environment.

[107] Such unpleasant feelings can be intensified and may impose a deeper psychological and emotional strain on learners when they study abroad.

Pour atténuer ce choc, le professeur non vietnamien devra mettre en place des stratégies pour solliciter la capacité d'adaptation des élèves sans provoquer chez eux un sentiment de défaite quant à l'apprentissage de la langue.

Il nous semble que plusieurs points saillants doivent impacter l'agir enseignant :

- La participation en cours : toute action de l'élève se fait en réponse au professeur et le situe dans un rapport avec lui. De plus, les examens de fin d'études secondaires ne comprennent pas d'oral. Participation et langage corporel sont minorés dans la culture vietnamienne d'apprentissage et peuvent apparaître comme une activité dont une performance inférieure au niveau attendu pourra déclencher une "perte de face".
- La mémorisation : nous avons vu que celle-ci fait partie des stratégies d'apprentissage, c'est à dire des techniques ou des procédures que les élèves utilisent pour faciliter leur acquisition ou leur utilisation d'une langue (O'Malley et Chamot, 1990, p . 105). L'apprentissage par mémorisation n'a pas disparu avec la fin du mandarinat puisqu'il permet de faire sien le savoir des générations précédentes pour pouvoir en utiliser et valoriser tous les aspects. Il est donc vécu comme quelque chose de très positif dans la didactique vietnamienne. Bien sûr, nous n'ignorons pas que le style cognitif, à savoir "la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle." (Flessas, 1997, p. 53), offre au professeur l'opportunité de rencontrer parfois des élèves pour lesquels la mémorisation n'est pas la principale stratégie d'apprentissage. Ils ne représentent pour autant pas la majorité.
- L'apprentissage en autonomie : l'autonomie n'est pas une capacité innée (Holec, 1979), chacun la possède à un degré différent et la figure du professeur au Vietnam en fait le transmetteur du savoir. Si le travail en autonomie, qui encourage les élèves à aller chercher des textes et références sur des notions vues en cours ou à compléter son apprentissage par des éléments extérieurs, est bienvenue voire valorisé en France ; il pourrait signifier que les compétences du professeur sont limitées au Vietnam. Le degré d'autonomie, en plus d'être une

compétence personnelle, est un élément de la culture d'apprentissage en France et au Vietnam.

2.3. Théorie de l'action conjointe en didactique

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

Cependant, le jeu didactique ne se fait pas dans un contexte socialement aseptisé. La durée des stades et les postures diffèrent et s'adaptent continuellement en fonction des cultures d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, Clark (cité dans Sensevy, 2006, p. 205) postule que cette ACD soit coordonnée et que les participants (professeurs et élèves) soient coopératifs même de façon dissymétrique. Or, cette dissymétrie est particulièrement prégnante dans le contexte vietnamien, marqué par une forte distance hiérarchique, et s'applique spécifiquement à la situation des centres de langues dans lesquels les élèves ont librement le choix de venir lorsqu'ils sont adultes ou influencent les parents prescripteurs lorsqu'ils sont mineurs.

Bien évidemment, on peut revendiquer que toute "action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner" (Sensevy et Mercier, 2007, p. 14) mais l'intérêt de la TACD consiste à insister sur la transaction entre l'élève et le professeur vus comme transactants et à interroger ce que chacun fait du savoir comme objet transactionnel (Rilhac et Gruson, 2008). On peut alors parler de "contrat didactique" (Brousseau, 1998) régissant des "transactions didactiques" (Sensevy, 2006) qui vont amener les transactants à ajuster régulièrement leurs actions pour réaliser leur part du contrat. Or, dans une classe de FLE au Vietnam, lorsque les cultures d'enseignement et d'apprentissage divergent entre l'enseignant et les élèves, ce contrat est souvent implicitement malentendu : le professeur français attend une participation active (jeu occidental), tandis que l'élève vietnamien peut attendre une transmission magistrale (jeu local).

On comprend alors mieux pourquoi transformer et présenter la situation didactique comme un jeu oblige chacun à modifier ses stratégies autour du savoir. Bien sûr, le jeu est avant tout "le jeu du professeur sur le jeu de l'élève" (Sensevy, 2011, p. 142) où le professeur gagne si les élèves acquièrent les compétences visées et où les élèves gagnent si les conditions de travail les amènent à plus d'autonomie et de plaisir dans leur apprentissage. Le professeur restant à l'initiative, il doit s'assurer que le jeu est compris par l'élève et qu'il peut y développer ses compétences en français en s'assurant du respect de quatre notions répertoriées par Kewagamang (2018, p. 152) dans son travail de thèse :

- Définir : le professeur explique le jeu aux élèves, à savoir quel est le type du jeu et quel est leur rôle attendu (Sensevy, 2006, p. 213).
- Dévoluer : quelles stratégies sont mises en place par le professeur pour que les élèves gagnent en autonomie et assure leur part du contrat didactique (Sensevy, 2006, p. 210).
- Réguler : c'est à dire "faciliter la compréhension, par l'élève, des règles stratégiques du jeu" (Sensevy, 2011, p. 145) voire adapter les règles en fonction de la situation.
- Institutionnaliser : quels sont les moyens utilisés par le professeur pour faire reconnaître que les savoirs acquis par le jeu sont légitimes (Kewagamang, 2018, p. 152)

Dans la relation didactique vue comme un jeu dans un milieu déterminé (c'est à dire comportant des contraintes institutionnelles) ces quatre notions liées à la didactique prennent effet dans un cours repensé dans sa :

- Mesogenèse : c'est-à-dire comment le savoir se construit, puisque l'introduction du jeu va modifier "les objets que la régulation (provenant du professeur ou des élèves) permet d'intégrer dans le milieu" (Sensevy, 2006, p. 201). En effet, les contenus à enseigner ne sont pas simplement transmis mais se déploient en s'agençant en permanance à travers les échanges et ajustements des acteurs. Dans notre recherche, nous observerons ce que certains enseignants introduisent en classe pour modifier le milieu.

- Chronogenèse : c'est-à-dire la gestion du temps didactique pour la progression du savoir et des activités et les transitions entre ces éléments. Kewagamang (2018, p. 152) fait remarquer que la chronogenèse ne peut pas être définitivement fixée car elle "dépend des deux acteurs du système didactique, qui peuvent avancer ou ralentir le temps didactique. Par exemple, le professeur [...] peut décider de passer d'une notion à une autre, en fonction de la compréhension des élèves. Il peut également décider de revoir une notion déjà travaillée, ralentissant de la sorte l'avancement du savoir." Ainsi, la chronogenèse se construit dans l'action et l'adaptation permanente, puisque le professeur va "identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre" (Sensevy, 2007, p. 32). Face à un public vietnamien, nous verrons comment les adaptations mises en place ou recommandées par les enseignants locaux peuvent constituer une stratégie de gestion du temps didactique nécessaire à l'appropriation.
- Topogenèse : c'est-à-dire dans les positions de chacun (rôle et position dans la classe) du professeur et des élèves. En modifiant "les tâches à accomplir et les versions de l'objet de savoir" (Chevallard, 1999, p. 247), le professeur influe sur la place de chacun pendant l'interaction pour co-construire des positions d'engagement qui utilisent aussi bien la relation spatiale que relationnelle. Ce sera un enjeu majeur de notre recherche : comment un professeur français peut-il modifier sa place (de maître à accompagnateur) pour permettre à l'élève de modifier la sienne (de spectateur à acteur) en prenant en considération les différences culturelles d'enseignement et d'apprentissage ?

Lorsqu'"Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.", l'analyse de l'agir enseignant par la TACD donne un cadre de référence actuel pour la transmission des savoirs savants au savoir enseigné qui relève de la transposition didactique[108] (Chevallard, 1985, p. 39) et se

[108] « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui fait, d'un objet de savoir à enseigner un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique »

divise en transposition didactique externe et interne. Notre objectif est d'utiliser ce cadre pour identifier comment une Déviance positive adaptée permet de construire une transposition didactique interne originale auprès d'un public vietnamien.

La transposition didactique externe est "le processus de transformation, d'interprétation et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans de différents domaines de connaissance." tandis que l'interne "se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel." (Paun, 2006, p. 3 et 8). Toutefois, en FLE, les transformations se situent principalement dans les pratiques langagières et culturelles (Chnane-Davin, 2014) qui donnent des "pratiques sociales de références" (Martinand, 2001), des notions moins présentes dans un manuel que le savoir savant. C'est donc l'adaptation de ce savoir au public vietnamien, sa transmission et sa réception (donc des éléments de transposition didactique interne) qui nous aideront à élaborer les éléments d'évolution possible dans l'enseignement par des professeurs français pour construire une transposition didactique interne originale.

2.4. Contextualisation et transfert de pratiques

Nous rappelons notre terrain de terrain de recherche qui est celui de la présence des enseignants français d'une part (à l'IFVHN) et celui de la présence d'enseignants vietnamiens d'autre part (à l'ULIS-VNU).

Notre sujet étant d'initier un transfert de pratiques d'enseignants vietnamiens vers des enseignants français, la contextualisation de ces pratiques est nécessaire. En effet, la classe de français d'un professeur français dans un Institut français pourrait être un lieu de surexposition d'objets organisés dans l'institution considérés comme éléments indiquant le professionnalisme du professeur et dont on peut faire l'hypothèse qu'ils ne seront pas forcément vus ou compris ainsi par des apprenants vietnamiens. Ainsi, dans le cadre du FLE au Vietnam, il ne s'agit donc pas de transposer mécaniquement des modèles français, mais de penser leur transfert et leur adaptation.

Dans le cas du FLE au Vietnam, la question du transfert de pratiques se pose ainsi : comment articuler des approches issues de la tradition française (approche communicative, perspective actionnelle) avec les attentes, les représentations d'apprenants vietnamiens habitués à des cultures d'enseignement et d'apprentissage

différentes ? C'est cette réflexion qui nous pousse à dépasser le schéma d'importation où la contextualisation de l'enseignement pourrait se réduire à des pratiques exogènes pour entrer dans une dynamique de dialogue que notre travail souhaite initier.

C'est précisément ce que met en évidence Marie-José Blouin (2017) lorsqu'elle analyse la tension entre la « culture d'enseignement » issue du CECRL et la « culture d'apprentissage » vietnamienne. Elle montre que des enseignants vietnamiens de FLE, tout en étant formés aux méthodes communicatives et actionnelles, doivent composer avec des habitus éducatifs profondément ancrés, marqués par la mémorisation, la verticalité de la relation maître-élève et la prégnance de l'écrit (p. 38-39). Cette dialectique illustre parfaitement que le processus de transfert des méthodes européennes ne s'applique pas aisément et qu'il doit passer par la contextualisation comme condition de possibilité de l'enseignement en contexte hétéroglotte.

De plus, Blouin souligne que les enseignants parlent davantage « d'adaptation » que de « contextualisation » du CECRL (p. 42-44), ce qui fait que l'outil européen « se résume, pour une grande partie des enquêtés, aux aspects évaluatifs des six niveaux de langue s'échelonnant de A1 pour le plus élémentaire à C2 pour le plus performant en termes de compétences » (p.42).

Evidemment, la contextualisation ne concerne pas seulement les approches, mais aussi les micro-pratiques langagières. Nguyen Viet Tien met montre très bien cela lorsqu'il explique que les exercices traditionnels de type question-réponse, même dans les méthodes communicatives, restent souvent décontextualisés et produisent une communication qui peut être faussée car au Vietnam la question n'est pas seulement une structure grammaticale, mais un acte de langage inscrit dans des rapports sociaux et culturels et peut peut servir de salutation ou de marqueur de hiérarchie (2010, p. 144). Il complète en notant que la langue vietnamienne utilise une large gamme de marqueurs interrogatifs illocutoires indiquant des nuances de sens ou de rapport interpersonnel (p.145). Ces mots, parfois évidents pour des vietnamophones n'ont pas d'équivalence en français tels que « *hả* » (pour poser une question directe ou de confirmation), « *nhỉ* » (pour exprimer une attente de confirmation ou une connivence avec l'interlocuteur), « *nhở* » (variante moins

formelle voire familière de « *nhỉ* »), « *nhờ* » (pour exprimer une surprise douce ou une réflexion personnelle) … Ces marqueurs illocutoires peuvent exister dans d'autres situations que l'interrogation, par exemple avec « *ạ* » (marque de politesse et de respect en adoucissant la phrase), « *nhé* » (pour inviter, proposer ou suggérer quelque chose avec douceur et créer une attente de réponse positive ou une connivence), « *nhá* » (qui est une variante plus familière ou affective de « *nhé* », souvent utilisée entre amis ou proches mais qui peut aussi exprimer une légère insistance ou un ton taquin), « *chứ* » (pour exprimer une évidence ou une justification voire montrer une légère réprimande ou une surprise), « *mà* » (pour nuancer, opposer ou insister), « *đấy* » (pour insister sur une information ou clôturer une explication)… et le très connu « *oi* » (couramment utilisé pour attirer l'attention) que tout étranger entend très rapidement lorsqu'il est au Vietnam ! Tout ces marqueurs sont autant d'exemples de potentielles interférences dans l'acquisition du français que le professeur doit prendre en considération dans sa pratique quotidienne de classe (p.146).

Ces constats ne doivent pas se cantonner à une liste de particularités de la langue mais doivent être articulés à une réflexion plus large sur l'enseignement en contexte hétéroglotte. Le « naturel didactique » (Kozlova, 2009) construit par l'enseignant se fait en ajustant son agir aux contraintes interactionnelles et institutionnelles. Dans le cas vietnamien, cela signifie que l'enseignant de FLE ne peut se contenter d'appliquer des modèles importés ou de connaître quelques petites choses de la vie quotidienne au Vietnam mais il doit les reconfigurer pour qu'ils paraissent légitimes aux yeux des apprenants et efficaces dans la dynamique de classe. L'« agir enseignant » devient ainsi un processus de médiation entre des normes didactiques globales (CECRL, méthodes communicatives) et des cultures éducatives locales (rapport vertical au savoir, importance de l'écrit, hiérarchie sociale).

L'enseignement du FLE au Vietnam illustre de manière exemplaire les enjeux de la didactique comparée et de l'agir enseignant. Entre la norme européenne du CECRL et les traditions pédagogiques vietnamiennes, entre la grammaire de l'interrogation et ses usages pragmatiques, les enseignants construisent un « naturel didactique » (Kozlova Zlakomanova, 2009) qui résulte d'un processus d'ajustement permanent.

Les apports de Blouin (2015), de Nguyen (2010) et de Kozlova (2009) confirment que la contextualisation n'est pas une option, mais une condition de possibilité de l'enseignement en contexte hétéroglotte.

3. Comment aller vers l'apprentissage organisationnel

Poser la question de l'apprentissage organisationnel c'est poser la question "une organisation (quelque soit sa forme administrative et son étendue géographique) peut-elle apprendre ?". Nous faisons appel à cette notion pour définir si une méthode d'expérimentation et de recueil de données diffusables dans une démarche qualité interne peut être menée. A l'intérieur d'une organisation, nous raisonnerons par cercles concentriques en partant de l'individu, passant par le groupe pour arriver à l'organisation.

3.1. L'apprentissage individuel

La littérature sur l'apprentissage organisationnel affirme que l'apprentissage individuel est nécessaire à celui organisationnel car "Les organisations apprennent uniquement à travers les individus. L'apprentissage de ces derniers ne garantit pas l'apprentissage organisationnel, mais sans lui l'apprentissage organisationnel ne se produit pas. » (Senge, 2006, p. 129 cité par Van Hien Nguyen, 2013, p. 68).

Toutefois, il faut reconnaître que les individus sont fréquemment mûs par un idéal, une idée ou une conviction intime qui n'est pas transposée comme une théorie à leur niveau mais leur fait expérimenter et innover en dehors du parangonnage auquel se rattachent les organisations soumises à une concurrence qui les préoccupe. Ces connaissances générées en interne, lorsqu'elles sont constitutives de l'agir d'une entreprise et partagées dans des moments dédiés (remue-méninges, réunions), deviennent alors des connaissances partagées à d'autres individus reproduisant cette innovation en interne qui deviendra alors une connaissance de groupe (Nonaka et Takeuchi, 1995). On voit ici que l'émergence de l'innovation et sa diffusion au groupe dépendent du management en interne.

Dans le contexte vietnamien, l'apprentissage individuel et organisationnel des travailleurs français se confronte à des spécificités culturelles et institutionnelles qui peuvent entraver ou faciliter le processus d'acquisition et de partage des

connaissances. La culture vietnamienne de leurs collègues valorise le respect des traditions, des hiérarchies et des autorités, ce qui peut limiter la créativité, la prise de risque et la remise en question des pratiques existantes (Tran & Kalika, 2006, p. 4), on perçoit ici les difficultés d'opérer rapidement des changements pédagogiques (portés par un professeur ou un pédagogue) ou administratifs (portés par une direction qui change tous les 4 ans) nécessaires alors que la culture vietnamienne favorise le collectivisme, la solidarité et la confiance mutuelle, ce qui ne se pense que dans la coopération, la communication et l'engagement entre les acteurs (Nguyen, 2013, p. 69). Ainsi, il est nécessaire de compter sur ces facteurs culturels dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage organisationnel au Vietnam.

Cette opposition n'est pas restreinte aux relations franco-vietnamiennes au travail car le contexte le Vietnam est un pays en développement qui connaît une forte croissance économique et une ouverture progressive au marché mondial qui y stimule la compétitivité, l'innovation et la modernisation des organisations (Nguyen V.H., 2013, p. 69). D'autre part, le Vietnam est un pays socialiste influencé par le régime politique et administratif dans le fonctionnement des organisations publiques et privées, ce qui peut freiner la flexibilité, l'autonomie et la responsabilisation des acteurs (Tran & Kalika, 2006 : 4) qui peuvent se sentir découragés. Ainsi, il est indispensable de tenir compte de ces facteurs institutionnels dans l'adaptation et l'évaluation des dispositifs d'apprentissage organisationnel au Vietnam.

3.2. L'apprentissage de groupe

Nous l'avons vu précédemment, quel que soit le contexte et encore plus en contexte vietnamien, la généralisation d'une nouvelle pratique issue d'une initiative individuelle à d'autres individus ne peut se faire spontanément. Après avoir traversé l'intuition et l'expérimentation individuelle, cette initiative doit passer par une phase de verbalisation où les éléments précédemment implicites sont identifiés explicitement dans un dialogue dédié ce qui renforce les liens entre individus (Van Hien Nguyen, 2013, p. 70) et développe l'esprit collectif constitutif des groupes de travail (Crossan, Lane, White, 1999 cités par Van Hien Nguyen, 2013, p. 70).

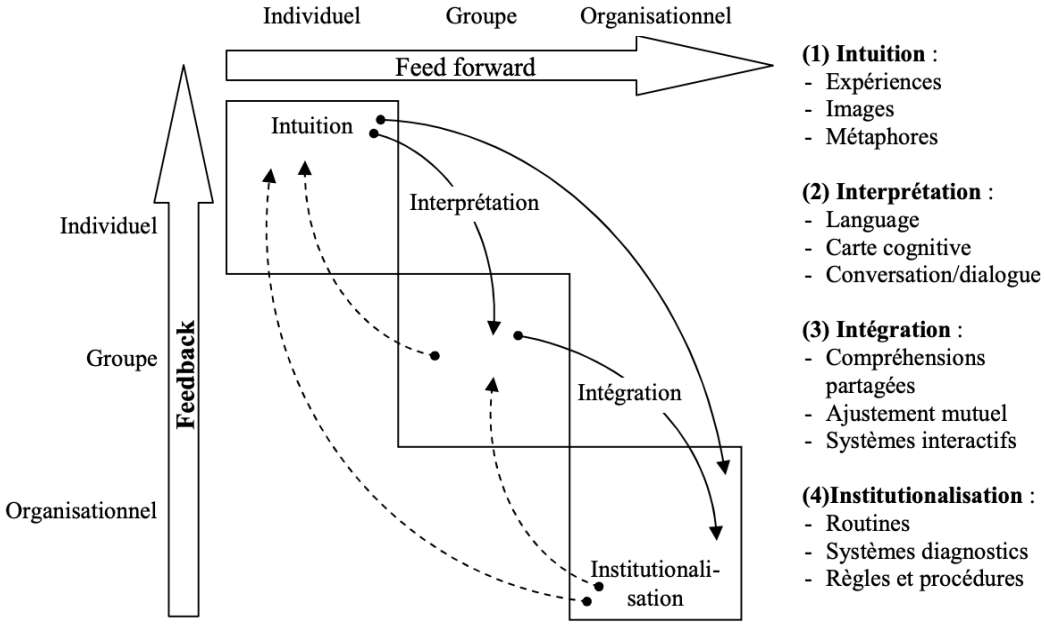
3.3. L'apprentissage organisationnel

S'il est acquis que l'apprentissage organisationnel n'est pas réductible à la somme des apprentissages individuels et que le groupe de travail est une étape nécessaire, il faut reconnaître que les organisations disposent de normes, de systèmes culturels et d'esprit de corps qui organisent les apprentissages individuels.

Au niveau individuel, le processus essentiel est l'intuition ; au niveau du groupe : l'interprétation et l'intégration et au niveau organisationnel : l'institutionnalisation.

Ainsi, les connaissances se déplacent du niveau individuel, au groupe puis à l'organisation avant de revenir à l'individu selon une boucle de rétroaction positive représentée par la figure ci-dessous :

Figure 3 : Apprentissage organisationnel en tant que processus dynamique



Source : Crossan, Lane, White, 1999

cités par Van Hien NGUYEN, 201, p. 71

En montrant la rétroaction, l'importance de l'apprentissage organisationnel est donné simultanément à l'exploration faite par les pédagogues selon des modalités nouvelles

et à l'exploitation faite par l'organisation (March, 1991, p. 71[109]) dans un échange continu qui permet la durabilité du système.

3.4. La place de la culture

"Beaucoup d'entreprises y compris de grandes multinationales n'ont pas pris de mesures particulières afin de faire face aux différences culturelles qui les traversent. Quand les questions de culture ne sont pas purement et simplement évacuées, elles sont laissées à la charge des individus impliqués dans les interfaces culturelles. La coordination interculturelle relève alors de l'ajustement mutuel, interpersonnel, tel que le définit Mintzberg (1982). Dans bien des cas, l'expatrié, le négociateur d'un contrat à l'étranger ou le membre d'une équipe de projet interculturel, est explicitement appelé à faire preuve de ses qualités d'adaptation, de tolérance à l'ambiguïté, d'ouverture d'esprit, etc." (Chevrier, 2019, p. 97-98)

Pourtant, parce qu'elles ont généralement leur paradigme culturel propre, les entreprises multiculturelles doivent disposer d'un mode d'apprentissage organisationnel approprié qui ne peut se limiter au seul effort individuel ou à une sommaire formation qui renforcerait des clichés que les individus intégreraient d'autant mieux qu'ils seraient frappés du sceau de l'argument d'autorité. Si l'entreprise, consciente des processus d'acculturation, laissait ses travailleurs expatriés se confronter seul au pays d'accueil, l'expérience montre que cela renforce plus souvent des vues colonialistes voire racistes que de poétiques idéaux (Hofstede, 2002, p. 439).

Consciente de l'insuffisance d'une courte formation, et inconsciemment certaines qu'il s'agit avant tout d'un problème individuel, les organisations vont sélectionner, à des postes clés, des individus multiculturels que Harzing (1999) qualifie de "diplomates d'entreprise"[110] et dont les recherches indiquent que leur recrutement dans le cadre d'une stratégie produit des effets directs, tangibles et durables (Salvi, Ruel, 2022) ce qui postule de facto que l'organisation du management culturel par

[109] "Exploration includes things captured by terms such as search, variation, risk taking, experimentation, play, flexibility, discovery, innovation. Exploitation includes such things as refinement, choice, production, efficiency, selection, implementation, execution."

[110] "corporate diplomats"

des dispositifs institutionnels fonctionne mieux qu'en le laissant à l'initiative individuelle. Toutefois, ce management ne consiste pas à établir un espace sans culture (si c'est possible…) mais à identifier des agirs légitimes à l'intérieur de ces cultures.

Lorsqu'on se déplace dans le champ de la didactique des langues, l'enjeu reste identique : il ne s'agit pas de nier les différences culturelles ni de les réduire à des stéréotypes, mais de construire des dispositifs qui permettent de les reconnaître, de les négocier et d'en faire des ressources pour l'apprentissage. Cette exigence apparaît clairement dans les pratiques décrites par des enseignants de FLE au Vietnam, qui soulignent la persistance d'un rapport vertical au savoir et une culture de l'écrit, obstacles majeurs à la mise en œuvre de démarches plus interactives et actionnelles. En témoignent, par exemple, les propos recueillis par Blouin: « Le professeur est le maître. C'est lui qui a le droit de parler. Tous les étudiants regardent leur professeur, examinent leur professeur. Et dans ce cas, leur professeur doit être exemplaire dans les actions et les paroles » (2017, p.40).

Cette verticalité didactique se traduit aussi par des habitudes d'apprentissage centrées sur la mémorisation et l'attente de réponses, limitant l'autonomie et la prise d'initiative. Comme l'explique un enseignant : « C'est à cause de leur background. Ça veut dire que depuis le secondaire, ils ont l'habitude d'attendre les réponses, ou d'attendre les informations. Ils sont habitués à apprendre par cœur » (p.39). Dans ce contexte, la contextualisation des méthodes issues du CECRL exige un changement culturel substantiel du côté de l'enseignement : « Pour que l'on centre sur la communication en classe, il faut que l'on change radicalement notre culture d'enseignement » (p.44).

Ces constats ne concernent pas uniquement les enseignants vietnamiens et leurs habitus éducatifs. Ils interpellent également les enseignants français eux-mêmes. En effet, l'enseignant en milieu heteroglotte ne peut se contenter d'exporter sa propre culture pédagogique comme un modèle intangible mais doit comprendre que la centration sur la communication et l'autonomie de l'apprenant suppose, pour lui aussi, ce « changement radical de la culture d'enseignement » que nous venons de citer. Autrement dit, le professeur français doit accepter de partiellement transformer

sa propre culture professionnelle, en renonçant à certaines routines héritées de son contexte d'origine, pour entrer dans une logique de négociation interculturelle. C'est dans cet espace de compromis que se construit un agir didactique recevable par les apprenants, et que peut émerger ce que Kozlova (2009) appelle un « naturel didactique », c'est-à-dire une manière d'enseigner qui paraisse légitime et efficace dans le contexte local.

Au total, la dimension interculturelle, dans ce contexte, ne se réduit pas à un ajout de contenus culturels : elle implique de transformer le cadre interactionnel de la classe, de déplacer les normes de la participation et de l'autorité, et d'intégrer les usages pragmatiques locaux afin de rendre les pratiques pédagogiques recevables et efficaces pour les apprenants.

Synthèse du chapitre 3 sur comment aller vers l'apprentissage organisationnel

Nous avons débuté ce chapitre en reprenant les principes directeurs de la communication interculturelle utiles dans cette recherche. Nous avons vu que des problèmes interculturels pouvaient apparaître lorsque les stratégies et les effets sont interprétés différemment à cause de rituels d'interaction parfois trop éloignés ou difficilement interprétables entre français et vietnamiens. Nous avons alors exposé les modifications du soi/moi et confirmé que "Le caractère répétitif des événements sociaux enseigne aux gens à réagir d'"une façon stéréotypée, et le comportement stéréotypé crée naturellement des environnements stéréotypés" (Bateson, Ruesch, 1988, p. 20). A plusieurs reprises, nous avons examiné ressemblances et différences entre français et vietnamiens tout en ayant affirmé qu'aucun d'eux n'est réductible à des pratiques culturelles monolithiques unanimement partagées ni que chaque élément évoqué serait un même principe culturel à des degrés divers d'évolution. C'est ainsi qu'Abdallah-Pretceille signale que "vouloir retrouver dans chaque culture les mêmes éléments mais sous des formes différentes ou des degrés de maturité différente impliquent la croyance en l'existence d'un schéma culturel universel à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures. Or, on le sait, chacun ramène l'universel à soi-même." (1983, p. 41). Au contraire, nous n'avons pas cherché à retrouver les mêmes éléments de communication interculturelle dans chacune des cultures mais à mettre en avant les éléments saillants d'une culture ou d'une autre. Pour conclure ce chapitre, nous affirmons que connaissance et détection de certaines trames culturelles permettent de tenir compte des éléments qui peuvent modifier le comportement d'un élève. La communication interculturelle est un processus complexe et dynamique qui implique des compétences cognitives, affectives et comportementales. Elle peut avoir des effets positifs ou négatifs sur le moi et le soi des individus, en fonction de la façon dont ils gèrent les différences culturelles et peut être une source d'enrichissement personnel et professionnel, mais aussi de remise en question ou de conflit identitaire. Il est donc important de développer une sensibilité interculturelle qui permette de reconnaître et de respecter la diversité culturelle, tout en préservant son intégrité personnelle. Cela, le professeur doit en tenir compte dans sa classe. Dans le chapitre suivant, il a été abordé l'agir enseignant à travers les objectifs et la posture nécessaire

pour les réaliser en rappelant les 2 tâches majeures du professeur dans sa classe et les 6 schèmes préconstruits du penser-dire-faire ou postures. Nous avons ensuite exposé la place du professeur dans la culture vietnamienne, son autorité et les difficultés relatives à la PO/IO que cela pouvait provoquer chez certains élèves. Puis, nous avons discerné que les outils tels que l'analyse d'un problème interculturel ne peuvent pas faire l'économie d'un retour d'analyse des postures du professeur car l'idée selon laquelle un professeur pourrait ne pas avoir à s'adapter culturellement à ses élèves sous prétexte de les habituer au comportement d'un français relève de la volonté de ne pas vouloir respecter le contrat didactique où chaque interactant met en place les meilleures stratégies pour la construction conjointe d'un milieu didactique favorable. Les outils de cette analyse, élaborés par la TACD, doivent ouvrir des propositions nouvelles en didactique interne qui sont fonction des capacités d'adaptation de la didactique du FLE aux élèves. Ces éléments sont nécessaires à une analyse fine des postures actuelles pour en mieux discerner les transformations possibles voire souhaitables. A ce stade, nous n'avons pas encore évoqué précisément les éléments que la TACD pourrait être amenée à transformer sauf lorsque nous avons évoqué les notions de pratiques langagières et culturelles. Ce contrat didactique, l'élève (ou le contractant), vient le chercher à l'IFV qu'il reconnaît comme expérimenté dans l'enseignement du FLE avec des professeurs français conscients de leurs difficultés et ayant la connaissance des moyens à mettre en œuvre pour les mieux résoudre. Toutefois, une organisation ne naît pas avec des connaissances, elle doit les apprendre par les individus qui la composent en mettant en œuvre un contexte facilitant de transmission des connaissances de l'individu à l'organisation qui diffuse ensuite ces connaissances aux autres individus nécessitant au passage une interprétation et une adaptation aux conditions d'exercice de cette connaissance. Pour que ce phénomène puisse être organisé consciemment et valorisé, cette boucle rétroactive doit permettre de mettre en valeur les individus explorant de nouvelles modalités tout autant que l'environnement qui en permet la restitution au groupe. C'est une méthode de mise en valeur de l'individu explorant auprès de l'organisation exploitant que nous verrons dans le chapitre suivant.

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons fait une comparaison des typologies linguistiques et nous nous sommes également intéressé à la meilleure façon de traduire en ou depuis le vietnamien avant de parler du concept de Déviance Positive et de la capacité à apprendre des organisations (dit apprentissage organisationnel).

Tout cela nous a permis de mettre en lumière différents éléments saillants des langues françaises et vietnamiennes pour décrire les principales difficultés auxquelles peuvent se heurter les élèves vietnamophones et de proposer des solutions issues de chercheurs en majorité vietnamophones (mais pas uniquement).

Nous avons également noté que ces difficultés pouvaient être partiellement levées en prenant compte des connaissance relatives à la communication interculturelle avant de proposer une adaptation de l'enseignement du FLE en contexte vietnamien à travers différents moyens déjà recommandés dans la littérature tels que l'exploitation des mots d'emprunts du vietnamien au français, des mots à CCP, la connaissances des différences de typologie linguistique entre le français et le vietnamien tout en faisant mieux prendre conscience du respect du double agenda de l'enseignant dans un contexte professionnel particulier qui est celui du respect de la culture organisationnel de l'IFVHN par les professeurs français et de la prise en compte de la culture d'apprentissage au Vietnam des élèves vietnamiens et, selon la TACD, quel était la nature du contrat didactique qui liait les contractants.

TROISIÈME PARTIE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Après avoir posé le cadre contextuel et théorique, cette troisième partie a pour vocation d'exposer l'architecture méthodologique de notre recherche. Il ne s'agit pas ici de simplement lister des outils de collecte mais de détailler la construction d'un dispositif de recherche-intervention adapté à la complexité du terrain vietnamien.

Notre démarche se veut pragmatique et réflexive : comment passer d'un constat de terrain à une proposition de formation innovante, tout en respectant les codes culturels locaux ? C'est pour répondre à ce défi que nous avons dû transformer notre outil principal, la Déviance Positive, pour le rendre éthiquement et linguistiquement acceptable.

Cette partie s'articule autour de quatre chapitres :

- Le Chapitre 1 définit notre ancrage épistémologique. Nous y préciserons notre positionnement de chercheur et présenterons le diagnostic initial issu de l'enquête exploratoire, qui a permis de hiérarchiser les besoins et de formaliser notre problématique
- Le Chapitre 2 est le cœur de notre innovation méthodologique : il justifie et détaille le passage de la « Déviance » à la « Différence Positive ». Nous y expliquons comment, par la traduction et l'adaptation conceptuelle, nous avons transformé un outil de santé publique en un levier de recherche qualitatif en didactique
- Le Chapitre 3 décrit la phase opérationnelle de recueil des données. Nous y présentons l'ensemble de notre corpus et de nos instruments (grilles d'observation, entretiens, instruction au sosie, consultations d'experts) qui ont permis d'identifier les stratégies enseignantes efficaces
- Le Chapitre 4 expose la méthodologie du dispositif de formation. Nous y détaillons comment les données recueillies ont été transformées en contenus

pédagogiques (modules basés sur le CARAP) pour concevoir un dispositif de diffusion des pratiques par les pairs.

Ainsi, ce cadre méthodologique suit la logique de la recherche-intervention, où l'élaboration des outils se construit en interaction constante avec le terrain.

Chapitre 1 : Ancrage épistémologique et définition du problème

Dans ce chapitre, nous proposons d'établir un état des besoins des professeurs français de FLE de l'IFVHN par une enquête exploratoire. Celle-ci doit venir nourrir notre questionnement. La connaissance que nous avions du terrain comme professeur de FLE et coordinateur pédagogique à l'IFVHN ne pouvait pas être un argument pour nous exclure d'un travail de recherche sur celui-ci. Cette enquête exploratoire nous a permis de venir objectiver une première analyse personnelle qui, à défaut d'être objective, n'était que honnête. L'objectif de cette enquête exploratoire était de faire surgir des problèmes relatifs à l'enseignement ou à la gestion de classe. Celle-ci a été menée auprès des professeurs de l'IFV sur les quatre antennes de Hanoi, Danang, HCMV et Hue. L'enquête a été réalisée par un questionnaire en ligne anonyme, auquel ont répondu 7 professeurs sur les 17 sollicités. L'enquête avait une double dimension qualitative et quantitative, car elle regroupait un faible nombre d'individus, mais aussi un faible échantillon par rapport à la population cible qui est les professeurs français de FLE travaillant au Vietnam. L'objectif de l'enquête était de déterminer les besoins en formation des professeurs en gestion de l'enseignement des contenus et en gestion de classe et de mettre en évidence les attentes et les suggestions des professeurs pour améliorer leur formation continue. Cette enquête exploratoire a consisté en une enquête sur le terrain concernant la formation des professeurs français et vietnamiens de FLE et en un questionnaire destiné aux professeurs. Nous sommes obligés de mentionner la limite de cette recherche exploratoire : nous avons commencé celle-ci en 2019 peu avant la période covid. A ce moment-là, les pré-requis concernant le profil professionnel des professeurs de l'IFVHN étaient différents : seul un master 1 était exigé. Aujourd'hui, l'exigence du diplôme a été complétée par la nécessité d'avoir 3 ans d'expérience dans le domaine. Toutefois, nous estimons que les difficultés de gestion de classe et dans une moindre mesure de gestion des enseignements restent présentes, les professeurs ayant enseigné dans d'autres pays ayant des acquis professionnels inopérants en milieu vietnamophone.

C’est ainsi que cette partie s’attachera à faire un état des lieux des outils mis à la disposition des professeurs de FLE de l’IFVHN pour élaborer une liste de leurs besoins en fonction des résultats de l’enquête exploratoire. Nous clôturerons cette partie par l’énoncé de notre projet de recherche et des questions de recherche.

1. Positionnement du chercheur

Dans ce chapitre, nous détaillerons notre positionnement éthique de chercheur. Cette mention doit permettre de mieux comprendre dans quel contexte et selon quelles orientations nous nous positionnons. Nous n’avons aucun conflit d’intérêt relatif à cette recherche et les mentions suivantes sont là pour montrer que nous revendiquons, à défaut d’une parfaite objectivité, une parfaite honnêteté dans la rédaction de cette thèse. C’est donc naturellement que ce dossier exposera ce que nous supposons vrai et laissons à ceux qui nous feront l’honneur de nous lire le soin d’apprécier les facettes de cette honnêteté.

1.1. Positionnement éthique comme doctorant et impact dans cette thèse

Au Vietnam, comme dans la plupart des autres pays, l’université est le lieu où les institutions étatiques ont confié simultanément les missions de production et de diffusion des savoirs. Production par le travail des chercheurs (professeurs et doctorants) et de diffusion des savoirs par la restitution des résultats de la recherche (par l’enseignement universitaire et auprès des populations ayant pris part à la recherche). L’ULIS-VNU étant la 1ère université de formation des professeurs vietnamiens de FLE et comme ce dossier est rendu dans le cadre d’une formation de doctorat, nous sommes conscient qu’il pourrait s’inscrire dans ce contexte d’une université chargée d’une responsabilité sociétale (c’est-à-dire à tout ce qui touche aux institutions) et sociale (pour tout ce qui concerne les rapports des individus ou groupes d’individus entre eux). L’étranger occidental, que nous sommes, n’est pas un observateur comme les autres au Vietnam puisqu’il applique son point de vue et ses méthodes sur une culture étrangère. C’est ainsi que Zarate expliquait que “L’étranger, nouveau venu dans un pays, peut ainsi “voir” des pratiques invisibles aux yeux des natifs. [...] Si le premier séjour en contexte étranger est très souvent source de

déconvenues et de malentendus, c'est aussi le moment où l'étranger, riche de la vision du monde construite dans son contexte maternel, perçoit des indices qu'un autochtone ne reconnaît pas." (Zarate, 1986, p. 32). Notre volonté est donc de discerner finement, avec un œil étranger et personnel, apportant un point de vue différent qui mériterait réflexion mais conscient que celui-ci s'exerce dans un contexte culturel et éducatif dont nous ne cessons de découvrir de nouvelles facettes.

Nous reconnaissons volontiers avoir des attentes, professionnelles et personnelles, envers les résultats de cette recherche. Sans cela, elle n'aurait jamais été lancée. Néanmoins, un résultat positif comme négatif à cette volonté initiale de mettre en place la méthodologie de formation des professeurs français de FLE pour accroître leurs compétences professionnelles en favorisant l'intercompréhension culturelle et linguistique ne peut qu'aboutir à un succès en termes d'avancement des connaissances. En cela, il n'y a aucun conflit d'intérêt relatif aux résultats de cette recherche qui pourrait venir la fausser. A défaut d'une parfaite objectivité, nous revendiquons donc une parfaite honnêteté dans ce travail de recherche que nous voulons rigoureux. Cette rigueur s'exprime par la mise en place de conditions d'observation et de recueil des données parfaitement définis pour une intégrité scientifique maximale sinon totale.

Concernant l'éthique, il convient de savoir dès maintenant non pas s'il sera intégré (de façon explicite ou implicite) des valeurs ou états de fait supposés bons ou vrais mais plutôt de savoir quelles valeurs ou états de fait seront intégrés.

A ce sujet, nous reconnaissons considérer que les professeurs vietnamiens ont des pratiques d'enseignement, avec des élèves adultes de même nationalité qu'eux, mieux compréhensible par ces derniers de par leur fond culturel commun. Il ne s'agit pas là de l'affirmation que tous les vietnamiens ont strictement la même culture mais plutôt qu'ils sont capables de partager les codes comportementaux en contexte d'enseignement.

En mettant ainsi à nu nos considérations et pensées, nous espérons avoir identifié les valeurs que nous véhiculons dans et par cette recherche, les identifier nous paraît essentiel pour une meilleure interprétation ultérieure des résultats par nous-même et par ceux qui nous feront l'honneur de nous lire.

1.2. Pourquoi ce sujet ?

Le contexte actuel au Vietnam, à la fois traditionnel et en ouverture économique constante, pousse ce pays à former une génération capable d'entrer pleinement dans la mondialisation, notamment par l'utilisation de nombreux professeurs étrangers de langue. Avec la crise du covid, les autorités vietnamiennes ont renforcé leurs exigences quant au profil de ces professeurs mais la distance culturelle entre des professeurs non-vietnamiens et des élèves vietnamiens provoque des incompréhensions et des frustrations montrées par les 2 études exploratoires et qu'il convient de lever en répondant aux questionnements professionnels des professeurs qui accompagnent ces élèves dans l'acquisition du français.

Avant d'arriver au Vietnam, nous étions déjà sensibilisé à l'interculturel comme gestionnaire en relations internationales chargé des mobilités entrantes à l'Université de Toulon et comme enseignant de mathématiques pour des élèves en majorité français ou francophones même si très souvent issus de l'immigration vietnamienne. Cette situation particulière était le fruit d'une confiance particulière construite avec des familles et non une réalité professionnelle des centres privés pour lesquels nous travaillions.

Arrivé au Vietnam, nous avons surestimé nos qualités, non de professeur de façon générale ou d'individu sensible à l'interculturel mais plutôt de professeur de FLE pour lequel interculturel et interlinguistique sont incontournables mais néanmoins flous et donc peu ou mal utilisés. Grâce à plusieurs échanges avec des professeurs français ayant une forte expérience au Vietnam et des professeurs vietnamiens, nous avons compris graduellement notre mauvaise approche, les difficultés qui se posaient aux élèves face à des professeurs étrangers et commencé à apprendre comment y répondre. Toutefois, l'équipe professorale de l'IFVHN comportait alors environ 10 professeurs français de FLE avec environ 2-3 départs par an. Cela provoquait un fort roulement qui ne permettait pas aisément de constater, s'interroger, chercher et s'approprier des méthodes et contenus d'enseignement mieux adaptés au public vietnamien. Très souvent, ces professeurs ont également une expérience passée dans le FLE en Amérique du Sud ou en Europe de l'Est et il semblait plus difficile pour eux de reconnaître et comprendre leurs difficultés d'enseignement vis-à-vis d'élèves

de culture non-occidentale alors qu'ils ont une expérience professionnelle passée de plusieurs années. Ces difficultés ont été souvent mal comprises et l'IFVHN organisait parfois des formations sur ces sujets très intéressants et utiles mais avec des personnes ayant une très faible (voire aucune) expérience au Vietnam ou en Asie du Sud-Est et prodiguant des conseils théoriquement avisés mais difficiles à mettre en pratique voire inadaptés. Constatant cela, nous avons souhaité valoriser ce que les professeurs vietnamiens expérimentés peuvent apporter pour développer un échange entre les professeurs français et vietnamiens.

2. Diagnostic initial

La première étape de la méthodologie de la Déviance Positive consiste à définir la norme communautaire et à identifier le problème précis à résoudre. Dans le contexte de l'IFV, l'étude exploratoire a été menée de cette façon : d'abord une analyse documentaire a été effectuée puis un questionnaire a été envoyé aux professeurs non-vietnamiens de l'IFV. Plus précisément, l'analyse documentaire, a consisté à collecter, synthétiser et étudier l'état de la littérature sur les sujets liés à la gestion de classe. Puis nous avons collecté les données d'un questionnaire envoyé à 11 professeurs avec un taux de réponse de 64% (7 réponses au total). Ce questionnaire se compose de 3 parties principales : Partie 1 : sur l'identité des professeurs, Partie 2 : sur les problèmes de gestion de classe et Partie 3 : sur les besoins en formation.

2.1. Résultat de l'étude exploratoire

L'IFV confirme le besoin de mettre en place des stratégies alternatives pour le développement de l'activité professionnelle dans des contextes professionnels complexes par la volonté d'avoir des professeurs fortement diplômés[111], capables d'une capacité d'analyse et de résolution des situations et de formalisation des savoir-faire qui apparaît clairement dans les offres de recrutement et les contrats de travail qui demandent une forte polyvalence sur les publics ainsi que la création constante de ressources pédagogiques communes.

[111] 57,1% de professeurs diplômés d'un Master 2 ou supérieur tandis que la législation vietnamienne impose de posséder au minimum une licence : « *A foreign teacher assigned to teach an integrated program shall have a bachelor's degree corresponding to his/her teaching majors and shall also have a teacher certificate or equivalent.* » (Article 7, paragraphe 3, alinéa b du Décret N°86/2018/ND-CP du 6 juin 2018).

Toutefois, les diplômes ne sont pas suffisants en eux-mêmes et la recherche montre un fort besoin des professeurs d'incrémenter leur compréhension de la culture et de la langue vietnamienne, 85,7% estimant manquer de formation interlinguistique et interculturelle aux codes et comportements vietnamiens. Alors que les enfants nécessitent une pédagogie particulière, 85,7% des professeurs ont reçu la formation en didactique pendant leur cursus mais seuls 57,1% déclarent avoir reçu une formation en pédagogie. L'absence forte d'un enseignement lié à la pédagogie pour enfants transparaît dans le fait également que 71,4% des professeurs estiment manquer de formation à la ludification de la gestion de classe.

Lorsqu'on laisse libre les professeurs de proposer d'autres formations dont ils pourraient avoir besoin, plusieurs thèmes apparaissent :

- La gestion de la dynamique de classe à 28,6%. C'est ainsi qu'on peut lire une demande de formation "*Gestion de classe*", en "*Pédagogie du jeu en fonction des âges plus approfondis*" pour "*créer une dynamique / travail collaboratif*"
- Les TICE à 28,6%. C'est ainsi qu'on peut lire une demande de formation sur de "*Nouvelles techniques d'apprentissage Interactive*" allant jusqu'à souhaiter une "*Formation création de contenus et activités sur internet*"
- Les références culturelles spécifiques à leur public à 14,3%. C'est ainsi que certains commentaires font apparaître la demande d' "*Une formation pour mieux comprendre le public vietnamien, pour connaître les références culturelles des enfants (imagerie populaire, personnages de dessins animés) en vue de les utiliser pour faciliter la compréhension des élèves (par exemple en utilisant des comparaisons).*"
- Une formation au jeune public systématique pour les nouveaux arrivants à 14,3% qui souffrent de travailler avec des "*ados qui en général sont venus forcés par leurs parents*" et qui souhaiteraient "*avoir des objectifs précis définis avec eux au besoin et non d'essayer de suivre un manuel*" (on touche ici également à la gestion de classe) car ils sont des professeurs "*envoyés devant les enfants et qui n'ont pas eu de formation*"

Le besoin d'une meilleure formation enfant particulièrement liée aux techniques de gestion de classe et aux TICE apparaît spontanément.

2.2. Hiérarchisation des besoins des professeurs

Les réponses à ces questions nous ont permis de hiérarchiser les besoins formulés par les professeurs sur ce terrain de la manière suivante :

- Savoir gérer les interactions verbales et non verbales et savoir gérer les situations de communication complexes pour anticiper ou gérer les conflits et les malentendus
- Savoir découvrir et explorer les langues et les cultures et savoir développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle pour identifier et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles

2.3. Rôle de l'enquête exploratoire dans l'affinement des instruments de recherche

2.3.1. Constats

Cette enquête exploratoire, administrée auprès d'un échantillon restreint d'enseignants, avait pour objectif de tester un premier questionnaire centré sur la gestion de classe et la formation initiale. Les résultats obtenus mettent en évidence plusieurs constats majeurs :

- Une focalisation excessive sur les incivilités et violences : les questions 5a–7b, consacrées aux incivilités, violences symboliques et violences physiques, ont suscité des réponses mais celles-ci se sont révélées peu discriminantes, mal comprises et parfois redondantes. Les enseignants ont souvent coché plusieurs items sans hiérarchisation claire et par manque de compréhension du mot « violence » dans ce contexte, ce qui en a limité l'apport analytique.
- Un intérêt limité pour la seule dimension disciplinaire : si les enseignants reconnaissaient rencontrer des problèmes de discipline, leurs réponses aux questions ouvertes (ex. Q8 sur les rappels à l'ordre, Q12 sur les besoins de formation) montraient que leurs préoccupations dépassaient largement ce champ car ils ont évoqué des difficultés linguistiques chez leurs apprenants, des écarts culturels, ou encore des besoins en adaptation pédagogique.

- Une absence de données sur les pratiques didactiques effectives : le questionnaire exploratoire ne comportait aucune question sur les méthodes d'enseignement, les supports utilisés ou les adaptations mises en place. Or, les enseignants ont exprimé spontanément, dans leurs remarques libres, des éléments relatifs à la pédagogie enfantine, à l'usage (ou non) des TICE, et aux différences culturelles.
- Un besoin de formation exprimé mais mal ciblé : la question 12 (« De quelle(s) formation(s) auriez-vous le plus besoin ? ») a suscité des réponses très variées, allant de la didactique du FLE à la gestion de classe, mais sans permettre de dégager des tendances nettes. Cela a montré que la formulation était trop ouverte et nécessitait d'être affinée.
- Une faiblesse éthique et méthodologique : la demande d'adresse mél en fin de questionnaire a été perçue comme intrusive par certains répondants, ce qui a soulevé des questions de confidentialité.

  En somme, l'enquête exploratoire a révélé que le questionnaire initial, trop centré sur la discipline, ne permettait pas de saisir la complexité des pratiques d'enseignement du FLE en contexte vietnamien. Elle a donc joué pleinement son rôle de pré-test, en mettant en lumière les limites de l'outil et en ouvrant la voie à une réorientation thématique et méthodologique.

2.3.2. Ajustements

À partir de ces constats, plusieurs ajustements majeurs ont été opérés :

- Suppression des questions sur les incivilités et violences (Q5a–7b) : nous les avons remplacées par des questions sur les difficultés linguistiques (Q6), les différences culturelles (Q7) et l'adaptation pédagogique (Q8)
- Reformulation et précision des données sociodémographiques : par exemple, nous avons précisé la question sur le diplôme (Q3 de l'enquête exploratoire : « Quel est votre diplôme le plus élevé ? » reformulée dans la question Q3 du questionnaire par « 3. Quel est votre plus haut diplôme obtenu pour enseigner (en cas de double diplôme, cochez 2 réponses)? »), permettant une meilleure comparabilité et pour prendre en compte tous les profils

- Introduction de questions ouvertes et qualitatives : par exemple Q11 (« Décrivez une situation d'enseignement ») ou Q12 (« Vous devez vous absenter pendant 2 mois, vous allez être remplacé(e) par un professeur de nationalité française. Quels conseils lui donneriez-vous sur les plans linguistiques et culturels ? ») et Q13 (« Quels sont les recommandations sur le plan linguistique et culturel que vous donneriez à un enseignant Français arrivant au Vietnam ? »)
- Intégration de la dimension interculturelle et comparative : ces notions, prélablement absentes de l'exploratoire, sont devenues des recherches dedonnées centrales dans le questionnaire principal (Q7, Q9, Q12–13).
- Renforcement de l'éthique : comme certains enseignants nous avait signalé être génés de donner leur adresse mél, nous avons supprimé ce champ, garantissant une meilleure anonymisation. L'âge et la description de l'expérience professionnelle nous paraissent suffisantes pour éliminer les doublons

  Ces ajustements traduisent un passage d'un instrument fermé, centré sur la discipline, à un instrument ouvert, réflexif et contextualisé, aligné sur les objectifs de la recherche doctorale.

2.3.3. Un dispositif de collecte pluriel

C'est sur la base de ces constats et changements dans le questionnaire de la phase de collecte de données que nous avons intégré d'autres évolutions. Certaines prévues par la méthode de Déviance positive et d'autres non. Ainsi, la phase principale ne s'est pas limitée au questionnaire élargi mais elle a intégré :

- Un questionnaire élargi, administré à un échantillon plus vaste et diversifié (enseignants vietnamiens et français)
- Des observations de classe, permettant de confronter discours et pratiques et de déjà relever des éléments sujets de réflexion ultérieurs
- Des entretiens semi-directifs, approfondissant les représentations et stratégies des enseignants
- Une analyse documentaire, situant les données dans le contexte institutionnel et scientifique

Cette diversification méthodologique relève d'une logique de triangulation destinée à poser ds garde-fous et à renforcer la validité interne et externe de notre recherche mais également à préparer les éléments de l'intervention que sera le dispositif de formation, conçu à partir des difficultés identifiées, destiné aux enseignants français de FLE à Hanoï.

2.3.4. Les garde-fous méthodologiques mis en place

Afin d'assurer la robustesse scientifique, plusieurs garde-fous ont été instaurés :

- Élargissement et diversification de l'échantillon (profils variés, contextes institutionnels différents)
- Triangulation des données (questionnaires, observations, entretiens, publications antérieures)
- Renforcement de l'anonymisation (suppression de l'adresse mél)
- Consignes explicites et contextualisées (réduction des ambiguïtés)
- Validation par confrontation aux pairs (relecture critique des instruments).

2.3.5. De l'exploratoire au dispositif principal

L'enquête exploratoire a révélé les limites de notre questionnaire, trop centré sur la discipline, et a permis d'orienter la recherche vers une approche plus riche et contextualisée. La phase principale, en intégrant des ajustements précis et une diversification méthodologique, a consolidé la validité et la pertinence des résultats.

Ainsi, l'articulation entre l'exploratoire et la phase principale illustre une conception cumulative de la recherche en didactique des langues. Chaque étape a nourri la suivante, dans un processus d'affinement progressif des instruments et de consolidation des résultats.

3. Problématique et hypothèses

Nous pensons, avec Edgar Morin, que "la communication n'apporte pas la compréhension" (2000, p. 104) et que nous devons éviter de réduire les difficultés rencontrées au Vietnam par les professeurs non-vietnamiens de FLE aux seuls problèmes linguistiques car un individu ou un collectif n'est pas réductible à sa méconnaissance du français. Au contraire, l'enquête menée auprès des professeurs de FLE non-vietnamiens à l'IFVHN confirme des difficultés de communication liées à

des déficits culturels, interculturels, linguistiques, interlinguistiques et de pédagogie auprès des élèves de tous âges. Les obstacles à la compréhension sont donc pluriels et indiquent que comprendre la culture puis les pensées contenues dans une langue ne se fait pas uniquement en faisant s'exprimer en français des élèves vietnamiens mais également par un processus d'empathie qui demande une forme d'intersubjectivité (Morin, 2000, p. 105) pour réduire ces obstacles que peuvent être la polysémie, l'usage de la grammaire mais surtout "l'identité collective et les cultures partagée, savante, acquise ou apprise" (Galisson, 1988). L'impossibilité de tourner la formation universitaire française vers une didactique contextualisée à chaque culture d'enseignement et d'apprentissage limite l'adéquation avec les besoins professionnels exigeant une forte adaptabilité dans les savoir-faire et l'enseignement qui repose sur un « double agenda » (Shulman, 1986) à savoir l'enseignement des contenus (couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments et/ou techniques sont maîtrisés, etc.) et les fonctions de gestion de la classe (l'ensemble des méthodes de travail qui catalysent l'apprentissage).

Les professeurs débutants passent par au moins deux stades au tout début de leur carrière :

- Premier stade : l'idéalisation. Le professeur affirme maîtriser les contenus, favorise les relations cordiales avec les élèves (Reynolds, 1992) et néglige la mise en place d'un système cohérent de gestion (Reynolds, 1995) effectue une intense préparation, application totale de ses connaissances théoriques où on l'a enjoint de toujours proposer de nombreuses activités pour maintenir un haut niveau d'attention (Kagan, 1992), se concentrant plus sur les contenus que sur les besoins et les capacités des élèves (Reynolds, 1992) et éprouvant des difficultés à maintenir l'attention des élèves (Reynolds, 1995).
- Second stade : la survie. De nombreux débutants vont corriger leur 1er système de gestion de classe par une gestion plus autoritaire (Kagan, 1992; Johnson, 1994) et mimétisent les comportements de professeurs ou de systèmes qu'ils ont subis (Johnson, 1994). Ils consacrent moins de temps à la préparation, choisissent des activités plus longues pour maintenir l'ordre, fort sujet d'inquiétude (Kagan, 1992), l'apprentissage arrivant en second. Ils remettent en

question leur didactique autant que leur gestion de classe et s'orientent vers l'établissement de règles de classe (Neale et Johnson, 1994)

C'est ainsi que de nombreuses recherches et de nombreuses synthèses de recherches en gestion de classe depuis les 40 dernières années font le bilan, sans surprise, de l'importance accordée à la compétence en gestion de la classe comme moyen de maximiser aussi bien le contexte que le temps consacré à l'apprentissage. Pour que cette compétence soit opérationnelle localement, la problématique se pose également localement. Les professeurs expriment un besoin de formation lié à la culture et à la langue de leurs élèves vietnamophones au Vietnam. Nous nous interrogeons conséquemment sur la démarche la mieux adaptée pour répondre au besoin d'une formation destinée aux professeurs non-vietnamiens et fondée sur la réalité du terrain. C'est dans cette perspective que notre objectif de recherche consiste à identifier et analyser les besoins des professeurs français de FLE de l'IFVHN, afin de développer une méthode qualitative capable de repérer les techniques d'enseignement et les stratégies de gestion de classe les plus efficaces pour un public adulte vietnamophone apprenant le français. À partir de ces constats, nous dégagerons des recommandations pratiques pour soutenir le double agenda de l'enseignant. Les résultats de cette étude seront communiqués à l'IFVHN dans le but d'instaurer des changements durables et pertinents, adaptés à la situation locale. L'objectif est de favoriser l'évolution des compétences interculturelles et professionnelles des professeurs non vietnamiens.

Cela nous amène vers la problématique suivante :

Comment soutenir l'adaptation professionnelle de professeurs français de FLE à l'Institut Français du Vietnam à Hanoï dans l'évolution de leurs pratiques pour répondre aux spécificités d'apprenants adultes vietnamiens ?

Cette problématique se décline en 3 axes d'investigation auxquels nous associons nos hypothèses de travail :

- Axe 1 : la nature des besoins

  - Question de recherche 1 (Q1) : quels sont les besoins ressentis par les professeurs français dans leur contact avec un public d'élèves vietnamiens ?
    - Cette question vise à estimer les besoins en formation ressentis par les professeurs français travaillant actuellement pour l'IFVHN.
  - Hypothèse 1 (H1) : les besoins ressentis par les professeurs français qui enseignent à l'IFVHN ne sont pas seulement linguistiques mais sont influencés par la culture, la langue et les attentes des élèves vietnamiens.
    - L'origine de cette hypothèse est liée à la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement du français au Vietnam, en tenant compte des spécificités du public d'élèves vietnamiens et des besoins des professeurs français qui travaillent pour l'IFVHN. Son intérêt est de contribuer à la réflexion sur les compétences interculturelles nécessaires aux professeurs de FLE dans un contexte d'enseignement à des élèves vietnamiens à Hanoï, ainsi qu'à l'identification des besoins en formation continue pour les accompagner dans leur pratique professionnelle.

- Axe 2 : la pertinence de la Déviance positive

  - Question de recherche 2 (Q2) : la Déviance Positive est-elle adaptée à une observation qualitative de professeurs au Vietnam ?
    - La Déviance Positive consiste à repérer, dans un groupe, les individus ou les collectifs qui obtiennent des résultats singulièrement différents tout en étant dans le même contexte. Les causes identifiées, il faut alors amplifier le phénomène par un processus de transformation durable des groupes qui effectuent eux-mêmes une prise en main rapide de leur propre changement. Cette question vise à analyser la déviance positive et à proposer les adaptations nécessaires à une recherche intervention dans un double objectif de respect de l'éthique et de recherche qualitative puis à mettre en place un protocole d'observation de professeurs vietnamiens

afin de s'assurer que l'application de la Déviance Positive n'aboutisse pas à préconiser l'usage de méthodes non-adaptées à l'enseignement du FLE.

- Hypothèse 2 (H2) : dans sa version actuelle, la Déviance positive comporte des risques d'étiquetage en fonction des sensibilités culturelles. Une adapatation du representamen permet son utilisation et le retour de résultats de recherche envers les populations étudiées.
  - Nous faisons l'hypothèse que la littérature actuelle ne permet pas à la Déviance Positive d'être un outil viable dans sa version normative (Goode, 1991). Ces problèmes résolus, il est possible d'adapter la Déviance Positive pour en faire un outil de recherche en sciences humaines et sociales. Dans le contexte de notre recherche, nous l'adapterons au contexte vietnamien.

- Axe 3 : le transfert de compétences
  - Question de recherche 3 (Q3) : comment mettre en place une méthodologie de Déviance Positive pour généraliser aux professeurs non-vietnamiens les pratiques positives constatées chez d'autres professeurs et en mesurer les effets sur le terrain de recherche-intervention ?
    - Cette question vise à mettre en place un protocole de transfert des compétences des professeurs vietnamiens (principalement mais pas uniquement) aux professeurs français selon des modalités acceptables par tous et en respectant notre objectif d'une meilleure communication entre professeurs puis à comparer les problèmes rencontrés par les professeurs non-vietnamiens avant et après.
  - Hypothèse 3 (H3) : la Déviance Positive adaptée à une recherche en SHS en contexte vietnamien permet d'obtenir des éléments pédagogiques et didactiques pour atténuer le déficit en compétences interculturelles et interlinguistiques de professeurs de FLE à l'Institut Français du Vietnam.
    - Après lecture de plusieurs articles de recherche et d'ouvrages (totalement ou partiellement) consacrés à la Déviance Positive, nous estimons que l'adaptation de la Déviance Positive permettra de rendre cet outil pertinent pour initier durablement des transferts de compétences professionnelles entre professeurs non-vietnamiens et vietnamiens de FLE.

Synthèse du chapitre 1 sur l'ancrage épistémologique et la définition du problème

Dans ce chapitre, nous avons livré des éléments exprimant les origines de la construction de notre réflexion et conséquemment sur l'originalité de l'œuvre de l'esprit qu'est notre thèse comme travail original portant également la marque de notre créativité.

Nous n'affirmons pas là que nous sommes totalement créateur, car cela serait ne pas reconnaître tout le travail des chercheurs sur lesquels nous allons nous baser, mais plutôt que les moyens mis en œuvre ont été le fruit également de notre personnalité et qu'ils peuvent être observés et critiqués par ce biais.

Cette originalité prend sens dans l'exigence de nouveauté qu'une thèse doit objectivement apporter tout en appliquant le savoir-faire partagé des chercheurs dans l'exigence d'un travail de recherche qui, combinant les éléments de la littérature et du recueil de données, permet d'aboutir à une œuvre originale.

Nous avons également présenté la situation pédagogique de l'IFVHN et les résultats des 2 enquêtes exploratoires qui ont permis la formulation de notre problématique : les professeurs de l'IFVHN estiment que leur formation universitaire ou continue ne les as pas préparés à l'enseignement au Vietnam et expriment le besoin d'être accompagnés par une formation à l'enseignement du FLE en contexte hétéroglotte pour répondre aux exigences professionnelles qu'ils doivent assurer.

Nous estimons que la meilleure façon de répondre au besoin d'adaptation au terrain est d'organiser un transfert de compétences des professeurs vietnamiens vers les professeurs non-vietnamiens. Pour permettre ce transfert, la Déviance Positive apparaît comme idéale en théorie mais hélas inadaptée à la recherche en SHS à cause de problèmes éthiques qu'elle soulève. L'adéquation de la Déviance Positive à une recherche en SHS et son usage dans notre recherche permettra de répondre aux besoins exprimés par les professeurs non-vietnamiens sans impacter négativement les relations avec les professeurs vietnamiens.

Chapitre 2 : L'approche méthodologique. De la Déviance à la Différence positive

L'action d'enseigner, d'un professeur français à un élève vietnamien, rencontre des résistances plus ou moins perceptibles par chacun des transactants. Ces difficultés n'émergent ni immédiatement ni toujours ostensiblement dans le processus d'enseignement-apprentissage. Notre recherche consiste à reconnaître ces résistances, qu'elles proviennent du répertoire langagier, de la communication interculturelle ou de l'agir enseignant à travers sa didactique et ses postures pour que l'adaptation des pratiques langagières, culturelles et didactiques soit faites par le professeur et modifie les pratiques de l'élève, remplissant ainsi le contrat didactique par la construction d'une didactique interne originale qui vise l'apprentissage.

Notre méthodologie consiste donc à observer des comportements didactiques de professeurs vietnamiens pour y repérer les techniques d'un agir limitant ou surpassant les difficultés.

1. Les fondements théoriques de nos observations

Pour satisfaire à son double agenda, le professeur va recourir à des "schème[s] préconstruit[s] du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée." (Bucheton, Soulé, 2009), c'est-à-dire des postures, variables en durée en fonction des situations d'apprentissage et de la culture. Idéalement, c'est ce changement de posture et ses conséquences sur la transformation du contrat didactique originel pour tous les transactants que nous souhaiterions voir.

Pour observer ces situations à priori et recueillir des données à analyser, nous envisageons une démarche de stratégie composée c'est-à-dire utilisant des méthodes prioritaires (interview et étude de documents) ainsi qu'une méthode secondaire (observation) selon le classement des méthodes De Ketele et Roegiers (2009) qui classe :

- De façon croissante selon l'étendue de l'accès à l'information :

Tableau 1 : Etendue de l'accès à l'information

Interview	Observation	Questionnaire	Étude de documents
Accès très limité dans l'espace Concentration de l'information dans le présent ou dans le passé	Accès relativement limité dans l'espace Concentration de l'information dans le présent	Accès relativement large dans l'espace Concentration de l'information dans le présent ou dans le passé proche	Accès très large dans l'espace Etalement de l'information dans le temps

- De façon décroissante selon la nature de la communication :

Tableau 2 : Nature de la communication

Interview	Observation	Questionnaire	Étude de documents
À double sens directe	À sens unique directe	À double sens indirecte	À sens unique Indirecte

En privilégiant l'étude de documents, l'observation puis l'interview, nous privilégions en premier lieu l'étendue de l'accès à l'information avant de privilégier la nature de la communication. Cet ordre semble mieux adapté à la rédaction d'un guide d'interview qui permette de maximiser tout autant l'interface que la diachronie de notre recherche. Ainsi, en privilégiant, dans un premier temps, l'étude du contexte linguistique (Première partie) et l'ancrage théorique (Deuxième partie), notre intention est de renforcer notre connaissance du contexte professionnel et social des

différents acteurs au Vietnam ainsi que le projet, la planification des cours et la culture d'établissement et développer notre connaissance théorique de la communication interculturelle et son adaptation à la didactique du FLE, l'agir enseignant, les typologies linguistiques, l'apprentissage organisationnel, la déviance positive et la traductologie pour :

- Anticiper ce qui sera observé comme, stratégies pédagogiques et techniques de communication
- Sélectionner les indicateurs et les informations à recueillir avec une meilleure pertinence pour construire les guides d'observation et d'entretien.
- Construire une méthode de recueil des données adaptée à la situation

En effectuant l'observation dans un second temps, nous espérons que notre œil de professeur français autant que de chercheur distinguera les éléments culturels originaux des méthodes d'enseignement pour mieux les relever.

En opérant l'entretien dans un troisième temps, auprès de professeurs sélectionnés, l'intention est de :

- Recueillir une information de qualité
- Disposer de données valides à priori et non à posteriori

Ainsi, la connaissance littéraire acquise servira à la construction des grilles d'observation et d'entretien ; la première grille servant de support de discussion et utilisée conjointement avec la seconde. Il est donc mis en place une démarche :

- Délibérée : il a été ciblé précisément le(s) établissement(s) qui seront observé(s) : l'ULIS-VNU et de l'IFVHN.
- Multilatérale : plusieurs classes seront observées en fonction des professeurs nous accueillant dans chacun de ces établissements
- Organisée : il a été mis en place un recueil d'informations réfléchi, structuré et tout autant adapté à la situation à observer qu'aux résultats à obtenir
- Valide : la collecte, le traitement et l'analyse des informations recueillies se sont faits dans un contexte de recherche sans intérêt personnel quant au(x) résultat(s) et pour lequel les facteurs influençant le(s) résultat(s) ont été identifié(s).

Les informations à recueillir sont nécessaires et devraient être accessibles. Toutefois, il paraît difficile de dire actuellement si elles sont suffisantes. En effet, après

l'observation et l'entretien, il est possible de découvrir certains éléments qui n'auraient pas été pensés à observer malgré la préparation voire de s'être trompé d'objectif. Cela apparaîtrait alors dans nos résultats de recherche.

2. La Déviance Positive transformée au coeur de notre méthodologie

2.1. La déviance positive

Dans la 2e partie, nous avons mentionné la déviance positive comme moyen de collecte de données par l'observation d'individus ou de groupes dont le comportement mérite d'être mis en valeur socialement et copié de par les résultats qu'ils obtiennent. Afin de structurer notre recherche, nous avons transposé les cinq étapes canoniques de la méthode (telles que définies par Pascale, Sternin & Sternin, 2010) en actions concrètes. Le tableau ci-dessous synthétise l'architecture méthodologique de notre travail :

Etape théorique	Actions concrètes de recherche	Outils mobilisés ou chapitres associés
1. Définir le problème à résoudre	Diagnostic des besoins : identification de l'écart entre la formation académique universaliste et la réalité du terrain. Constat des difficultés récurrentes : silence des élèves, passivité apparente, malentendus.	Diagnostic initial (Troisième partie, chapitre 1)
2. Identifier les individus qui réussissent mieux avec les mêmes ressources	Observations de classes : repérage d'enseignants (principalement vietnamiens, mais aussi français expérimentés) qui parviennent à activer la participation et gérer l'hétérogénéité malgré les contraintes. L'ULIS a servi de	- Observations directes (232 séances à l'ULIS, 8 à l'IFVHN) - Elaboration d'une grille d'observation

	terrain principal pour identifier ces pratiques.	critériée (Troisième partie, chapitre 3)
3. Découvrir les comportements et pratiques non-conventionnels qui permettent cette réussite	Explicitation des stratégies invisibles : mise en mots des « gestes professionnels » tacites (usage de la L1, rituels d'entrée, gestion de la face, corrections indirectes). Validation de la pertinence de ces pratiques par des pairs experts.	- Recueil des représentations professionnelles (Troisième partie, chapitre 3) - Enrichissement par les pairs (Troisième partie, chapitre 3)
4. Concevoir des initiatives pour diffuser ces pratiques	Ingénierie du dispositif « Réflexions Croisées » : élaboration d'un module de formation horizontal (par les pairs) basé sur les stratégies identifiées (et non sur une théorie descendante) et création de supports pédagogiques adaptés.	- Eléments pour un dispositif de formation (Quatrième partie, chapitre 6) - Livret final des Réflexions croisées (Annexe 16)
5. Evaluer l'efficacité de l'intervention	Expérimentation et retours d'expérience : mise en œuvre du dispositif et recueil des ressentis des enseignants sur l'évolution de leurs pratiques	- Questionnaires bilans des Réflexions croisées (Annexe 17) - Constats des professeurs sur les Réflexions croisées (Quatrième partie, chapitre 7)

Cependant, avant de pouvoir mettre en place ces étapes sur le terrain, nous avons souhaité lever la barrière de l'impensé linguistique de la terminalogie de « Déviance » pour garantir l'adhésion du terrain de recherche.

Dans notre Deuxième partie, à la fin du chapitre 1, nous avons vu que de récentes publications ont utilisé la déviance positive dans des recherches liées à l'éducation pour proposer une méthode visant à éviter à des structures d'enseignement de mettre en place trop rapidement de nouvelles méthodologies d'enseignement sans les avoir testées localement (Blochowiak, 2021) ainsi qu'au Vietnam pour permettre un accès à de meilleurs établissements aux élèves surdoués des minorités ethniques de Lao Cai (Iyer, Rolleston et Huong, 2021). Toutefois, même si Blochowiak, dans son travail de thèse, a pointé les manques de la Déviance Positive tout en reconnaissant son apport, aucune des récentes publications n'a remis en cause la dénomination de "déviance positive". Leurs auteurs n'ont pas perçu les normes formelles ou informelles qui pouvaient sanctionner socialement les populations ou individus sollicités comme déviants et en a ainsi fait l'usage sans mettre en avant les problèmes actuels soulevés par cette dénomination en l'utilisant sans la libérer des prénotions issues de différentes disciplines et l'adapter aux sciences de l'éducation. Pourtant, si la déviance positive était appliquée dans le cas d'une recherche réflexive et qualitative, il pourrait y avoir des incompréhensions dont nous ne maîtrisons ni l'ampleur des conséquences ni la temporalité car en affirmant comme méthodologie la recherche de "déviants" comme "modèles positifs" pour un changement des pratiques de la population, on utilise un vocabulaire qui, dans un contexte de normes sociales et sans envisager le caractère aggravant d'une mauvaise traduction, pourrait conduire à l'étiquetage des populations étudiées. L'interaction du chercheur avec la population étudiée viendrait alors à changer négativement son environnement par l'outil employé pour sa recherche et on évaluerait la pertinence au contexte social du terrain et non au type de recherche menée. Notre volonté de chercheur à vouloir déployer une méthodologie de recherche de déviance positive pose donc des enjeux méthodologiques et éthiques dont l'impact n'est pas de nature à permettre à la recherche de jouer son rôle. Une adaptation de la déviance positive par la traduction en vietnamien de son representamen doit être élaborée. Pour faire cette traduction, il importe de connaître pour qui nous voulons traduire et comment. Ce sont ces éléments que nous allons développer dans le chapitre suivant.

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

Depuis novembre 2019, à l'ULIS-VNU, le representamen *vượt trội tích cực* a été utilisé inchoactivement dans plusieurs échanges et donné lieu à de nombreuses discussions écrites et orales sur la difficulté de traduire "déviance positive" pour le rendre acceptable et sur la difficulté de son usage de part les problèmes d'étiquetage qu'elle ne manquerait pas de provoquer ou, par anticipation, du refus de participer à une recherche l'utilisant. Lors du symposium 2020 de cette même université, nous avions donc suggéré que le faible usage de la déviance positive dans les SHS et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation était dû à l'anticipation de ce possible étiquetage des personnes sollicitées sur le terrain de recherche et avions recommandé une nouvelle dénomination (2020). Notre objectif était donc de proposer une traduction du français vers le vietnamien de déviance positive.

Ce détour vers la traductologie est entièrement constitutif de notre travail de thèse car l'enseignement du FLE se heurte à d'ostensibles résistances culturelles. Or, vouloir importer une méthode de résolution de problèmes telle que la Déviance Positive et en traduire le representamen sans en traduire finement l'interprétant tandis que c'est exactement là que se jouent les malentendus culturels, serait reproduire dans notre méthodologie l'erreur didactique que nous dénonçons d'imposition d'un modèle exogène sans adaptation. La validation du terme par la traductologie n'était donc pas une digression linguistique mais un élément constitutif de la cohérence entre une didactique adaptée et notre démarche méthodologique.

Compte tenu de son antériorité, nous pensions que la TIT était la meilleure méthodologie de traduction mais nous avons privilégié différentes voies pour élaborer le meilleur représentamen possible qui pourrait également devenir une contribution significative à la recherche vietnamophone en lui apportant un nouvel outil d'observation et de recueil des données. Dans cette situation, utiliser la déviance positive au Vietnam revient prioritairement à se demander si son representamen est traduisible (i.e. s'il existe une méthode de traduction qui donnerait un representamen vietnamien ou vietnamisé et reconnu comme tel) et si l'on peut éviter que tout vietnamophone en élabore intuitivement un interprétant désambiguïsé qui ne

génèrerait pas un étiquetage. Mais surtout, c'est se demander si un representamen élaboré avec ces conditions est un équivalent acceptable respectant le principe d'adéquatabilité (Toury, 1995, p. 56-57) du point de vue de chercheurs vietnamophones. Pour cela, ces representamens ont été proposés à des chercheurs vietnamophones pour chercher à légitimer l'un de ces representamens dans le domaine de la recherche au Vietnam. Les différentes forces et faiblesses de ces résultats ont été discutées et des suggestions ont été faites pour compléter la création de ce nouvel outil dans la recherche vietnamophone.

2.2.1. Traduire mais comment ?

La nécessité de traduire "déviance positive" en tenant compte de la culture et du style habituel de la langue pour exprimer l'objet de ce representamen et sa fonction auprès d'un lecteur réel, a fait envisager plusieurs stratégies de traduction pour une traduisibilité offrant des possibilités élargies et anticipant les différences culturelles et linguistiques en contexte vietnamophone. Pour mener à bien ce travail, les personnes sollicitées pour l'écriture des representamens devaient connaître ou comprendre que la langue est une des normes sociales et véhicule des valeurs ou moyens pour les atteindre. Les stratégies de traduction visent à ce que le representamen traduit de "déviance positive" soit simultanément un outil d'expression utilisable par les chercheurs et un outil de connaissance compréhensible par le terrain en anticipant les éléments de disqualification par le respect de la norme linguistique dans ce qu'elle a d'absolue (i.e. indépendante de la situation), sociale et d'usage (Muller, 1985, p. 263-271) pour favoriser un representamen qui soit plus fonctionnel qu'esthétique. La diversité des méthodes de traduction implique l'absence d'une méthode universelle et l'incomplétude de ne se référer qu'à une seule méthode. Pour varier autant les representamens que les pertes dues à une traduction interlinguistique (i.e. par un autre système linguistique) tout en rejetant, par la seule difficulté de leur usage ultérieur, les possibilités d'une traduction intersémiotique (i.e. une traduction par un système symbolique non-linguistique), l'exploration de plusieurs possibilités est souhaitable.

2.2.2. Méthodologie de recherche

Afin de déterminer le meilleur representamen vietnamien possible d'un équivalent de déviance positive dans un usage scientifique multidisciplinaire et comme usage sur le terrain, nous effectuerons une analyse documentaire, des entretiens et des questionnaires. Par ces moyens, nous souhaitons recueillir et analyser des données de fonds qui nous permettront de « comprendre comment les acteurs pensent… en rapport avec un contexte ou une situation. » (Dumez, 2011, p.48), suivant ainsi une méthodologie qualitative (Yin, 2012, p. 10). Plus précisément, l'analyse documentaire consistera à collecter, synthétiser et étudier les caractéristiques de la déviance positive, les avantages de la TIT et les caractéristiques du lecteur modèle dans un objectif transdisciplinaire de recherche puis à proposer un representamen vietnamien nouveau, donc ayant une signification indéterminée à ce stade, à l'aide d'entretiens menés selon diverses modalités et à les faire valider par un questionnaire auprès de chercheurs universitaires vietnamophones de langue première et anglophones de langue seconde[112]. Le representamen équivalent à "déviance positive" ayant pour but de provoquer un interprétant dans un contexte sociétal qui n'amènerait pas à un étiquetage, il nécessite une maîtrise du vietnamien qui dépasse la simple compétence linguistique. La maîtrise fine des connotations sémantiques en fonction des différences socioculturelles, sociolinguistiques et politiques doit permettre d'anticiper les réactions possibles et éviter toute ambiguïté. Nos analyses et nos entretiens nous permettent ainsi de collecter et d'étudier finement les pratiques et spécificités des professeurs dans leurs contextes d'enseignement pour identifier et comprendre avec finesse, et proche du réel, les stratégies mises en place. Ainsi, nous reconnaissons notre démarche dans la description faite ainsi : « *les enquêtes qualitatives [permettent] d'appréhender plus finement l'écart entre la parole, la pensée et l'acte… elles sont mobilisées comme méthodes exploratoire d'un phénomène social…* » (Benoumeldjadj, 2019).

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

3. Les modalités de recueil des données

Ce que nous avons observé et recueilli constitue la partie émergée de l'iceberg qui servira à notre réflexion car nous connaissons déjà l'importance des échanges informels avec les différents professeurs français ou vietnamiens. Ces données, quoique n'apparaissant pas, sont intégrées à notre corpus mais ne peuvent pas être consultables. C'est l'une des limites de notre recherche. Cet ensemble crée toutefois un recueil qualitatif qui, même s'il peut paraître subjectif et hétéroclitte, échappe à l'arbitraire d'un recueil de données formaté. Le choix de la période de recueil des données nous a été dicté par les contraintes du covid et institutionnelles. En effet, il faut noter que la plupart des cours de français de l'ULIS-VNU s'arrêtent en mai, sauf pour les étudiants de 1ère année qui finissent plus tard en raison de leur service militaire et que les mois de juillet et août sont historiquement les plus chargés à l'IFVHN. Cela limite les recueils de données sur cette période. Pour transmettre les résultats aux professeurs de l'IFVHN, il fallait que ceux-ci soient disponibles.

Pour les données constituant notre corpus, elles sont issues de 8 recueils :

Recueil n°1 : Ce recueil de données doit permettre de déterminer si la dénomination de "déviance positive" pose un problème en traduction et en recherche puis de déterminer la meilleure dénomination possible en vietnamien.

Pour cela, nous avons interrogé 11 vietnamophones (7 femmes et 4 hommes) âgés de 32 à 58 ans, travaillant dans des universités vietnamiennes et (pour certains d'entre eux) dans/pour des institutions internationales également et répartis de la façon suivante : 3 professeurs, 5 enseignants-chercheurs, 1 linguiste et 3 traducteurs.

Recueil n°2 : il s'agissait de recueillir des données sur les principales difficultés rencontrées par les professeurs français de FLE dans leur enseignement à l'IFV, quel que soit le site (Hanoi, Hue, HCMV ou Da Nang). Les résultats conjecturés devaient montrer des difficultés de gestion de classe et d'enseignement de certaines notions chez une partie des professeurs tandis que d'autres ne devaient pas ressentir ces problèmes. La prise de conscience des écarts de gestion de classe et linguistiques est généralement plus importante chez les professeurs ayant de l'expérience que chez les nouveaux arrivés. Les résultats montrant les difficultés étaient attendus comme inversement proportionnels au taux de nouveaux professeurs.

Recueil n°3 : création d'une grille d'observation qui doit permettre de décrire les différents aspects d'un cours de français. Chaque item a été détaillé avec précision de façon à rendre cette expérience reproductible avec les mêmes critères d'observation.
Recueil n°4 : L'usage de cette grille d'observation doit se faire dans les lieux que nous avons déterminés à savoir des classes de professeurs vietnamiens à l'IFVHN et à l'ULIS-VNU. Cette observation n'a pas été imposée par une quelconque hiérarchie, nous avons toujours obtenu l'accord écrit ou oral des professeurs observés. Ceux qui n'ont pas répondu à notre demande d'observation ont été relancés une fois puis n'ont plus été sollicités. Pour l'IFVHN, ce choix s'est fait avec l'objectif d'observer également des professeurs ayant une expérience notable du public vietnamien car :

- Ce serait une erreur de prétexter que certains professeurs français avec une forte expérience du public vietnamien (plus de 20 ans pour certains) ne puissent pas être autant voire plus inspirants pour de nouveaux professeurs que des professeurs vietnamiens. Les exclure sous seul prétexte qu'ils ne sont pas vietnamiens serait dévoyer la déviance positive qui a vocation, avec le temps, à permettre également le transfert de compétences de professeurs français à professeurs français (sans que celui-ci soit exclusif).
- Il s'agit de notre terrain de recherche et nous ne pouvions exclure de trouver les réponses sur ce terrain. Les élèves de l'IFVHN ne sont pas les mêmes que ceux de l'ULIS-VNU et cette différence pourrait avoir son importance dans l'application des données recueillies.

Pour l'ULIS-VNU, ce choix s'est fait avec l'objectif d'observer les professeurs appartenant à une université reconnue nationalement voire internationalement (1ère université du pays, 11e université d'Asie du Sud-Est)[113], ayant une longue expérience de la formation des professeurs et où nous effectuons notre doctorat et qui doit pouvoir également participer et profiter de cette recherche dans un objectif sociétal
Recueil n°5 :
Il s'agit de 2 enquêtes menées selon la l'instruction au sosie, utilisée pour rendre

[113] Classement webometrics (https://www.webometrics.info/en/Asia_Pacifico/South%20East%20Asia) consulté le 17 mars 2024

explicites une pratique d'enseignement. Une enquête a été tournée vers les professeurs vietnamiens et l'autre vers les professeurs français.

Recueil n°6 : il s'agit de solliciter des professeurs vietnamiens reconnu localement comme expert dans l'enseignement du FLE au Vietnam et extérieur à nos observations pour partager nos résultats et recueillir des commentaires.

Recueil n°7 : il s'agit d'élaborer un recueil des stratégies sélectionnées et d'en déterminer les modalités de transmission par une rencontre avec des professeurs et français vietnamiens au cours d'un temps déterminé.

Recueil n°8 : il s'agit de solliciter les professeurs ayant décidé d'appliquer certaines des recommandations données lors des moments d'échange et de faire un bilan.

4. Les outils d'observation

4.1. Grille d'observation

Pour des raisons déjà données, nous n'avons pas filmé les cours que nous avons observés. Nous avons compensé par la création d'une feuille d'observation avec des critères nombreux et explicités et nous nous sommes inspiré des propositions de Joëlle Berrewaerts (2005). Les objectifs de ce recueil d'informations sont de :

- Détecter les besoins de professeurs français de FLE
- Chercher à décrire les méthodes de gestion de classe d'établissements d'enseignement supérieur au Vietnam
- Vérifier l'hypothèse d'une méthode de gestion différente de celle des professeurs français
- Produire un savoir sur une méthode de gestion de classe pratiquée au Vietnam, décrite comme positive et créatrice de conditions de travail inédites
- Poser l'hypothèse que ces compétences en gestion de classe sont culturelles mais transférables professionnellement
- Permettre l'évaluation ultérieure d'un transfert de compétences après une analyse de besoins

Les buts poursuivis sont liés à la didactique et à la pédagogie. Il s'agira donc de :

- Proposer de nouveaux moyens de transmission des savoirs
- Améliorer la gestion de classe d'adultes vietnamiens

Nous conjecturons que ce qui sera observé chez des professeurs vietnamiens est fortement lié au culturel et aux compétences apprises dans le cadre de leurs formations professionnelles.

Si notre grille d'observation est entièrement originale, elle reste fortement inspirée :

- De l'aspect théorique de la méthodologie d'observation de Berrewaerts sur la nature des communications et l'accès à l'information qu'elles permettent ainsi que sur les droits des individus sujets de recherche dans un travail éthique
- De Haje & Constantin (2008) dont elle reprend quasi littéralement les descriptions de trois gestes professionnels de la grille d'analyse et s'inspire de leur grille d'analyse pour la forme
- De la grille d'analyse de Gravel (2010) comme travail préalable avant l'établissement de notre propre grille d'analyse et le détail ce qu'il était souhaitable d'observer.

A partir de ces inspirations ou emprunts reconnus et vérifiables, nous avons élaboré un travail original de grille d'observation pour lequel il n'y a ni plagiat ni reproduction. Cette méthodologie est le fruit d'une volonté de recueil de données dans notre contexte. Le plan d'expérimentation suivant a été mis en place :

- Elaboration d'un outil de recueil de données pertinent, valide et fiable
- Elaboration d'un plan d'expérimentation pour recueillir l'information

Notre recherche peut être qualifiée de participative en raison de la nécessité d'une collaboration entre le chercheur et les acteurs (établissement et professeurs). Lors du recueil des données (observation et entretien), les professeurs ont aidé à la compréhension de leurs pratiques de classe et de leurs enjeux (cela fait-il partie d'un projet national, d'établissement ou d'une volonté individuelle ?) et ont explicité autant leurs difficultés (s'ils en ont eues) que les solutions pour la mise en œuvre de leur gestion de classe ou de leur didactique. Cela a permis de faire le bilan de leurs besoins (à priori identiques à ceux des professeurs français) et de favoriser la mise en valeur de leur expérience par l'engagement de relations entre eux et les professeurs français dans une démarche de déviance positive contribuant à proposer des solutions qu'ils auront eux-mêmes expérimentées. Afin d'étudier les méthodes de gestion de classes pour des étudiants dans des universités vietnamiennes nous avons utilisé

l'analyse documentaire, l'observation de classe et l'entretien avec des professeurs. Précisément, l'analyse documentaire, a consisté à collecter, synthétiser et étudier les recherches académiques et professionnelles, rapports, informations, etc. L'observation de classe, a consisté à observer plusieurs séances du même professeur et en évaluer les caractéristiques selon une grille créée à cet usage pour finir par des entretiens non-directifs après observation de la façon suivante :

- Partie 1 : le professeur est libre de donner ses impressions sur la façon dont se déroule ses cours
- Partie 2 : l'observateur peut affiner les résultats de son observation en fonction de ce que lui dira le professeur et de lui poser des questions destinées à contextualiser ses observations

Après la collecte des données primaires et secondaires, ces données ont été traitées, synthétisées et analysées afin de mettre en avant les méthodes de gestion de classe et les didactiques que nous avons déterminées. Différents biais pourraient provoquer de notre part comme observateur comme de la part des observés un double effet de désirabilité sociale (de notre part pour montrer que nous, chercheur français en contexte vietnamien, nous nous intégrons et de la part du professeur observé pour faire valider implicitement ses compétences par l'intérêt qu'il suscite auprès d'un professeur français via un effet hawthorne (Mayo, 1933) ou pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) qui pourrait fausser la qualité du réalisme expérimental des situations que nous souhaitons observer. Ces biais ont été anticipés :

- Les événements observés l'ont été à des moments T. Leur normalité ou leur répétitivité n'est pas nécessairement vraie. Pour ces raisons, nous avons effectué des observations asynchrones du même professeur sans faire une étude longitudinale (évolution des pratiques à travers ce temps d'observation)
- Les professeurs observés ayant explicitement acceptés d'être observés, plusieurs observations diminueraient l'effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) de la part des professeurs comme de la nôtre. En effet, nous aurions pu influencer la pratique des professeurs par la sélection décrite précédemment comme les professeurs auraient pu influencer notre façon d'évaluer par une confiance excessive en nos résultats.

- L'observation peut avoir tendance à modifier le comportement du professeur et des élèves selon un effet de Hawthorne (Mayo, 1933). En observant plusieurs séances, cet effet devrait pouvoir diminuer s'il existe.

Afin de minimiser ces perturbations et concentrer l'attention sur la ou les méthode(s) de gestion de classe, nous avons mené nos observations avec l'appui de la grille réalisée spécifiquement. Cette observation impliquait d'avertir le professeur que nous ne souhaitions pas intervenir de quelque façon que ce soit pendant l'observation afin de nous focaliser sur le comportement de la classe en réaction à la méthode de gestion et de didactique du professeur. Cela permettait également de pouvoir observer la réalité vécue à ces moments-là sans passer par l'interprétation du professeur de la classe tout en diminuant les biais que nous avons évoqués.

4.2. Le choix d'aucun entretien d'autoconfrontation

Pour des raisons de respect de face, nous avons exclu de recourir à des entretiens d'autoconfrontation croisée ou collective. La confrontation croisée présentait le problème majeur de demander à un professeur de donner son avis sur le travail d'un collègue. Des critères d'âge auraient pu mener à ce que des professeurs plus jeunes n'osent pas commenter un cours donné par un collègue avec plus d'ancienneté pour ne pas que son commentaire soit pris négativement et inversement, un professeur plus ancien pourrait vouloir protéger sa façon d'enseigner (supposant qu'elle serait moins adaptée si usant moins de TICE par exemple) en dénigrant le travail de son collègue. De plus, la confrontation collective nous rappelle, dans sa forme, les autocritiques (*tự phê bình*) qui permettent "de rehausser la capacité et la combativité du Parti" (VOV, 2012[114]) et qui ont encore cours aujourd'hui au Vietnam, parfois à la télévision[115].

Nous ne reconnaissons ni ne maîtriser les conséquences d'une confrontation croisée ou collective dans notre recherche et ni savoir ce qu'elles pourraient avoir comme conséquences sur notre terrain de recherche.

---

[114] https://vovworld.vn/fr-CH/chronique-du-jour/la-droiture-la-rigueur-louverture-desprit-dans-la-critique-et-lautocritique-103756.vov

[115] Voir à ce sujet l'article de Thi Thanh Phuong Nguyen-Pochan "Confessions télévisées au Vietnam : la télévision est-elle un tribunal ?" (Télévision, 12, 139-158. https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/telev.012.0139)

Synthèse du chapitre 2 sur le choix d'une approche expérimentale

Nous avons souhaité élaborer un modèle de recueil des données permettant d'élaborer un inventaire d'outils didactiques efficaces et utilisables par des professeurs français. L'approche de la déviance positive nous semble être une méthodologie originale (donc capable d'amener des éléments inattendus) et appropriée (par sa recherche d'une efficacité contextualisée et non absolue valorisant les compétences professionnelles des acteurs de terrain) pour observer et recueillir des éléments didactiques transférables de professeurs vietnamiens à des professeurs français. En effet, nos observations ne visaient pas à comparer les didactiques de professeurs vietnamiens avec celles de professeurs français mais à déterminer ce à quoi certains professeurs vietnamiens accordent de l'importance. Les observations avaient pour objectif de faire émerger des spécificités d'agir enseignant voire faire apparaître des approches de la langue française originales dans les situations d'enseignement / apprentissage. Il était possible que ces approches soient explicites comme implicites. C'est pour cela que nous avons fait le choix d'observer sans filmer en relevant des éléments par rapport à notre grille d'analyse, engageant régulièrement une discussion informelle sur les éléments sortant de l'ordinaire. Le but était de mieux caractériser l'agir enseignant sélectionné et les interprétations élaborées puis mobilisées pour mieux comprendre avant de réexpliquer ces stratégies que ces professeurs ont retenues et mises en place durant leur parcours professionnel. La langue et la culture vietnamiennes étant éloignées de celles françaises, nous nous attendions à ce que tout cela soit des moments propices à observer, faire dire et révéler des approches inattendues révélatrices d'un mode de pensée et donc d'une approche différente qui s'appuierait sur des repères porteurs de représentations plus accessibles aux professeurs vietnamiens comme à leurs élèves. Ayant justifié notre approche expérimentale par la méthode et les outils employés, nous avons fait mention de l'usage de la déviance positive comme méthode de recueil de données c'est-à-dire suivant des étapes identifiées. Toutefois, nous avons signalé à plusieurs reprises la nécessité de l'adapter à notre contexte. C'est la phase d'observation et de recueil de données que nous verrons dans le chapitre suivant, celui-ci précèdera l'explication sur la méthodologie de formation que nous mettrons en place.

Chapitre 3 : Phase d'observation et de recueil des données

1. Recueil de données pour l'élaboration d'un nouveau representamen de la déviance positive

Afin de déterminer le meilleur representamen vietnamien possible d'un équivalent de *déviance positive* dans un usage scientifique multidisciplinaire et comme usage sur le terrain, nous avons effectué une analyse documentaire, des entretiens et distribué des questionnaires. Plus précisément, l'analyse documentaire a consisté à collecter, synthétiser et étudier les caractéristiques de la déviance positive que nous avons présentées dans notre partie théorique, les avantages de la TIT et les caractéristiques du lecteur modèle dans un objectif transdisciplinaire de recherche. Puis nous avons proposé un representamen vietnamien nouveau, donc ayant une signification indéterminée à ce stade, à l'aide d'entretiens menés selon diverses modalités et à les faire valider par un questionnaire transmis le 27/08/2020 à 10 chercheurs universitaires vietnamophones de langue première et anglophones de langue seconde et qui ont répondu entre le 27/08/2020 et le 13/09/2020.

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

Trois méthodes de traduction ont été retenues : littérale, translittération et transcréation sans qu'aucune étude ou recherche littéraire préalable ait été effectuée pour en évaluer ou en hiérarchiser la pertinence.

Pour que la démarche empirique retenue soit scientifique (i.e. reproductible) et qu'apparaissent des chemins inexploités ou des lacunes inaperçues, les traducteurs « humains » retenus ont été fortement sensibilisés à leur double rôle de traducteurs dans un répertoire langagier commun.

Chaque fois, deux étapes ont été respectées : une étape d'analyse où le traducteur (ou groupe de traducteurs) s'imprégnait de l'objet représenté pour le comprendre autant

que faire se peut et une étape de synthèse pour en projeter, vers le lecteur réel (tel que se le représentait le chercheur modèle), un representamen élaboré pour en inférer l'interprétant souhaité.

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

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

Ce procédé n'a pas été suivi pour l'utilisation de Google Traduction (GT) qui possède une base de données propre qu'aucune explication ne peut venir compléter pour une traduction particulière puisque sa traduction se base sur les statistiques. C'est ainsi que Google déconseille l'usage de GT pour la poésie[116]. Même s'il n'en donne pas les raisons, on comprend que les jeux de mots (Reggatina, 2021), les implications socioculturelles ou politiques et les connotations restent impossibles à appréhender uniquement par l'outil statistique.

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

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

Un groupe de 5 étudiants apprenant le français au niveau master 1 (sans équivalent au Vietnam) ou 2 (*thạc sĩ* dans le système vietnamien) ou déjà titulaire de ce niveau dans les domaines de la communication internationale, l'enseignement, l'économie,

[116] https://ai.googleblog.com/2006/04/statistical-machine-translation-live.html

la traduction ou envisageant une poursuite d'étude en France ont été sélectionnés pour donner une traduction littérale de « Déviance Positive ». Ces étudiants sont des habitués des milieux francophones dans le sens où il s'agit pour eux (simultanément) de la langue de leurs études et celle de leur lieu de travail.

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

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

Pour la translittération, l'appel à un traducteur et linguiste sensible à la phonologie du vietnamien a également été nécessaire. Même si du *quốc âm* (milieu du Xe siècle) à son adaptation, le *chữ nôm* (début XIIIe), le système d'écriture vietnamien a davantage consisté à mettre en valeur les mots d'origine vietnamienne (face au chinois classique) et leur prononciation qu'à intégrer des mots nouveaux, la translittération a été facilitée, pour devenir une composante régulière de la langue

vietnamienne, grâce au *quốc ngữ* (qui remplaça le *chữ nôm* par un décret colonial en 1920) et la latinisation de l'écriture vietnamienne. Depuis plus d'un siècle, que ce soit avant 1945 pour des termes mécaniques, techniques, scientifiques et relatifs à la nourriture issue du français[117], entre 1945 et 1986 pour des termes en relation avec le communisme (principalement les héros étrangers[118]) puis à partir de 1986 et du *đổi mới* par l'importation de mots d'origine américaine[119], de nombreux mots sont entrés dans le vocabulaire et disposent d'un usage courant. Ici, c'est une translittération phonologique qui a été effectuée même s'il est à noter que celle-ci a tendance à ne pas être appliquée aux mots anglais qui sont souvent retranscrits sans changement.

Les résultats des différentes traductions élaborées ont été soumises auprès de 10 personnes (2 traducteurs, 1 linguiste, 7 enseignants-chercheurs dont des doyens de facultés) au Vietnam par l'intermédiaire d'un questionnaire envoyé par voie électronique à travers Google Forms et composé 13 questions réparties en 3 parties :

- 1ère partie sur l'identité des personnes interrogées : les enquêtés étaient invités à se présenter et à préciser leurs domaines d'activités et d'expertise, la durée de leur expérience et leur proximité avec le milieu de la recherche.
- 2e partie sur le sens du concept de Déviance Positive et le problème éthique : les enquêtés étaient invités à prendre connaissance de la définition du concept de DP, de son adéquation avec sa dénomination actuelle avant d'être invités à exprimer leur avis sur son intérêt dans le domaine de la recherche et sur le problème éthique que le questionnaire expliquait.
- 3e partie : les enquêtés étaient invités à prendre connaissance de l'intention de renommer la Déviance Positive et de proposer une nouvelle dénomination. Par la suite, un ensemble de nouvelles dénominations leur était proposé et chaque personne interrogée était invitée à choisir pour chaque proposition si elle "ne

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

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

[119] Tels que télévision (ti vi) ou d'autres mots relatifs à la technologie avec des emprunts comparables à ceux faits par le français (email, internet…)

correspond pas au concept" lorsque le terme n'avait aucun lien avec le concept, "ne correspond pas assez au concept" lorsque le terme était lié au concept mais ne le décrivait pas parfaitement ou "correspond au concept" lorsque le terme décrivait parfaitement le concept. Puis à donner, pour chaque proposition, un avis justifié sur chacune avant de faire de nouvelles propositions.

Après la collecte des données secondaires (méthodes de nouvelle dénomination) et primaires (élaboration de nouvelles dénominations, évaluation de leur facilité de compréhension et sollicitation de mots nouveaux si possible), ces données ont été traitées, synthétisées et analysées afin de proposer le meilleur representamen possible dans un usage de recherche scientifique dans le domaine des sciences humaines.

2. Difficultés et erreurs des étudiants

Afin de mieux connaître les principales difficultés rencontrées par les professeurs et les erreurs d'étudiants vietnamiens en langue française, une enquête a été menée auprès de professeurs vietnamiens de l'ULIS-VNU. L'objectif de cette enquête était d'identifier les types d'erreurs les plus fréquemment corrigées par les professeurs d'ULIS-VNU.

Les adresses méls des professeurs ont été recueillies au cours de nos observations et de notre présence sur place et concerne l'ensemble des professeurs de la 1e à la 3e année. Le questionnaire a été transmis le 04/05/2021 à 19 professeurs qui ont répondu entre le 04/05/2021 et le 08/05/2021 par voie électronique à travers Google Forms. Ce questionnaire était composé de 10 questions réparties en 3 parties :

- 1ère partie sur l'identité des personnes interrogées : les enquêtés étaient invités à se présenter et à préciser leur formation universitaire.
- 2e partie sur les erreurs et difficultés des étudiants : les enquêtés étaient invités à donner leur ressenti sur la fréquence de la correction des erreurs morphologiques, lexicales, syntaxiques, phonologiques et prosodiques auprès des étudiants

Les résultats de cette enquête doivent fournir des informations précieuses sur les difficultés et les erreurs d'étudiants vietnamiens en langue française. Ces informations ont vocation à être utilisées pour améliorer l'enseignement de la langue française au Vietnam par des professeurs français.

3. Grille d'analyse des cours

Pour une observation normalisée, nous avons établi une grille d'analyse construites à partir des lectures de précédentes grilles éditées par Berrewaerts (2005), Gravel (2010) et Haje & Constantin (2016). Leurs grilles nous ont semblé pertinentes car intégrant des descriptions précises des éléments observés (ce qui permettait de limiter les différences d'une observation à l'autre) et principalement orientées dans un objectif de gestion de classe.

Notre grille comporte trois volets :

- La vie de classe : car la façon dont s'organise la classe peut être un élément de la culture d'apprentissage comme vu chez Gravel qui y regroupe les éléments liés à la mise en place de règles, de routines, et de procédures favorisant un climat propice à l'apprentissage. Dans la grille, cela inclut le respect des règles et des procédures établies (ex. : arrivée en classe, distribution du matériel), l'organisation des activités routinières, la participation des élèves à la vie collective (avis, entraide, implication) et le respect des échéanciers pour les travaux. Ces éléments sont des situations observables objectivement qui permettent d'évaluer la capacité du professeur à instaurer un cadre structurant.
- Les conditions d'apprentissage : car les ressources financières d'un Institut Français et d'une université vietnamienne sont différentes et le matériel choisi l'est aussi. Les dimensions relatives à l'enseignement et ses modalités à travers les variables liées à la planification pédagogique, la gestion du temps, la clarté des consignes et la mise en activité des élèves devait permettre de préciser la compréhension des intentions d'apprentissages, l'implication des élèves dans leurs tâches, le rythme et la continuité des activités, la qualité des transitions et l'attention des élèves pendant les explications. En observant ces éléments dans des situations concrètes (usage des nouvelles technologies, mise en situation des objectifs, retour sur les productions, gestion du temps et du matériel…), nous pouvons évaluer la qualité de l'environnement didactique mis en place par l'enseignant.
- Les interactions sociales : car l'apprentissage du français dans un contexte de centration sur le professeur provoquent nécessairement des différences dans les

interactions sociales entre élèves et avec le professeur. Il s'agit de pouvoir évaluer la qualité dela coopération, la résolution de potentiels conflits, la communication avec l'enseignant à travers une grille les mentionnant. Tout cela permet d'évaluer la dimension socio-affective de la classe, essentielle à la construction d'un climat d'apprentissage favorable.

Il nous était évident que cette grille d'observation devait permettre de voir les aspects des contextes d'apprentissage mais qu'elle n'excluait pas la prise de notes en fonction de ce que nous allions voir. Cette grille permet de décrire les pratiques sociales de l'enseignement dans une université vietnamienne et que la comparaison des différentes grilles remplies permettra de déterminer les actions mises en place par des professeurs vietnamiens pour faire progresser leurs élèves. Notre objectif est d'en retirer un agir enseignant partiellement ou totalement transférable à des professeurs Français. Pour la rédaction de ces critères, l'appui sur les travaux de Gravel (2010) et Haje & Constantin (2016) est notable et reprend une échelle sur cinq niveaux d'évaluation, qui permettent de graduer finement les observations. Cette calibration est cohérente avec les pratiques d'évaluation formative en gestion de classe, et elle permet de distinguer les situations problématiques des situations fonctionnelles et d'avoir une lecture nuancée :

Tableau 3 : échelle des critères de la grille d'observation

Niveau	Description
1	Dysfonctionnement grave ou absence de pratique (ex. : non-respect des règles, absence de communication, gestion incohérente)
2	Fonctionnement partiel ou peu efficace, avec des effets négatifs ponctuels (ex. : consignes peu comprises, conflits mal gérés, faible implication)
3	Fonctionnement acceptable mais perfectible, avec des hésitations ou des résultats mitigés (ex. : consignes comprises avec effort, gestion du temps irrégulière)

4	Fonctionnement globalement satisfaisant, avec des pratiques stabilisées et des effets positifs (ex. : bonne organisation, communication ouverte, coopération régulière)
5	Fonctionnement optimal, avec des pratiques exemplaires et des effets clairement bénéfiques pour les élèves (ex. : autonomie, motivation, interactions de qualité)

Avec cinq niveaux d'évaluation, nous favorisons une évaluation fine et contextualisée du fonctionnement d'une classe, qui ne soit pas binaire (bon / mauvais) et articule les relations organisationelle, pédagogique et relationnelle.

La description détaillée et précise de critères est consultatable en annexe 4 mais nous en proposons une version synthétisée ci-après pour des facilités de lecture de l'ensemble :

Tableau 4 : Détails des critères de la grille d'observation

1. Vie de classe	
1.1. Gestion de la classe	1 : Gestion absente ou incohérente, climat perturbé. 2 : Gestion partielle, règles peu appliquées. 3 : Gestion fonctionnelle mais irrégulière. 4 : Gestion structurée, climat généralement propice. 5 : Gestion cohérente, climat stable et favorable à l'apprentissage.
1.2. Autonomie des élèves	1 : Aucune autonomie, consignes incomprises. 2 : Faible autonomie, travail hésitant. 3 : Autonomie partielle, travail avec aide. 4 : Autonomie fonctionnelle, travail correct. 5 : Autonomie affirmée, travail motivé et organisé.
2. Conditions d'apprentissage	
2.1. Participation des élèves	1 : Participation quasi nulle, élèves passifs. 2 : Participation faible, toujours les mêmes élèves. 3 : Participation moyenne, quelques élèves impliqués. 4 : Participation régulière, majorité des élèves engagés. 5 : Participation active et équitable, tous les élèves impliqués.

2.2. Usage des technologies et techniques	1 : Aucune technologie, approche magistrale. 2 : Usage ponctuel, techniques peu variées. 3 : Usage irrégulier, quelques techniques diversifiées. 4 : Usage régulier, techniques adaptées. 5 : Usage fréquent et pertinent, techniques variées et interactives.
2.3. Mise en situation de l'objectif d'apprentissage	1 : Aucun lien avec l'objectif, pas de retour. 2 : Lien rare, retour limité. 3 : Lien partiel, retour occasionnel. 4 : Lien clair, retour régulier. 5 : Lien explicite, retour systématique et approfondi.
2.4. Gestion du temps et des transitions	1 : Temps mal géré, nombreuses pertes. 2 : Gestion partielle, transitions confuses. 3 : Gestion correcte, quelques pertes. 4 : Gestion efficace, transitions fluides. 5 : Gestion optimale, aucune perte, transitions maîtrisées.
2.5. Suivi des progrès et interaction pédagogique	1 : Aucun suivi, interaction absente. 2 : Suivi faible, interaction sommaire. 3 : Suivi partiel, interaction ponctuelle. 4 : Suivi régulier, interaction constructive. 5 : Suivi personnalisé, interaction riche et valorisante.
3. Interactions sociales	
3.1. Coopération et respect entre élèves	1 : Aucun respect, conflits fréquents. 2 : Respect partiel, coopération rare. 3 : Respect global, coopération tolérée. 4 : Respect affirmé, coopération encouragée. 5 : Respect mutuel, coopération valorisée et régulière.
3.2. Communication avec le professeur	1 : Communication unilatérale, climat tendu. 2 : Communication rare, peu encourageante. 3 : Communication partielle, parfois initiée par les élèves. 4 : Communication ouverte, échanges équilibrés.

	5 : Communication fluide, échanges fréquents et constructifs.
3.3. Communication avec les parents	1 : Aucune communication sauf en cas de problème. 2 : Communication ponctuelle, peu suivie. 3 : Communication régulière, surtout en cas de besoin. 4 : Communication instituée, échanges positifs. 5 : Communication active, échanges fréquents et valorisants.

nous a permis d'élaborer la grille d'observation suivante :

Tableau 5 : Grille d'observation

Stratégies pédagogiques observées	Evaluation				
	1	2	3	4	5
1. Vie de classe					
1.1. Les élèves connaissent et respectent les règles de vie de classe (arrivée et attitude en classe puis départ de la classe)					
1.2. Les élèves s'organisent en autonomie pour travailler seuls ou en groupe, le professeur participe					
2. Conditions d'apprentissage					
2.1. Tous les élèves ont l'occasion de prendre le temps de s'exprimer et d'être écoutés					
2.2. Les nouvelles technologies sont utilisées judicieusement / le professeur met en place différents techniques d'enseignement apprentissage					
2.3. L'objectif de l'apprentissage est compris					
2.4. La gestion du temps est adaptée					
2.5. Les évaluations sont l'occasion d'apprendre					
3. Interactions sociales					
3.1. Les comportements entre élèves sont respectueux					
3.2. Les élèves communiquent facilement avec le professeur					
3.3. Les communications entre les parents et le professeur sont régulières					

Dont voici un exemple complété :

Tableau 6 : Exemple grille d'observation complétée[120]

OBSERVATION DE CLASSE	Professeur-e	Classe	Date	Lieu
	[redacted]	2e	[redacted]	en ligne et présentiel

Stratégies pédagogiques observées	Evaluation					Moyenne
	1	2	3	4	5	
1. Vie de classe						
1.1. Les élèves connaissent et respectent les règles de vie de classe (arrivée et attitude en classe puis départ de la classe)		4	11	4	1	3
1.2. Les élèves s'organisent en autonomie pour travailler seuls ou en groupe, l'enseignant participe	3	4	8	3	2	3
2. Conditions d'apprentissage						
2.1. Tous les élèves ont l'occasion de prendre le temps de s'exprimer et d'être écoutés		6	5	6	3	3
2.2. Les nouvelles technologies sont utilisées judicieusement	8	7	2	3		2
2.3. L'enseignant met en place différents techniques d'enseignement apprentissage	5	11	3	1		2
2.4. L'objectif de l'apprentissage est compris			3	15	2	4
2.5. La gestion du temps est adaptée		2	4	9	5	4
2.6. Les évaluations sont l'occasion d'apprendre		2	3			3
3. Interactions sociales						
3.1. Les comportements entre élèves sont respectueux			17	2	1	3
3.2. Les élèves communiquent facilement avec l'enseignant		3	10	5	2	3
3.3. Les communications entre les parents et l'enseignant sont régulières						

4. Constitution du corpus

4.1. Observations à l'ULIS-VNU

Un ensemble de données primaires a été collecté via des observations de classe faites à ULIS-VNU en 1ère, 2e et 3e année.

Le bilan chiffré de ces observations est présenté en détails dans les annexes 5, 6 et 7 et montre :

- 1e année : 102 séances observées (c'est-à-dire 85h) avec 8 professeurs différents.
- 2e année : 98 séances observées (c'est-à-dire 81h40) avec 3 professeurs différents
- 3e année : 32 séances observées (c'est-à-dire 26h40) avec 4 professeurs différents.

Au total, 232 séances ont été observées (ce qui correspond à 193h20) avec 12 professeurs différents.

[120] (le nom du professeur ainsi que les dates d'observations ont été volontairement cachées pour respecter la confidentialité)

Tableau 7 : Bilan des observations à ULIS-VNU

Professeur	1ère année	2e année	3e année	TOTAL	
				Séances	Heures
C	28			28	23h20
D		40	8	48	40h
G	8	12		20	16h40
H	26			26	21h40
L			8	8	6h40
M	8			8	6h40
N			8	8	6h40
P	8			8	6h40
Q			8	8	6h40
R	8			8	6h40
T	8			8	6h40
U	8	46		54	45h

Pendant cette 1ère phase d'observation, nous avons observé l'agir enseignant de 12 professeurs différents. Nous avons observé ces séances en fonction de la disponibilité et de leur acceptation à nous ouvrir la porte de leur classe. En fonction des activités de l'ULIS-VNU, certains cours ont été annulés ce qui a conduit à des disparités relatives aux volumes horaires d'observation.

Il était intéressant d'observer différentes classes la même semaine car le programme de français de l'ULIS-VNU est normalisé par semaine et par séance. Cela rendait les particularités plus ostensibles.

4.2. Observations à l'IFVHN

Un autre ensemble de données primaires a été collecté via des observations de classe faites à l'IFVHN.

Les observations sont indiquées en heures car les cours de l'IFVHN comportent de nombreuses modalités (1h, 1h15, 1h30, 2h, 2h15, 3h, 3h15…).

Tableau 8 : Bilan des observations à l'IFVHN

Date	V		W		X	
	A1.1	A1.3	A1.2	B1.3	A1.2	A2.1
11/07/2022	2h15					
13/07/2022		1h30				
18/07/2022	2h15		2h15			
20/07/2022				2h15		
25/07/2022						2h15
27/07/2022					2h15	
08/08/2022	2h15					
SOUS-TOTAL	6h45	1h30	2h15	2h15	2h15	2h15
TOTAL	8h15		4h30		4h30	

Nous avons donc observé 8 séances (c'est à dire 17h15) de professeurs sur des cours répartis du A1.1 à B1.3.

En comparaison avec l'ULIS-VNU qui nous a ouvert ses portes dans une logique de formation, l'accès aux classes de l'IFVHN s'est avéré plus complexe, contraint par des réticences individuelles d'enseignants ne souhaitant pas être observés trop de fois. Ce constat valide d'ailleurs notre hypothèse sur la nécessité d'un changement vers une approche non-jugeante (la Différence Positive) pour rassurer les enseignants vietnamiens. Ce déséquilibre quantitatif n'a pas d'impact sur la qualité des résultats obtenus car l'ULIS-VNU devait constituer notre principal terrain d'observation compte-tenu qu'il est un espace plus endogène que l'IFVHN où les cultures d'enseignement et d'apprentissage s'expriment sans filtre. Ce volume d'heures, dans

ce contexte, a permis d'observer sur le temps long pour identifier la mise en place de stratégies efficaces.

5. Recueil des représentations professionnelles

Afin de mieux connaître les moyens mis en œuvre par des professeurs pour résoudre les difficultés et les erreurs d'élèves vietnamiens en langue française, deux enquêtes ont été menées. L'une auprès de professeurs vietnamiens et l'autre auprès de professeurs français. Ces enquêtes utilisaient l'instruction au sosie qui est une technique qualitative d'entretien de recherche consistant à demander à un sujet d'instruire un « sosie » fictif pour qu'il puisse agir à sa place dans une situation donnée, en respectant ses manières d'être, ses gestes, ses paroles, ses intentions. Elle vise à rendre explicite ce qui est habituellement implicite dans les pratiques quotidiennes, en particulier les savoirs incorporés, les routines, les habitus.

Dans le contexte de notre recherche pour déterminer les principales difficultés des élèves vietnamiens de FLE et de partager des pratiques professionnelles efficaces avec les professeurs français de FLE, nous souhaitions que le recueil de données permette de recueillir les expériences et les réflexions des professeurs vietnamiens et français de FLE de manière approfondie et détaillée sur les représentations, les pratiques voire les croyances de différents acteurs, avec des expériences parfois très différentes.

L'instruction au sosie nous a semblé la plus pertinente car elle vise à faire expliciter à un professionnel les détails de son activité en situation de travail, en lui demandant d'imaginer qu'il doit la transmettre à un sosie qui doit la réaliser à sa place. Nous souhaitions ainsi faire révéler les petits gestes implicites et les stratégies de l'activité de professeur de FLE en contexte vietnamophone.

La déviance positive est une approche de changement comportemental et social qui consiste à identifier et à valoriser les individus ou les groupes qui, dans une même communauté ou organisation, ont adopté des pratiques ou des solutions plus efficaces ou plus adaptées qu'ailleurs pour résoudre un problème, en utilisant les mêmes ressources. Cela permet de mobiliser les acteurs concernés par le problème, de découvrir les comportements et les stratégies réussis, de les diffuser et de les renforcer au sein de la communauté ou de l'organisation.

L'instruction au sosie et la déviance positive utilisées simultanément nous ont paru adaptées dans un recueil de données qui vise à analyser et à transformer la didactique des professeurs français en s'appuyant sur les ressources internes de la profession : l'instruction au sosie permet de recueillir des données fines et riches sur l'activité des professeurs et la déviance positive a pour objet de repérer les pratiques innovantes ou performantes qui existent déjà dans le milieu, en valorisant les solutions locales et durables. En les combinant, on peut donc obtenir une vision plus complète et plus nuancée d'un enseignement réussi et une meilleure implication des acteurs dans le processus de changement.

En enquêtant auprès des professeurs vietnamiens de FLE, nous nous attendons à des réponses plus précises et pertinentes sur les difficultés des élèves et la méthodologie relative à la culture d'enseignement / apprentissage au Vietnam.

En enquêtant auprès des professeurs français de FLE, nous nous attendons à une approche plus générale et comparative dûe à une expérience plus diversifiée.

L'ensemble des réponses doit permettre de mieux comprendre les réalités de l'enseignement du FLE au Vietnam et de proposer des améliorations à la méthodologie d'enseignement.

5.1. Auprès de professeurs vietnamiens

L'idée d'interroger des professeurs vietnamiens de FLE dans une enquête utilisant l'instruction au sosie est de recueillir des données plus pertinentes et plus précises sur les principales difficultés et la méthodologie d'enseignement au Vietnam.

En effet, les professeurs vietnamiens sont les mieux placés pour se rendre compte des difficultés que rencontrent leurs élèves car ils ont été à leur place auparavant et ils les côtoient quotidiennement ou presque. Ils sont donc en mesure de comprendre leurs besoins et leurs attentes et sont également les mieux placés pour décrire la méthodologie d'enseignement qui fonctionne le mieux dans le contexte vietnamien.

Certaines adresses méls de professeurs ont été recueillies au cours de nos observations et de notre présence à ULIS-VNU puis le questionnaire a été transmis à plusieurs autres professeurs vietnamiens hors d'ULIS-VNU (en contactant les responsables des filières francophones de différents établissements) et de Hanoi (par l'intermédiaire de professeurs ayant des relations avec plusieurs établissements). Le questionnaire a été

transmis par voie électronique à travers Google Forms le 25/05/2023 et les réponses se sont étalées du 25/05/2023 au 08/08/2023[121]. Ce questionnaire était composé de 11 questions réparties en 2 parties :

- 1ère partie sur l'identité des personnes interrogées : les enquêtés étaient invités à se présenter, à préciser leur formation universitaire, le public auquel ils enseignent actuellement et auquel ils ont enseigné par le passé si différent.
- 2e partie sur les erreurs et difficultés des élèves : les enquêtés étaient invités à décrire une situation d'enseignement du français qu'ils avaient vécue récemment ou qu'ils allaient vivre prochainement (niveau, nombre d'élèves et objectifs pédagogiques, supports et activités utilisés, durée et déroulement de la séance) d'un cours qu'ils ont donné, à faire part des difficultés rencontrées et de la façon de le gérer avant de le transformer sous forme de conseil à un professeur imaginaire qui les remplacerait.

5.2. Auprès de professeurs français

Le questionnaire, utilisant l'instruction au sosie, destiné aux professeurs français de FLE a été diffusé par voie électronique via Google Forms le 20 juillet 2023 et il est resté ouvert du 20 juillet au 25 octobre 2023, soit une fenêtre temporelle de trois mois permettant de laisser aux enseignants sollicités un temps suffisant pour répondre malgré leurs contraintes professionnelles. L'envoi a été effectué auprès de vingt enseignants, identifiés soit par l'intermédiaire de l'Institut Français du Vietnam (IFV) grâce à l'autorisation conjointe de la direction de l'IFV et de la direction nationale des cours soit par transmission directe du lien ou par relais entre pairs. Au terme de cette période, seize réponses exploitables ont été recueillies, ce qui correspond à un taux d'achèvement de 80 %. Ce taux est particulièrement satisfaisant dans le cadre d'une enquête menée auprès d'un public professionnel souvent soumis à des emplois du temps chargés et à des obligations institutionnelles fortes.

Le questionnaire comportait deux volets complémentaires :

[121] La durée, plus longue que pour celle des autres enquêtes, s'explique par le fait que notre questionnaire a été transmis et que des réponses continuaient d'arriver pendant plusieurs semaines. La situation fait que nous ne pouvons pas déterminer combien de personnes ont reçu notre questionnaire.

- Le premier, centré sur l'identité des répondants, visait à situer leur profil académique et professionnel. Les items les plus représentatifs concernaient l'âge, le diplôme le plus élevé obtenu[122], ainsi que la diversité des publics enseignés[123]. Ces éléments permettent de situer les répondants dans une trajectoire professionnelle souvent marquée par la mobilité internationale et par une expérience comparée de l'enseignement du FLE dans différents contextes culturels.
- Le second volet portait sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement du FLE au Vietnam et sur les pratiques mises en œuvre pour y répondre. Nous nous attendons à ce que nous soit signalés les obstacles souvent liés à l'écart typologique entre le français et le vietnamien, mais aussi à l'influence de l'anglais, langue concurrente et plus valorisée dans le système éducatif local[124]. À ces difficultés linguistiques s'ajouteront probablement des obstacles d'ordre culturel : la timidité des apprenants, leur faible propension à prendre la parole spontanément, la difficulté à exprimer un désaccord ou à s'engager dans un débat, ainsi que la prégnance d'habitudes d'apprentissage fondées sur la mémorisation et la reproduction mécanique. Ces constats devraient ainsi rejoindre la littérature sur le sujet et confirmer que celle-ci correspond à la situation mais ils pourraient apporter un éclairage comparatif précieux, en mettant en évidence les continuités et les écarts perçus par des enseignants étrangers ayant exercé dans d'autres contextes. Dans la dernière partie de ce questionnaire, volontairement placé ainsi pour que la question n'apparaisse pas centrale et que les réponses précédentes aient amené les professeurs à déjà réfléchir à la question, l'originalité méthodologique de ce questionnaire réside dans le recours à la technique de l'instruction au sosie. Les enseignants étaient invités à se projeter dans une situation où ils devraient transmettre leurs

[122] Nous anticipons des réponses majoritairement de professeurs diplômés en Master 1 en didactique, linguistique ou disciplines connexes car il s'agit du niveau de diplôme minimum requis à l'IFV pour respecter la loi vietnamienne

[123] Nous anticipons que les professeurs ont enseignés à des enfants, adolescents, adultes, parfois dans des contextes variés tels que Alliances Françaises, universités ou centres culturels

[124] Nous anticipons que les enseignants mettrons en avant des difficultés linguistiques récurrentes, notamment en phonétique (sons [ʁ], [g], finales muettes, intonation prosodique) et en grammaire (accords, usage des temps, emploi des pronoms)

pratiques et leurs conseils à un collègue imaginaire chargé de les remplacer. Cette consigne, qui constitue le cœur de l'instruction au sosie, permet de dépasser le simple récit d'expérience pour accéder à une explicitation plus fine des gestes professionnels, des stratégies d'adaptation et des savoirs tacites mobilisés dans l'enseignement du FLE au Vietnam.

Sur le plan méthodologique, un soin particulier a été apporté à la fiabilité des données. Aucun doublon n'a été constaté : l'âge et l'expérience professionnelle décrite ont servi de variables de contrôle pour vérifier l'unicité des réponses. Les données ont été recueillies de manière anonyme : aucune adresse électronique ni identifiant personnel n'a été collecté, ce qui garantit la confidentialité des réponses. Le consentement des participants était implicite, matérialisé par le fait de répondre au questionnaire dans un cadre strictement académique et non commercial, sans contrepartie ni obligation. Cette modalité, courante dans les enquêtes en sciences de l'éducation, repose sur la transparence de l'usage des données et sur la confiance accordée par les répondants à l'institution porteuse du projet.

Ainsi conçu, ce questionnaire constitue un instrument méthodologique robuste, permettant de croiser les perceptions des enseignants français avec celles de leurs collègues vietnamiens. Il ne se limite pas à une collecte descriptive mais ouvre un espace de réflexivité professionnelle qui révèle à la fois les routines pédagogiques et les ajustements contextuels.

En demandant aux répondants de transformer leurs observations en recommandations adressées à un sosie, l'enquête favorise une mise en mots réflexive d'enseignants français de FLE, qui forts de leur expérience internationale, devraient pouvoir mettre en évidence certains éléments saillants et des ajustements nécessaires pour enseigner dans le contexte vietnamien. Cette approche est particulièrement pertinente dans un contexte interculturel, car elle met en lumière non seulement les difficultés rencontrées mais aussi les manières de les anticiper et de les résoudre. Elle prépare directement l'analyse comparative avec les données recueillies auprès des enseignants vietnamiens et constitue une étape charnière avant l'évaluation du dispositif par les pairs.

6. Enrichissement par les pairs

6.1. Déviance positive et expertise : complémentarité ou contradiction ?

Notre recherche visant à améliorer les pratiques d'enseignement au Vietnam, nous avons fait appel à des professeurs vietnamiens de FLE expérimentés, c'est-à-dire ayant de nombreuses années d'expérience, une maîtrise des enjeux éducatifs et une connaissance approfondie du contexte vietnamien (culturel, linguistique voire politique). Ces derniers devaient enrichir la compréhension des résultats obtenus et renforcer la garantie que nos résultats s'ancrent dans la réalité du terrain. Ils pouvaient également élaborer des recommandations spécifiques pour les différents acteurs de notre recherche (élèves, professeurs, établissements et décideurs).

La Déviance Positive se concentre sur l'identification de pratiques innovantes et réussies sur le terrain. L'appel à des experts pourrait donc apparaître comme s'en éloignant, la diffusion des pratiques devenant descendante ou verticale au lieu d'être horizontale. Les experts que nous avons sollicités ont tous de très nombreuses années d'expérience dans l'enseignement et la recherche. Nous ne faisons pas appel à eux pour valider ou invalider nos résultats mais pour co-construire avec eux la diffusion des améliorations didactiques identifiées en prenant connaissance des limites qu'ils pourraient y voir. Leur contribution avait vocation à enrichir notre recherche et lui assurer une meilleure durabilité par un regard critique et contextualisé dans la culture vietnamienne d'enseignement et d'apprentissage.

6.2. Préparation de l'entretien

Pour organiser un entretien semi-directif favorisant les échanges ainsi que la co-construction de connaissances, nous avons préparé les entretiens ainsi :

- Envoi de notre guide d'entretien en amont afin de permettre aux experts interrogés de préparer leurs réponses.
- Clarification des objectifs de l'entretien dans notre recherche
- Élaborer des questions ouvertes orientant l'entretien mais laissant toute latitude à des réponses détaillées et des digressions pertinentes.
- Création d'un environnement propice : l'entretien a commencé par des questions informelles.

6.3. Critères de sélection

Afin que nos critères de sélection ne nous amènent pas à consulter des professeurs que nous aurions observés ou à faire appel à de trop proches collègues, nous avons choisi de ne sélectionner aucun professeur travaillant à Hanoi. Nous assurant ainsi une consultation plus large géographiquement.

Les experts ont été sélectionnés sur les critères suivants :

- Une expérience significative (supérieure à 10 ans) dans l'enseignement du français au Vietnam.
- Un engagement connu dans l'innovation pédagogique localement ou nationalement par des publications scientifiques
- Une diversité d'âge, d'expériences et d'approches pédagogiques pour obtenir un éventail de commentaires et de perspectives

6.4. Modalités de consultation

Pour cette consultation, nous avons préparé le guide d'un entretien semi-directif qui devait permettre un dialogue ouvert et approfondi avec les experts sélectionnés.

Plus précisément, le guide d'entretien était composé de la façon suivante :

- Introduction : présentation de notre travail de recherche, des objectifs de l'entretien et de l'assurance de la confidentialité des données personnelles, de la garantie de l'anonymat des participants et du consentement éclairé.
- Présentation : les experts interrogés étaient invités à nous parler de leur parcours de professeur de FLE au Vietnam.
- Évaluation des résultats de recherche : les experts interrogés étaient invités à commenter les résultats de recherche concernant la gestion de classe, la didactique, la phonétique, la prosodie, la grammaire et la compétence interculturelle.
- Collecte supplémentaire : les experts interrogés étaient invités à mentionner d'autres aspects ou pratiques.

6.5. Les apports attendus

Si l'appel à des experts est une complémentarité, c'est aussi parce que nous attendions, sans savoir si ce serait effectivement le cas, des éléments supplémentaires

enrichissant nos résultats permettant de compléter notre analyse initiale, de valider nos résultats, de généraliser nos premières conclusions et d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

Tout d'abord, nous attendions un enrichissement de notre analyse grâce à leurs connaissances sur les théories valorisées et les pratiques pédagogiques ayant cours au Vietnam, par l'identification de ce qui a été observé et recueilli et la mise en évidence de liens entre les pratiques retenues comme valorisables et des modèles théoriques existants révélant des dimensions que nous aurions pu ne pas percevoir.

Nous attendions également de leur part de possibles suggestions d'amélioration des pratiques identifiées amenant vers de nouvelles pistes de recherche.

De surcroît, ces experts peuvent aider à valider la pertinence et la robustesse des résultats obtenus en offrant des pistes de généralisation et des liens vers des problématiques plus larges et au-delà du contexte hanoïen de notre recherche.

Enfin, dans notre position de chercheur, nous envisagions que ces experts pouvaient contribuer à la diffusion des résultats de notre recherche, en en parlant et en les rendant plus accessibles à un public plus large (autres chercheurs, décideurs politiques, professeurs).

7. Réflexions croisées

Nous attendons de ce dispositif qu'il réponde aux souhaits des professeurs concernant les spécificités de l'enseignement du FLE au Vietnam.

Ce que nous avons recueilli jusqu'à présent doit permettre de faire reconnaître l'importance de l'intercompréhension culturelle et linguistique pour faciliter l'enseignement / apprentissage du FLE dans ses aspects identifiés comme difficiles grâce à des outils et à des activités pédagogiques adaptés à des besoins spécifiques.

Nous ne doutons pas que le dispositif ne répondra pas aux besoins exhaustifs des professeurs mais il servira de base pour un premier moment d'échanges et de futurs plus approfondis qui, avec le temps, gagneront en précision.

Afin de mieux connaître les premiers effets de ce dispositif, une enquête a été menée auprès des professeurs français de FLE y ayant participé.

Le questionnaire a été transmis le 12/10/2024 à 10 professeurs. 6 d'entre eux ont répondu entre le 16/10/2024 et le 19/10/2024 par voie électronique à travers Google Forms. Ce questionnaire était composé de 12 questions réparties en 4 parties :

- 1ère partie sur le contexte et les expériences professionnelles de formation avant les réflexions croisées.
- 2e partie sur leurs pratiques relatives à l'intercompréhension culturelle et linguistique avant les réflexions croisées.
- 3e partie sur les effets des réflexions croisées dans leurs pratiques professorales
- 4e partie sur les effets des réflexions croisées dans leur développement professionnel et personnel

Les résultats de cette enquête doivent fournir des informations précieuses sur les premiers effets du dispositif et permettre un nouveau cycle de recherche.

Synthèse du chapitre 3 sur la phase d'observation et le recueil de données

Les différentes observations ont permis d'observer 22 professeurs vietnamiens pendant une durée totale de 211h35 ce qui nous a permis d'observer différentes méthodes relatives au recours à la comparaison des typologies linguistiques, l'usage ou non du vietnamien, l'agir enseignant et de pouvoir échanger régulièrement après certains cours sur ces sujets et sur les recommandations de l'institution.

Nous avons observé ces séances en fonction de la disponibilité et de l'acceptation des professeurs à nous ouvrir la porte de leur classe.

Il a été difficile d'observer des niveaux identiques avec plusieurs professeurs car certains niveaux n'étaient pas confiés aux professeurs concernés.

Nous revenons brièvement sur l'utilisation de Google Forms dans cette étude qui est justifiée ses caractéristiques : c'est un outil gratuit et facile à utiliser, il permet la collecte de données de manière rapide, sécurisée et facile d'accès, une qualité essentielle sur un territoire large. Cela nous a permis d'atteindre un large public de chercheurs vietnamiens qui n'ont pas forcément la disponibilité nécessaire en présentiel pour répondre à notre enquête.

Nous avons détaillé dans ce chapitre les différentes collectes de données que nous avons mises en place. Plus précisément, nous avons détaillé des choix techniques qui ont été fait pour l'élaboration du questionnaire à destination des professeurs français, celui à destination de ceux sollicités pour modifier le representamen de la déviance positive, la grille d'observation et d'analyse, le questionnaire envoyé aux professeurs vietnamiens puis français suivant la technique de l'instruction au sosie, le guide d'entretien de sollicitation des experts et celui suivant les réflexions croisées envoyés aux professeurs français.

Nous distinguons, dans notre recherche, la phase d'identification des pratiques innovantes (associée à la déviance positive) de la phase d'analyse approfondie et de validation des résultats, que nous avons fait bénéficier de l'apport d'experts. Ainsi, si la Déviance Positive ne requiert pas nécessairement l'implication d'experts pour valider les résultats, cela ne signifie pas que l'analyse et les commentaires d'experts y sont contraires. L'avis d'experts externes peut enrichir la compréhension des résultats

en apportant un regard critique et des interprétations alternatives sur les applications que nous suggérons, contribuant ainsi à la robustesse de nos résultats.

Toute cette présentation avait pour objet de faire correspondre notre méthodologie de recueil des données avec les exigences de nos questions de recherche.

Les résultats de ces enquêtes sont présentés dans notre quatrième partie relative à l'analyse de données.

Dans le chapitre suivant, nous allons développer la méthodologie concernant le dispositif de formation à mettre en place dans le respect de la Déviance Positive avec l'ensemble des données que nous aurons recueilli.

Chapitre 4 : Méthodologie du dispositif de formation

L'enseignement du FLE en contexte vietnamien constitue un défi majeur pour les professeurs qui sont confrontés à une culture dont les différences peuvent être source d'enrichissement, de blocage ou de malentendus selon la façon dont on les appréhende. Il est donc important pour un pédagogue de connaître certains aspects de cette culture autre pour la solliciter et éviter certaines incompréhensions.

Pour cela, nous souhaitons fournir à ces professeurs des éléments interculturels et interlinguistiques qui leur permettront d'accroître leurs compétences didactiques et pédagogiques ainsi que leur sensibilité à la culture vietnamienne. Cette prise en compte du contexte sociolinguistique et culturel est un élément qui les aidera dans leurs pratiques pédagogiques, dans leurs rencontres avec des Vietnamiens et donc dans leur intégration au quotidien. Toutefois, le choix d'un dispositif de formation adéquat à cette situation implique de prendre en considération plusieurs aspects tels que la finalité (pour quel(s) public(s)?), les ressources et contraintes (quel temps serait donné à la formation? Quel coût pour la structure?), les besoins et les attentes des professeurs (qui pourraient ne pas être totalement satisfaits à cause des contraintes), les valeurs véhiculées (intégration de l'enseignement à son environnement de vie, prise en compte de la culture vietnamienne d'enseignement et d'apprentissage dans sa pédagogie…) et certainement d'autres aspects auxquels nous ne pensons pas actuellement mais qui pourraient se révéler ultérieurement. Dans ce chapitre, nous nous proposons d'examiner différentes méthodes de formation existantes et d'évaluer leur pertinence pour une formation de professeurs de FLE à l'IFVHN.

1. Les méthodes de formation

Quelque soit la méthode choisie, c'est-à-dire le dispositif mis en place pour atteindre l'objectif, elle doit mettre en avant les éléments interculturels et interlinguistiques qui permettront aux professeurs de développer leurs compétences interculturelles, de prendre conscience des représentations qu'ils ont sur le Vietnam, ses habitants, leurs cultures et leurs langues puis de comparer et contraster le système linguistique français avec celui du vietnamien afin de développer une attitude réflexive et réflexe au contact de ces deux systèmes.

1.1. La méthode expositive

Aussi appelée transmissive, passive ou magistrale cette méthode peut être appliquée selon une démarche intuitive (auquel cas une découverte sera préalable à la formalisation des nouvelles connaissances) ou déductives (auquel cas la connaissance sera donnée en théorie et le stagiaire invité à la pratique) mais elle ne prend pas en compte les éventuelles connaissances préalables, les motivations ainsi que les projets personnels des stagiaires. Elle place le formateur comme un expert transmettant ses connaissances sous forme d'exposé à un public destiné à faire sienne ces connaissances qui seront contrôlées à l'issue de la formation.

Cet exposé n'est pas nécessairement long et peut être une série de présentations sur des aspects divers appuyés par un support visuel qui sert à faciliter la prise de notes.

1.2. La méthode démonstrative

Dite aussi "affirmative", elle peut être vue comme proche de la méthode expositive par son aspect descendant mais elle se distingue en ce qu'elle consiste à montrer un savoir-faire ou un geste technique qui doit être reproduit.

Elle se déroule en 3 phases principales :

1. Le formateur explique les étapes d'un processus en détaillant les raisons
2. Les stagiaires reproduisent ces étapes afin de les expérimenter, le formateur corrige les éventuelles erreurs
3. Le formateur fait répéter l'étape 2, avec des variantes si besoin, jusqu'à assimilation

1.3. La méthode interrogative

Elle consiste à faire réfléchir les stagiaires par des questions qui leur permettent de comprendre pour apprendre ce qui fait que cette méthode est parfois appelée "comprentissage".

Les différentes réponses des stagiaires créent des aller-retours quasi-permanent avec le formateur qui les aide ainsi à construire eux-mêmes leur connaissance dans une démarche proactive.

Pour ce faire, il peut reformuler les questions, les préciser, les nuancer tout en accompagnant les stagiaires dans leur idée.

1.4. La méthode active

Consiste à faire découvrir des connaissances par l'expérience. Le formateur devient un facilitateur de l'accès à une connaissance qui se transmet et se construit mais ne s'apprend pas. La méthode active suppose 3 conditions pour être fonctionnelle :

1. Le stagiaire a envie d'apprendre selon une motivation personnelle et non uniquement professionnelle
2. Le stagiaire accepte que l'aspect collaboratif et coopératif soit le mode de transmission et d'acquisition de ces connaissances
3. Le stagiaire peut tester rapidement les hypothèses faites lors des expériences ou échanges pendant la formation

Dans cette méthode, l'usage de remues-méninges, de jeux de rôles, de projets de groupe, de simulations, etc. est favorisé et le formateur construit un scénario pédagogique qui permet au stagiaire d'apprendre mais aussi de se tromper, de tatonner, etc.

1.5. La méthode expérimentale

Elle consiste à former en situation réelle et donc directement sur le terrain. Elle est parfois appelée expérientielle. Avec cette méthode, le stagiaire possède la majeure partie des savoirs mais le formateur l'accompagne en lui proposant des situations qu'il aura lui-même testées préalablement. Dans ces mises en situations réelles, le stagiaire pourra faire des erreurs qui feront intervenir le formateur.

2. Quelle méthodologie choisir ?

Nous nous sommes engagé, dès le début, à utiliser la méthodologie de la Déviance Positive pour former les professeurs. Cette méthodologie comporte une 5e étape qui est celle de la diffusion des pratiques auprès des personnes concernées avec pour objectif de les voir reproduire ces mêmes pratiques (Walzer, 2002, p. 19-21). Les différentes méthodologies de la formation que nous avons vues précédemment comportent toutes des éléments qui nous semblent pouvoir intégrer une formation qui corresponde au besoin des professeurs.

Ainsi, de la méthode expositive, nous retenons la nécessité de présenter des faits sociolinguistiques[125] ainsi que les enjeux et bénéfices pour les élèves comme pour les professeurs d'un enseignement interculturel et interlinguistique qui prenne en compte les cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam[126].

De la méthode démonstrative, nous retenons la possibilité de montrer un exemple concret d'une séquence pédagogique adaptée au contexte vietnamien, en utilisant les données acquises lors des phases d'observation et de recueil de données. De détailler les étapes de la séquence, les méthodes et les outils utilisés avant de faire réaliser aux stagiaires, répartis en groupes et avec les supports nécessaires, une séquence pédagogique similaire ou différente.

De la méthode interrogative, nous retenons l'usage d'une démarche réflexive, consubstantielle au travail d'enseignement, accompagnée par le formateur qui pourra poser des questions aux stagiaires en s'appuyant sur leurs connaissances préalables, leurs expériences personnelles ou professionnelles, leurs représentations ou leurs opinions afin de les inciter à s'exprimer librement et à argumenter leurs réponses. Cela permettra d'introduire progressivement les notions clés et les concepts théoriques de la formation.

Cette démarche permettra principalement d'accompagner les stagiaires tout au long de l'élaboration de leur séquence en leur apportant des compléments d'information ou en faisant des retours sur leur production. Ce travail pourra être fait en groupe entier ou en groupe plus restreint mais serait ensuite présenté aux autres groupes devant lesquels ils devraient justifier de leurs choix pédagogiques et des difficultés qu'ils ont rencontrées.

De la méthode active, nous retenons l'idée de proposer la réalisation d'une activité ludique ou créative en lien avec le sujet de la formation, par exemple un jeu de rôle, un remue-méninge, une carte mentale, un quiz, etc. et de laisser les stagiaires expérimenter et découvrir des notions clés et concepts théoriques de la formation. Puis de faire une présentation aux autres groupes en leur demandant de partager leurs

[125] similaires à ceux évoqués dans le chapitre 1 de la Partie 1

[126] similaires à celles évoquées dans la Partie 2

idées, opinions, choix pédagogiques, difficultés et réussites. Le formateur synthétiserait ensuite les points clés de la séquence et répondrait aux questions éventuelles avant de prévoir un retour après usage d'une telle leçon.

De la méthode expérimentale, nous conservons la phase de transfert du travail fait en formation à une situation réelle (une séquence pédagogique, un projet éducatif…). Le formateur peut se trouver dans la classe à ce moment-là mais son intervention en temps réel ne doit pas être une nécessité car la culture d'enseignement/apprentissage au Vietnam viendrait à faire déconsidérer le professeur ainsi interrompu. On peut toutefois envisager d'autres modes d'intervention (le formateur peut être un assistant du professeur lors de l'activité pédagogique ou du projet).

Après ces différents emprunts aux différentes méthodes de formation, le formateur pourra prévoir une dernière phase de synthèse des points clés de la réalisation et répondre aux questions éventuelles.

3. Diffuser les pratiques

Pour nommer la diffusion des pratiques, nous avons choisi d'utiliser "dispositif" car nous y voyons :

[...] un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Foucault). Un dispositif ne se construit pas dans l'urgence, dans l'immédiateté : il suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser, voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée. La nécessité de passer par une analyse préalable lie la notion de dispositif à celle de modélisation du travail, conçu comme un trajet, un processus de fabrication. Le dispositif doit analyser à deux niveaux le niveau de l'application, de l'utilisation effective certes, mais aussi le niveau de la conception. (Cuq, dir., 2003, p. 74).

tandis que "méthode" renvoie à la méthodologie (on parle ainsi de méthode directe) ou le matériel didactique édité (Cuq, 2003, p. 164) et "programme" renvoie à "un système de formation, avec sa certification éventuelle, et en particulier l'examen final; le manuel ou la méthode; les textes réglementaires ou instructions officielles que

commentent et font appliquer les corps d'inspection et d'appui pédagogique." (Cuq, dir., 2003, p. 203-204). Afin de répondre à l'étape 5 de la méthodologie de la Déviance Positive concernant la diffusion des pratiques selon un dispositif à concevoir, nous reprendrons les principes essentiels de la formation du T-kit édité par le Conseil de l'Europe (Titley, 2004).

3.1. Conception du dispositif

Afin de favoriser la transférabilité des éléments du dispositif, nous proposons une trame intégrant une méthodologie expositive dans la transmission brute des connaissances, démonstrative dans le fait de montrer un savoir-faire et expérimentale puisque la formation aurait lieu directement sur le terrain. La méthode interrogative est consubstantielle au bon déroulement de la formation et la traverse. Tandis que la méthode active permettra aux participants de faire un retour régulier en formation et la méthode expérimentale permettra de mettre en situation réelle ce qui aura été appris et de faire un retour en formation (si celle-ci est toujours en cours) ou auprès de leurs collègues si l'apprentissage organisationnel fonctionne.

3.2. Cadre et objectifs du dispositif

C'est le moment de la présentation des objectifs du dispositif sur l'entretien de l'apprentissage organisationnel et sur les objectifs poursuivis par le dispositif relatifs aux compétences interculturelles et interlinguistiques qui sont succinctement présentées. C'est aussi le moment où les participants sont invités à exprimer leurs attentes et leurs besoins. Ce dispositif (dont la modification est infinie de par la méthodologie de la DP) vise l'acquisition de savoir-faire liés à une meilleure connaissance des cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam par des professeurs français en contexte.

3.3. Étapes du dispositif

Avec une méthode interrogative, le dispositif ferait état des principales difficultés rencontrées par les professeurs Français de FLE au Vietnam que ce soit sous forme de témoignage indirect (texte) ou direct (groupe). Ce serait un moment pour permettre aux professeurs de s'interroger individuellement sur l'origine de cette difficulté et collectivement sur la meilleure réponse à apporter à ce problème.

Avec une méthode expositive, le dispositif développerait les thématiques relatives aux besoins et motivations des élèves vietnamiens.

Avec une méthode démonstrative, le dispositif ferait connaître les outils pédagogiques recueillis auprès des professeurs vietnamiens et français au Vietnam. Ce serait un moment où les professeurs seraient amenés à partager leurs propres pratiques et à commenter les limites des outils présentés.

Avec une méthode active (par un jeu de rôle par exemple), le dispositif ferait suite à la méthode démonstrative en proposant une tâche constitutive d'un processus d'enseignement et d'apprentissage[127] prenant en compte le profil de l'élève.

La dernière étape est celle en-dehors du moment réservé au dispositif qui voit l'appropriation et la diffusion de ces pratiques entre les professeurs d'une même équipe voire extérieure jusqu'au retour de ces éléments requestionnés par la pratique et enrichis avant d'être repartagés avec l'équipe immédiatement ou ultérieurement. On atteint ici la dernière étape de la Déviance Positive qui pourrait être comparée à une formation continue à l'intérieur de groupes spontanés ou organisés de réflexion.

Suivant la culture d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam, nous donnons un rôle premier au professeur en utilisant son rôle de transmetteur des savoirs et de mise en place d'une gestion de classe provoquant des réactions et commentaires des élèves et favorisant ainsi les interactions. Ainsi le professeur conserve à la fois son rôle d'éducateur et de constructeur de la connaissance tout en l'utilisant de façon à encourager l'interaction orale puisque l'élève coopère avec le professeur dans une approche conforme au CECRL qui mentionne que "Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'élève et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux élèves eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront." (Conseil de l'Europe, 2022, p. 9).

[127] Nous rappelons que la "tâche" peut être caractérisée par son type, sa finalité, les supports, les produits, les activités, le rôle et l'évaluation et qu'elle fait partie du processus d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2022, p. 47)

4. Le manuel Inspire

A cette étape, il ne nous est pas encore possible de savoir s'il y aura une séquence didactique choisie. Cela dépend de l'adéquation entre les réponses apportées par les différents enquêtés et la présence de ces éléments dans certains niveaux ou leçons. Toutefois, comme notre travail porte prioritairement sur un public adulte, nous anticipons que cette séquence sera incluse dans le programme d'enseignement actuel de l'Institut Français dispensé avec la méthode Inspire destinée aux adultes. En 2022, l'IFVHN a fait le choix de changer de méthode pour passer de Tendances (Clé International) à Inspire (Hachette) pour des raisons qui traduisent sa méthodologie et que nous détaillons afin de mieux saisir les éléments permettant cette décision. Nous n'excluons pas que certains de ces éléments pourraient réapparaitre lors de l'élaboration de certaines étapes de la formation. Nous avons donc entrepris de voir les raisons de la sélection d'un nouvel ouvrage d'enseignement et ce qu'il doit apporter pour mieux élaborer le programme ultérieur car le changement d'ouvrage d'enseignement pourrait faire penser que ce choix devait résoudre une partie des difficultés rencontrées par les professeurs.

La méthode Inspire comporte trois outils classiques (méthode, cahier d'activités et guide pédagogique) auxquels s'ajoutent :

- un parcours digital avec des activités identiques ou complémentaires à celles du manuel
- un site internet partenaire (pour consulter ou télécharger les audios et vidéos + des PDF)
- l'application MEDIA+ (pour accéder aux audios et vidéos en scannant le manuel)

Le guide pédagogique est complet et comporte des propositions de classe inversée avec des durées proposées (recommandées) pour chaque leçon et chaque activité. On y trouve aussi quelques informations culturelles supplémentaires

Par un bilan compilé et transmis à la direction des cours de l'IFVHN et à l'éditeur Hachette le 02/08/2021, les professeurs de l'IFVHN ont estimé que :

- Les tableaux de grammaire sont complets (contrairement à la méthode Tendances où les élèves doivent compléter eux-mêmes des tableaux parfois mal faits…), ce qui est facilitant pour les élèves
- Le vocabulaire nouveau et important est relevé par thème et peut être écouté. Cela facilite le travail en autonomie et l'écoute individuelle pour se familiariser avec la prononciation (ce que les élèves font généralement avec google traduction occasionnant des prononciations erronées)
- La phonétique peut aussi être regardée en vidéo. Comme précédemment, cela facilite le travail en autonomie.

Une enquête a été menée par l'IFVHN le 02/07/2021 auprès des élèves de la classe pilote par google forms. Ceux-ci ont répondu entre le 02/07/2021 et le 07/07/2021 (19 interrogés, 7 réponses) :

- La quantité de vocabulaire ajoutée aux exercices en ligne provoque une surcharge donc une difficulté pour apprendre (1).
- Il faut plus d'exercices dans le livre pour comprendre correctement la leçon (3)
- Les exercices du CA sont moyennement diversifiés (3)
- Le parcours numérique ressemble trop aux exercices du livre. Il faudrait des exercices plus diversifiés comme ceux du cahier d'activités (2)

Le livre est très agréable à utiliser (3) et les graphismes (6), les contenus (1) ou le format (3) le rendent attractif. Le style d'écriture (7) ne pose aucun problème à la lecture. De plus, les objectifs des leçons étaient clairs (5) et l'organisation des chapitres facilitait la compréhension (5). Le cahier d'activités a des exercices diversifiés (4), intéressants (5), le corrigé et les audios sont compréhensibles (7). De plus, le Parcours digital est facile d'utilisation (7) avec des exercices qui correspondent vraiment à la leçon (7). Les audios permettraient une écoute multiple avec des retours (6) le tout avec des exercices variés (5). A l'IFVHN, les enseignements étaient organisés par session de 7 semaines suivies habituellement d'1 semaine d'intersession consacrée au travail pédagogique (création de nouveaux cours, mise à jour des tests, formations…). Là encore, le changement d'ouvrage d'enseignement a un impact sur cette organisation puisque les sessions sont passées progressivement à 8 semaines, la création de nouveaux cours, les formations, etc. se

faisant au fil de l'eau. Malgré ce changement de méthode, nous déterminerons si des professeurs continuent de rencontrer des difficultés ou ont des conseils pour ceux ayant enseigné dans d'autres pays et ayant des acquis professionnels inopérants en milieu vietnamophone. Les constats que nous avions faits personnellement et validés par une enquête exploratoire rendent ostensibles les difficultés de respect du double agenda par les professeurs non-vietnamiens de l'IFVHN. Si le changement d'ouvrage d'enseignement peut apporter des changements positifs dans la formation des élèves, il ne doit pas faire oublier que "la qualité globale d'un enseignement dépend tout autant des matériels didactiques utilisés que de l'utilisation qu'en font les enseignants" (Puren, 2005, p. 3). Les difficultés liées à un manque d'usage des nouvelles technologies s'envolent mais les obstacles pédagogiques restent.

Synthèse du chapitre 4 sur la méthodologie du dispositif de formation

En ayant mené plusieurs enquêtes, nous avons recueilli un nombre suffisant de données empiriques pour guider les choix méthodologiques ultérieurs par une meilleure compréhension des défis et besoins de professeurs français de FLE.

Dans ce chapitre, nous avons également détaillé les différentes méthodes de formation possibles, comment nous souhaitions les compiler et les utiliser dans une méthodologie plus globale de Déviance Positive. Plus précisément, nous avons détaillé notre méthodologie prévue de diffusion des pratiques à destination de professeurs français et quel ouvrage d'enseignement elle allait accompagner.

Toute cette présentation décrit comment se mettrait en place la constitution des contenus de la dernière étape d'application de la Déviance Positive.

Conclusion de la troisième partie sur le cadre méthodologique

Dans un premier temps, nous avons décrit l'approche expérimentale que nous allions suivre. Plus précisément, nous avons détaillé l'élaboration d'une grille d'observation de classe la plus complète possible et s'appuyant sur des publications antérieures, nous avons justifié les observations de classe et d'usage de l'outil numérique pour le recueil de données, nous avons réaffirmé notre souhait d'utiliser la Déviance Positive malgré l'interprétant associé mais nous avons décrit la mise en place d'un nouveau representamen pour que cette méthodologie soit comprise et utilisée par les lecteurs et chercheurs vietnamophones.

Nous avons ensuite décrit la mise en place de nos différents recueils de données concernant les principales difficultés des élèves rencontrées et corrigées par des professeurs vietnamiens et les principaux conseils donnés par des professeurs français ou vietnamiens (selon la méthode de l'instruction au sosie) à leurs pairs.

Dans un second temps, nous avons détaillé les différentes méthodologies de formation actuelles, comment nous allions les solliciter dans une méthodologie plus globale de Déviance Positive et comment nous allions le faire avant de repréciser le contexte d'apprentissage.

Ces différentes données seront analysées et utilisées dans la partie suivante.

QUATRIÈME PARTIE
ANALYSE DE DONNÉES

Cette quatrième partie présente l'analyse des données que nous avons recueillies. Nous présenterons les résultats de chaque enquête que nous avons menée puis nous apporterons des éléments de réponse quant au devenir de ces données dans la constitution d'une formation par la Déviance Positive auprès de professeurs français de FLE.

Rappel de la problématique

Nous reprendrons les questions qui ont guidé cette collecte de données. A savoir :

- **Quels sont les besoins ressentis par des professeurs français dans leur contact avec un public d'élèves vietnamiens ?**
- **La Déviance Positive est-elle une méthode adaptée à une observation qualitative de professeurs au Vietnam ?**
- **Comment mettre en place une méthodologie de Déviance Positive pour généraliser aux professeurs non-vietnamiens les pratiques positives constatées chez d'autres professeurs et en mesurer les effets sur le terrain de recherche-intervention ?**

Toutes ces questions permettant de savoir **quels sont les enjeux et les effets de la formation par la déviance positive des professeurs français de FLE à l'Institut français du Vietnam à Hanoï pour favoriser l'intercompréhension culturelle et linguistique avec les élèves adultes vietnamiens ?**

Ainsi, dans un premier temps, nous déterminerons les besoins ressentis par les professeurs français de FLE dans leur contact avec un public d'élèves vietnamiens en présentant les résultats et l'analyse des données collectées sur ce sujet.

Dans un deuxième temps, nous verrons comment adapter le representamen de "Déviance Positive" pour un terrain de recherche vietnamophone puis comment adapter la méthodologie elle-même en présentant les résultats et l'analyse des données collectées sur ce sujet.

Dans un troisième temps, nous ferons le bilan des données collectées auprès de professeurs de FLE au Vietnam, nous les analyserons et nous les organiserons pour proposer une formation à de nouveaux professeurs français de FLE.

Chapitre 1 : Un nouveau representamen pour la Déviance Positive

1. Résultats intermédiaires pour la mise en place d'un nouveau representamen

La déviance n'est pas sans troubles. Renvoyant à des comportements ou attributions variables en fonction des lieux et époques, la sociologie n'attribue aucune valeur (positive ou négative) à la déviance mais étudie les mécanismes créant des comportements différents (ou considérés comme tels), les réactions de la société et l'impact sur la gestion des normes sociales par les entrepreneurs de morale et les défenseurs de norme. En clair, pour étudier la déviance, la sociologie a besoin que des troubles suivis de sanctions se produisent.

Pourtant, la Déviance Positive est exactement l'inverse, elle diminue les troubles en allant chercher les individus ou les groupes dont le comportement mérite d'être mis en valeur socialement et copié de par les résultats qu'ils obtiennent.

L'épithète « positive » connaît, ces dernières années, une utilisation ésotérique, une volonté de gommer des frustrations par la bienveillance ou un usage en oxymore. On a ainsi vu apparaître la pensée positive, la déviance positive, la positive attitude, la discrimination positive, la psychologie positive, l'évaluation positive, l'éducation positive, la discipline positive… autant de notions dont on pourrait croire qu'il suggère ainsi le caractère négatif des notions du même ordre les ayant précédées.

Cette finesse de la langue pourrait ne pas échapper à des populations dans le cadre d'une recherche et l'interaction avec le chercheur pourrait rendre difficile son travail de terrain, celui-ci devenant un déviant (au sens sociologique) soupçonnable voire soupçonné d'encourager à rompre avec la négativité du passé.

Même si le chercheur avait pour objet d'étudier spécifiquement les mécanismes conduisant à la réaction des entrepreneurs de morale et des défenseurs de norme à son égard, il se placerait alors dans un problème éthique pour lequel il endosserait la responsabilité de la détérioration volontaire des relations avec son terrain. Les résultats de l'enquête menée pour traduire le representamen de Déviance Positive prend alors tout son sens. Ainsi, la première étape des résultats obtenus sont les différentes traductions ci-après :

Tableau 9 : Traductions littérales

Traduction littérale		
Origine du representamen traduit	Representamen obtenu	Commentaires
Representamen donné par Google traduction (désormais GT)[128]	Lệch lạc tích cực	GT n'a pas rendu le representamen moins opaque et n'a pas fait disparaître le risque d'étiquetage des enquêtés. Séduisant en théorie, cette nouvelle dénomination semble difficilement utilisable en SHS.
Par une série de discussions et d'entretiens avec des étudiants vietnamiens francophones après compréhension du concept de Déviance Positive	Cư xử không phù hợp với chuẩn mực xã hội	Le representamen explique parfaitement la Déviance Positive sans suggérer que ce comportement serait positif ou non même si *không phù hợp với chuẩn mực* (différent des normes) peut provoquer un étiquetage, le rendant difficilement utilisable. Le groupe d'étudiants a manifesté une nette préférence pour cette traduction par rapport à la suivante en précisant qu'elle n'était pas utilisable car plus proche d'une périphrase que d'une véritable traduction.
	Cư xử không đúng mực nhưng mang tính tích cực	Ce representamen a tenté de coller au representamen original mais en conserve trop les aspects négatifs. Comme le representamen précédent : il s'agit davantage d'une périphrase qu'une traduction

[128] Ce résultat a été obtenu le 02 juillet 2021. Aujourd'hui, GT donnerait *sự lệch lạc tích cực*. L'ajout de *sự* ne change en fait ni le representamen ni l'interprétant donc n'impacte pas les résultats de cette recherche. *Sự* placé devant un mot correspond ici à un déterminant. Le changement est principalement esthétique et permet d'identifier avec certitude que *lệch lạc* est bien un nom et non pas un adjectif.

Tableau 10 : Transcréations

Transcréation		
Origine du representamen traduit	Representamen obtenu	Commentaires
Par un traducteur professionnel après compréhension du concept de Déviance Positive	vượt trội tích cực	Le *dépassement* (vượt trội) pour quelqu'un pourrait paraître stigmatisant ou caricatural en contexte occidental mais au Vietnam, où l'efficacité et la rentabilité sont de plus en plus ostensibles, cela ne devrait pas être perçu négativement. En l'associant à *positif* (tích cực), il met en avant le dépassement individuel comme étant collectivement positif.
	Sự khác biệt sáng tạo	Dans un contexte français, la *différence* (sự khác biệt) peut donner un interprétant positif (dans un contexte de vivre ensemble) ou, au contraire, stigmatisant. Au Vietnam où il devrait avoir un interprétant plutôt positif. Cette différence est dite *créatrice* (sáng tạo) pour mettre en avant l'idée d'innovation.
	Sự khác biệt tích cực	Même explication pour *différence* (sự khác biệt) et *positif* (tích cực) que pour les 2 representamens précédents.
	Biến đổi sáng tạo	Le mot *variation* (biến đổi) semble plus neutre que *différence* (sáng tạo), d'où cette proposition. Même explication pour *créatrice* que dans *Sự khác biệt sáng tạo*
	Biến đổi tích cực	Même explication pour *variation* et *positive* que celles de *Biến đổi sáng tạo* et *Sự khác biệt tích cực*

Tableau 11 : Translittération

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

La seconde étape des résultats est l'appréciation par les enquêtés des différents representamens proposés. Sur l'ensemble des experts interrogés, 4 connaissaient le concept de Déviance Positive et, après explication, 8 trouvaient que le representamen correspondait au concept. Pourtant, après que nous ayons mentionné les raisons pour lesquelles nous pensions que ce concept comportait un problème d'éthique, une seule personne sondée estimait que le representamen original pouvait être conservé et 9 estimaient qu'il devait être changé par une formation à ce concept (1) ou par une traduction (2), les autres (6) ne proposant aucune alternative. Deux representamens en vietnamien de remplacement ont été proposés : *Lệch chuẩn tích cực* a été suggéré par 2 enquêtés. Ce representamen étant très proche de celui obtenu par GT, on peut conjecturer que GT serait assez proche du representamen final à utiliser. *Phá cách tích cực* a été suggéré par 1 enquêté. Nous avons décidé d'exclure cette proposition car *phá cách* désigne généralement la création artistique (mode, peinture, sculpture…). Son usage pourrait alors donner un interprétant éloigné de l'objet et du domaine de recherche pour lequel nous cherchons un nouveau representamen.

La suite du questionnaire consistait à commenter l'ensemble des propositions présentées à la section précédente et à les situer sur une échelle allant de 1 à 3 (*doesn't*

match the concept à *matches the concept*). Les résultats pour chaque representamen sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Résultats des traductions littérales

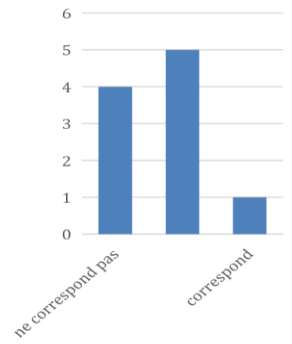
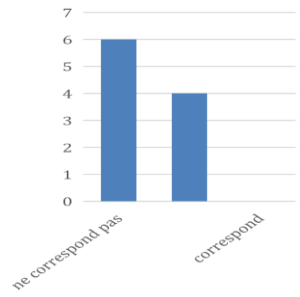
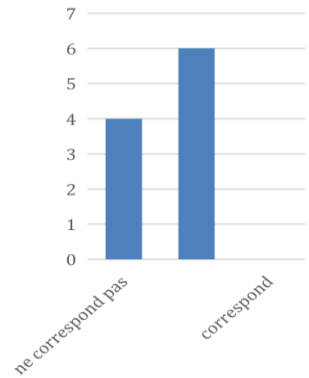
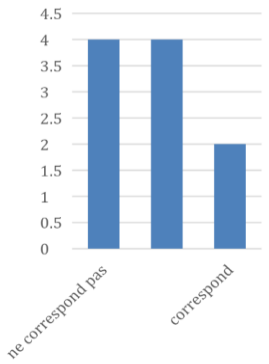
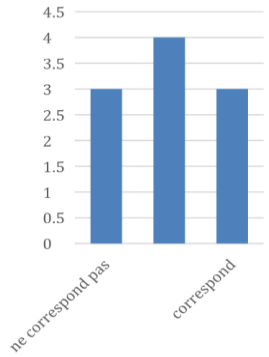
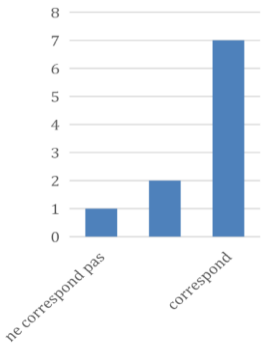
Traduction littérale		
Representamens	Commentaires des enquêtés	Résultats
Lệch lạc tích cực	Pour 3 des enquêtés, ce representamen renvoie à quelque chose de trop négatif tandis qu'il est perçu comme inadapté par 6 autres. 1 enquêté a estimé qu'il était raisonnable de l'accepter.	
Cư xử không phù hợp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

Tableau 13 : Résultats des transcréations

Transcréation		
Representamens	Commentaires des enquêtés	Résultats
Vượt trội tích cực	Selon les enquêtés, ce representamen serait positif, peut-être trop, et l'on perdrait la notion de déviance contenue dans le representamen original. L'un des enquêtés a relevé qu'il s'appliquait plus à des personnes qu'à des comportements, ce qu'un autre enquêté a qualifié de forme de discrimination [positive].	
Sự khác biệt sáng tạo	Si 2 des enquêtés relèvent que ce representamen est assez facile à prononcer et à retenir en vietnamien, ils sont également 2 à noter qu'il insiste plus sur la différence que sur la créativité et que cela s'éloigne du concept original.	
Sự khác biệt tích cực	Pour les enquêtés, ce representamen correspond tout à fait au concept. L'un d'eux relève qu'il s'applique mieux aux comportements que *vượt trội tích cực*, un autre qu'il est court (contrairement aux autres). Toutefois, même en le trouvant approprié au concept, un enquêté relève un écart trop grand entre le representamen original et cette traduction mais n'a aucune suggestion à faire pour pallier ce problème.	

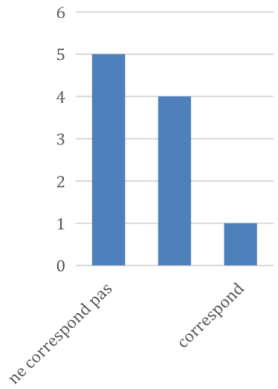
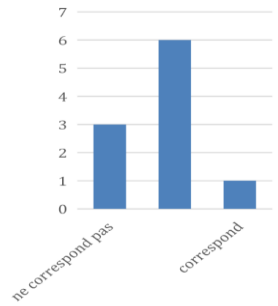
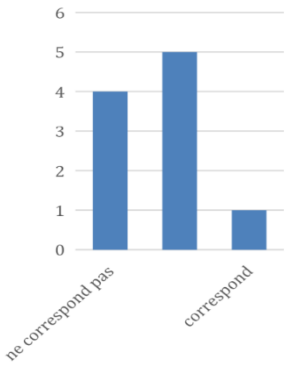
Biến đổi sáng tạo	Les enquêtés soulignent l'inadéquation du representamen, chacun avec une raison différente telle que l'usage de *biến đổi*, trop éloigné du sens de "déviance", l'absence de notion de créativité ou le fait qu'il pourrait signifier que l'individu agit sans volonté propre.	
Biến đổi tích cực	*Biến đổi* provoque ici les mêmes remarques que précédemment tout en remarquant que les enquêtés le préfèrent au representamen précédent de *biến đổi sáng tạo* qui lui ressemble.	

Tableau 14 : Résultat de la translittération

Translittération		
Representamen	Commentaires des enquêtés	Résultats
Dê vi ăng xơ pô zi ti vơ	Les enquêtés reconnaissent la translittération et le fait que cela est très courant en vietnamien. Toutefois, ils estiment que ce representamen est à la fois trop long et sans réelle signification ce qui pourrait provoquer beaucoup d'incompréhension parmi ses potentiels et rares utilisateurs.	

2. Analyse de données

Par une approche cibliste considérant les besoins supposés du lecteur réel dans un objectif d'idiomaticité et ouvrant un interprétant plus conforme à l'objet par un representamen vietnamien, *Déviance Positive* a été traduit et l'équivalence *sự khác biệt tích cực*, c'est à dire *Différence Positive*, a été retenue selon des critères voulus aussi transparents et objectifs que possible. Les résultats ont montré que :

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

Synthèse du chapitre 1 sur un nouveau representamen pour la Déviance Positive

Le lien entre recherche et progrès pour les populations ne va pas de soi et il est régulièrement remis en question. Citons l'exemple des OGM, des vaches à hublot, de la GPA… pour se rendre compte également que la recherche scientifique peut être perçue comme destructrice et provoquer une méfiance grandissante.

Pour que celle-ci ne s'éloigne pas du contrat social qui la lie à la société, elle doit évaluer les conséquences de ses recherches que ce soit par leurs applications directes comme dans un usage interdisciplinaire.

L'éthique d'une recherche oblige le chercheur à entretenir ou mettre en place les relations qui se tissent entre lui-même et son terrain de recherche. Ces relations doivent lui permettre de rendre des comptes sur le respect des personnes (dignité et consentement éclairé) et la bonne gouvernance de sa méthode (transparence et responsabilité personnelle).

Pour la Déviance Positive, l'enjeu consistait à ne plus se focaliser sur le contenu mais sur le contenant du concept pour saisir que la nécessaire transdisciplinarité qu'elle requiert et son application incontournable aux sciences humaines en fait percevoir son impensé éthique et ses limites au regard de sa mission de production des savoirs et de redistribution aux populations que les sociétés actuelles estiment de plus en plus consubstantielles à la recherche.

Dans un souci de transculturalité, la dénomination de la Déviance Positive aurait pu mieux rendre compte de l'étude des différentes variétés des stratégies mises en place, consciemment ou non, par les populations ou les individus pour créer une situation nouvelle ou répondre de façon optimale au problème rencontré. Car on ne peut nier que la traduction des termes conjoints de "déviance" et de "positive" puisse faire considérer le chercheur comme un fauteur de troubles dans sa recherche de valorisation des déviants comme éléments positifs.

Ce travail de recherche sur une meilleure dénomination doit permettre de concilier l'usage de la Déviance Positive avec la responsabilité éthique du chercheur dans son travail de respect des populations étudiées et du contexte dans lequel il exerce une recherche responsable assumant toutes les conséquences de ses productions.

Avec *Sự khác biệt tích cực* qui se traduirait en français par *Différence Positive*, ces résultats font considérer que la TIT a donné une traduction générant un interprétant conforme à l'objet sans y percevoir un problème d'étiquetage ; répondant en cela à l'hypothèse de départ d'adéquatabilité (Toury, 1995, p. 56-57) même si un enquêté a rejeté cette traduction (tout en affirmant qu'il ne pouvait en suggérer une meilleure). Toutefois, parce que la TIT exige compréhension, déverbalisation et reformulation ; ce processus donne un résultat issu d'une interprétation qui n'est pas une équivalence totale. Factuellement, plusieurs traductions possibles ont été élaborées et proposées et l'une d'elles a été retenue par les enquêtés. Les détails fournis sur son élaboration la rendent étudiable.

A ce stade, la recherche vietnamophone ne peut pas s'emparer de *sự khác biệt tích cực* sans d'abord finaliser ce travail propédeutique de soumission auprès de non-chercheurs pour en mesurer l'acceptabilité (Toury, 1995, p. 56-57) car il a aussi été établi des possibilités sociologiques, langagières, linguistiques, culturelles par anticipation d'un lecteur réel que nous n'avons pas entièrement sollicité et dont nous avons construit l'image par ses réactions supposées. Or, paraphrasant Eco, « *La prévision quant à la compétence même du Lecteur réel peut avoir été insuffisante – par manque d'analyse historique, erreur d'évaluation sémiotique, ou sous-évaluation des circonstances de destination.* » (Eco, 1979 : 70)[129]. La traduction proposée, quoique adéquate, pourrait alors ne pas être acceptable. Néanmoins, la méthode utilisée la rend acceptable dans un milieu restreint aux chercheurs.

[129] La citation a été changée pour remplacer *modèle* par *réel* à partir de Eco, U. 1985 [1979]. *Lector in fabula*. La coopération interprétative dans les textes narratifs, Paris, Grasset (traduction de l'italien par Myriem Bouzaher).

Chapitre 2 : Besoins français et agir enseignant vietnamien

1. L'enquête exploratoire

1.1. Résultats

Afin de déterminer quels sont les besoins de professeurs français de FLE en contexte vietnamophone, nous avons mené une enquête exploratoire que nous avons présentée dans la première partie de cette thèse.

Nous avions déterminé que lorsqu'on laisse libre les professeurs de proposer des formations dont ils pourraient avoir besoin, les thèmes suivants apparaissent :

- La gestion de la dynamique de classe à 28,6%
- Les nouvelles technologies à 28,6%
- Les références culturelles spécifiques à leur public à 14,3%
- Une formation enfant systématique pour les nouveaux arrivants à 14,3%

Sur cette base, nous avons entrepris de recueillir des données relatives à la gestion de classe et aux références interculturelles et interlinguistiques spécifiques au public vietnamophone.

Après avoir travaillé sur le sujet des nouvelles technologies (ClassDojo sur lequel nous avons communiqué lors d'un colloque à Siem Reap[130] et Classcraft sur lequel nous avons publié dans Gerflint[131]), nous avons volontairement arrêté nos recherches dans cette direction car l'IFVHN a lui-même mis en place les outils technologiques qui lui manquait à travers son changement de méthode (la nouvelle méthode comportant un parcours digital) puis ultérieurement un travail sur la ludicisation par l'usage progressif et organisé de quizlet[132] depuis novembre 2022.

---

[130] Nous faisons le choix de mentionner ce travail mais de ne pas le détailler dans cette thèse ni de le faire apparaître dans la bibliographie car ce travail a été rendu inutile par l'évolution du terrain de recherche, nous pensons superflu de lui consacrer un chapitre et nous ne l'avons donc pas utilisé. Yves Romani Aguillon, Thanh Hang Luu. Etude pilote sur l'usage de ClassDojo au Vietnam. Séminaire régional de recherche francophone en Asie-Pacifique, CREFAP (Centre régional francophone d'Asie-Pacifique), Dec 2019, Siem Reap, Cambodge. ⟨hal-03449976⟩

[131] Nous faisons le même choix ici également. Romani. Y. (2023). *Usage d'un parcours éditeur par un système de gestion des enseignements à travers Classcraft*. Gerflint - Synergies pays riverains du Mékong n°11. [En ligne] https://gerflint.fr/images/revues/Mekong/Mekong11/romani.pdf.

[132] Quizlet est un site web et une application mobile qui permet aux utilisateurs de créer et de partager des quiz, des cartes mémoire et d'autres activités d'apprentissage.

1.2. Analyse de données

L'analyse déjà faite sur les résultats de l'enquête exploratoire en 1e Partie montre que 85,7% estiment manquer de formation interculturelle aux codes et comportements vietnamiens et que le même chiffre se retrouve pour le besoin de formation interlinguistique vietnamien-français. Afin de répondre simultanément au besoin d'interculturalité et d'interlinguistique, la Différence Positive (désormais DP) apparaît idéale. Tout d'abord, l'usage d'une telle méthode de recherche sera de nature à rassurer et confirmer le milieu éducatif vietnamien sur ses propres capacités d'innovation ou d'adaptation en la matière et donc à l'encourager à les partager avec les professeurs non-vietnamiens. Ensuite, il s'agit bien de favoriser l'interculturalité et donc le lien entre un milieu totalement lié au gouvernement vietnamien et un autre lié à un ministère français par la mise en place d'observation ou d'échanges de bonnes pratiques de gestion de classe. Nous faisons déjà remarquer qu'il y a ici une entorse au concept originel de Déviance Positive qui consistait à permettre à des populations locales de trouver une méthode locale pour résoudre un problème local. La solution à ce problème pouvant ensuite être étendue en dehors. Ici, il pourrait être reproché un dévoiement de la Déviance Positive en ce sens que la population étudiée serait une population de vietnamiens et de français. Nous sommes d'avis que cet angle de vue doit être changé et qu'il faut regarder au sens où la population étudiée (en statistiques) serait les professeurs de français au Vietnam. Chacun agissant dans le même milieu (des élèves vietnamiens), certains ayant trouvé une didactique répondant à certains problèmes, les autres rencontrant toujours ces problèmes. Il s'agit là d'une évolution du concept de Déviance Positive qui n'en serait pas à sa première modification ou application à un domaine ou une population différente. Nous pensons que les représentations cognitives peuvent prendre la forme d'images, de perceptions, d'impressions, mais aussi d'opinions préconçues et de préjugés. Ces représentations affectent plusieurs dimensions chez les professeurs comme l'importance accordée au contenu, à l'organisation de la classe et à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement (Legendre, 1993). Le manque de compétences interculturelles relevé par l'enquête auprès des professeurs de l'IFV laisse suggérer que les problèmes rencontrés sont gérés selon les représentations que ces professeurs ont acquises

précédemment dans un cadre professionnel et culturel différents qui influencent la cohérence de leurs décisions en gestion de classe et la qualité de leurs interactions avec les élèves (Piot, 1997). C'est dans ce cadre que vont se construire les nouvelles compétences interculturelles de ces professeurs, à partir de connaissances attachées à des connotations affectives construites dans un milieu culturel différent (Swanson Lee, O'Connor et Cooney, 1990). Dans ces conditions, on ne peut pas s'étonner du besoin de formation interculturelle, nécessaire à la mise en cohérence de leur nouveau milieu avec leurs représentations passées afin de ne pas être confronté à des représentations inopérantes. Cela est d'autant plus nécessaire que les représentations inopérantes peuvent, dans 25% des cas créer, ou venir alimenter, une dynamique négative et non-intégratrice s'exprimant par un manque de motivation, les professeurs à ce stade de confrontation ne doutant aucunement de leurs compétences professionnelles objectivement fortes et ne distinguant pas leur personne de leur pratique pédagogique. Afin de permettre aux nouveaux professeurs en contexte culturel différent de leurs expériences professionnelles passées de prendre connaissance tout à la fois des méthodes utilisées, des découpages de cours et des bonnes pratiques de leurs collègues ; nous estimons nécessaire que les nouveaux professeurs disposent d'un temps consacré à cette prise de connaissance avant de commencer à enseigner. Cette prise de connaissance passerait par l'intégration culturelle et la mise en place d'un cadre de gestion prenant sens dans un projet professionnel et dont les professeurs seraient les co-constructeurs (Piot, 1997). Sauf à être confronté à la mauvaise volonté de certains acteurs, cette mise en place ne peut être que positive, d'autant qu'il est fréquent qu'on attribue aux nouveaux professeurs des cours aussi nombreux que leurs collègues plus et mieux expérimentés voire qu'on leur attribue des cours spécifiques pour lesquels ils ne disposent d'aucune formation ou expérience (Baillauquès et Breuse, 1993) alors que les autres professions disposent généralement de mise en conditions de travail plus favorables (Nault, 1993). Une période d'intégration et de connaissance de la culture d'enseignement / apprentissage et d'une didactique adaptée ne serait que bénéfique. Toutefois, si un tel dispositif devait être généralisée, il faudra désormais prendre en compte les conditions internes de son organisation. Vouloir l'imposer trop tôt pourrait ne pas laisser le temps de la

réflexion personnelle aux nouveaux professeurs et empêcher qu'ils ne se rendent compte du besoin d'un changement de pratique (Johnson, 1994).

2. Observations de classes

Dans cette partie nous présenterons l'analyse des cours que nous avons observés afin de faire ressortir des stratégies habituelles et également originales d'enseignement.

2.1. Résultats

L'objectif de nos observations était double. D'abord, mieux appréhender la culture d'enseignement et d'apprentissage à travers les pratiques de gestion de classe en contexte vietnamien, voir comment les professeurs vietnamiens établissent des règles, des routines et créent un climat favorable à l'apprentissage dans leur classe. Pour cela, nous avions élaboré une grille d'observation dont les principaux items :

Tableau 15 : Principaux items de la grille d'observation

1. Vie de classe
1.1. Les élèves connaissent et respectent les règles de vie de classe (arrivée et attitude en classe puis départ de la classe)
1.2. Les élèves s'organisent en autonomie pour travailler seuls ou en groupe, le professeur participe
2. Conditions d'apprentissage
2.1. Tous les élèves ont l'occasion de prendre le temps de s'exprimer et d'être écoutés
2.2. Les nouvelles technologies sont utilisées judicieusement
2.3. Le professeur met en place différents techniques d'enseignement apprentissage
2.4. L'objectif de l'apprentissage est compris
2.5. La gestion du temps est adaptée
2.6. Les évaluations sont l'occasion d'apprendre
3. Interactions sociales
3.1. Les comportements entre élèves sont respectueux

3.2. Les élèves communiquent facilement avec le professeur
3.3. Les communications entre les parents et le professeur sont régulières

Ensuite, il s'agissait de saisir des comportements ou des stratégies singulièrement différents mais plus efficaces que le reste du collectif dans des conditions identiques d'enseignement. Nous nous attendions à deux possibilités : ces comportements ou ces stratégies pouvaient apparaître récurrents chez un ou des des professeurs ou n'être que ponctuels. La multiplication des observations permettait de limiter la possibilité de ne constater que l'une d'elles. Pour chaque professeur observé, nous avons fait une moyenne des correspondances avec les critères d'observation :

Tableau 16 : Moyenne des observations par item et par professeur

Professeur	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3
C	5	4	5	5	2	3	5	-	5	3	-
D	4	2	4	2	2	4	3	-	3	3	-
G	5	3	4	5	3	3	4	-	3	3	-
H	5	2	5	1	1	5	4	-	5	2	-
L	5	5	5	5	3	5	3	-	5	4	-
M	4	3	3	5	5	5	5	-	3	3	-
N	5	4	5	5	3	3	4	-	5	3	-
P	5	4	5	5	2	3	3	3	3	3	-
Q	5	4	-	-	-	-	-	-	5	-	-
R	5	3	5	5	3	3	3	-	5	4	-
T	5	3	5	5	3	3	3	-	5	3	-
U	5	4	5	2	3	3	5	5	5	3	-
V	5	4	5	4	4	5	5	-	5	5	-
W	5	-	5	-	-	-	-	5	5	-	-
X	5	5	-	-	-	5	5	-	-	-	-

Tableau 17 : Commentaire sur l'ensemble des cours par professeur

Professeur	Remarques
C	La participation de nombreux élèves est facilitée par un fréquent travail en groupe régulier au cours duquel on constate un usage permanent de GT
D	Rien à remarquer
G	Un usage fréquent de Google Forms pour faire des évaluations rapides, questionner sur le texte... Cela permet de garder les élèves actifs mais limite le temps consacré à l'oral.
H	Les élèves participent beaucoup mais seulement car le vietnamien occupe la quasi-totalité des échanges
L	L'usage de nouvelles technologies (GT) se fait uniquement en groupe entier pendant lequel la traduction est commentée.
M	Nous avons considéré l'usage des NT comme judicieux car ces cours étaient faits en ligne et l'usage de salles séparées était très fréquent et le professeur prenait le temps sans traîner de voir chaque groupe et d'expliquer. Pas de mise en commun.
N	Rien à remarquer
P	Nous avons vu plusieurs contrôles continus. Le cours est entièrement en français mais le professeur passe beaucoup de temps à interroger les élèves qui ne répondent jamais. D'après le professeur, il s'agit d'une question d'habitude et de peur de se tromper.
Q	Cours magistral sans recours à des documents extérieurs et entièrement ou presque en vietnamien.
R	Travail des élèves par groupe sur un google doc partagé dans toute la classe pour faire des PE qui sont commentées par les élèves ou par le professeur.
T	Pour limiter le recours au vietnamien, ce professeur ne fait volontairement aucun travail collaboratif en classe.
U	Commence son cours par une vidéo de détente. Par la suite, les élèves sont interrogés aléatoirement par l'usage du site Wheelofname[136] ou crée des groupes avec online-stopwatch[137]. En fin de semaine, le professeur enchaîne avec la projection d'un code QR relié à mentimeter[138] qui permet (entre autres) de générer des nuages de mots pour demander si les étudiants veulent réviser quelque chose avant que le cours commence. Nous avons constaté qu'environ la moitié des élèves écrivait quelque chose. Le professeur justifie l'usage du code QR comme un moyen de conserver l'anonymat et donc la face des élèves afin de les encourager à s'exprimer et de wheelofname comme permettant plus d'équité et pour ajouter un peu plus de "fun" et de suspens. Une évaluation a eu lieu à presque chaque cours et était corrigée en classe avec de très nombreuses explications en vietnamien.
V	A recours au vietnamien pour introduire de la bonne humeur dans la classe par des remarques, blagues... Utilise des mimiques pour avoir le rire de ses élèves. A recours à des corrections phonétiques et prosodiques à partir du vietnamien.
W	A recours à l'anglais et non pas au vietnamien pour demander des équivalents, des traductions, etc car ce serait plus facile de passer par l'anglais que par le français. Au final, le cours comporte plus d'usage de l'anglais que de celui du français.
X	Fais commencer chaque activité orale par un travail écrit de 2 minutes environ. Seul ou en groupe.

2.2. Analyse de données

De façon générale, les élèves connaissent les règles de vie de classe.

L'organisation de groupes de travail en classe provoque souvent un passage au vietnamien et un usage quasi systématique de GT.

Nous avons souvent constaté que du temps était laissé aux étudiants pour s'exprimer mais que celui-ci n'était pas pris ou était pris en vietnamien.

Toutefois, nous avons eu l'occasion d'observer trois professeurs dont les méthodes se démarquent parfois de leurs collègues et semblent avoir un impact sur la qualité de l'apprentissage par un renforcement de la motivation et de la participation.

2.2.1. Le professeur R

Pour faire travailler la PE, nous avons pu voir que l'usage de Google docs semblait remporter l'adhésion des élèves. Ceux qui venaient avec un ordinateur écrivaient pour le groupe tandis que ceux qui écrivaient avec leur téléphone avaient une production moindre mais participaient. Il y a là une forme de discrimination sur un égal usage de la ressource proposée par le professeur par rapport à la possession d'ordinateur.

2.2.2. Le professeur U

C'est le seul professeur que nous avons vu instaurer une routine d'ouverture du cours que ce soit par une vidéo sur le sport (et faisant faire du sport à ses élèves) ou des chansons.

Le professeur utilise régulièrement wheelofname ou random-name-pickers pour lucidiser le fait d'interroger un élève et rendre moins discutable la création de groupes. Par rapport à d'autres professeurs, nous voyons un gain de temps.

L'usage de kahoot, seul ou en groupe, avec son système de classement mis à jour à chaque question permet de conserver une atmosphère détendue, renforce la motivation et les élèves s'engagent réellement dans l'activité.

Egalement, nous l'avons vu utiliser un code QR pour générer un nuage de mots avec pour objectif que les élèves fassent part de ce qu'ils n'avaient pas compris. Cet usage de ressources en ligne permet de décomplexer l'étudiant sur sa participation et de comprendre les objectifs de l'apprentissage de la semaine écoulée.

Nous avons pu observer cela à 3 reprises : le 6, 13 et 20 mai 2022 avec des classes de 1ère année. Le professeur nous a confirmé utiliser cela uniquement en fin de semaine car la progression des unités du manuel interne d'ULIS-VNU donne à faire une unité par semaine.

Pour ce professeur, nous constatons donc l'usage de la posture du magicien et d'enseignement. Il a recours à de nombreuses ressources en ligne et activités ludiques pendant le cours.

Toutefois, les activités ludiques ne constituent pas la totalité du cours et nous avons clairement une posture d'enseignement qui alterne explications liées à l'objet du cours et anecdotes.

En dehors de ces moments, le professeur a recours à une posture d'accompagnement principalement en aide collective et individuelle lors des travaux de groupe où il intervient auprès des élèves pour corriger principalement des erreurs de grammaire et de syntaxe. Le lexique est très peu corrigé et nous avons vu les élèves avoir recours à GT. Cela montre que l'intérêt de ces activités est principalement la systématisation de ce qui a été vu pendant le cours.

Chaque fois que les élèves présentent leur travail, U adopte une posture d'accompagnement, n'interrompt pas mais intervient (ou pas) à la fin de leur EO.

L'ensemble nous semble permettre des conditions encourageant le travail collaboratif.

2.2.2. Le professeur V

Nos premières observations nous ont surpris car le professeur a adopté une posture qui aurait pu être mal accueillie par des élèves vietnamiens car ayant tendance à parfois se focaliser sur l'erreur ou tout simplement l'action d'un élève.

C'est ainsi que nous l'avons vu prendre le téléphone portable d'un élève et s'en servir comme objet pour travailler un possessif. S'il est clair que cela a attiré l'attention de l'ensemble de la classe, l'élève en question ne semblait pas rassuré et a exprimé gestuellement à plusieurs reprises qu'il espérait reprendre son portable plus vite qu'il ne lui est revenu en réalité.

Ici le professeur utilise une démarche inductive qui lui permet de prendre une posture d'accompagnement voire de contrôle puisque le groupe classe est sollicité uniformément.

Lors de plusieurs séances, nous avons vu le professeur organiser un jeu de rôle simple de présentation (niveau A1.1 donc débutants) à 2 élèves en les faisant parler entre eux. Nous avons remarqué une faible correction collective mais plutôt une correction avec explication individuelle en passant dans chaque groupe pour écouter. Le fait de se retrouver à deux seulement semble avoir incité les élèves à beaucoup parler et à se donner des explications ou des aides en vietnamien. Certains élèves sollicitaient le

professeur pour lui demander des précisions auxquelles il répondait, passant ainsi à une posture d'accompagnement.

Le professeur utilise principalement le français mais recourt très régulièrement à l'alternance codique pour traduire ce qui est dit, expliquer la phonétique, la prosodie, la grammaire ou raconter des anecdotes culturelles.

Lorsqu'il s'agit de phonétique, de prosodie ou de grammaire, le professeur donnait l'explication en français et passait parfois au vietnamien pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves, répondant en vietnamien aux questions posées. Nous pensons qu'il s'agit ici d'une stratégie d'enseignement car nous avons pu observer cela sur des niveaux A1 (montrant le souci de s'assurer de la compréhension des élèves) alors que nous ne l'avons pas vu sur des niveaux plus élevés tandis que manifestement certains élèves semblaient avoir besoin d'explications en vietnamien par habitude, confort ou réelle nécessité.

Nous l'avons vu passer entièrement en vietnamien lors de l'explication de grammaire dont il modifiait les règles pour les faire correspondre à la langue vietnamienne dans l'objectif d'une meilleure compréhension tout en y maintenant le métalangage de la grammaire française.

Le professeur n'a pas expliqué que le futur des verbes en -er se forme à partir du verbe à l'infinitif suivi des terminaisons -ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont mais comme étant le verbe à la 1e personne du singulier suivi des terminaisons -rai, -ras, -ra, -rons, -rez, -ront. Il s'agissait pour lui de s'adapter au réflexe des élèves qui ne distinguent pas toujours le changement de prononciation et entendent le verbe à l'infinitif (par exemple chanter) et y ajoute les terminaisons pour obtenir [ʒə ʃɑ̃te.e], [ty ʃɑ̃te.a], [il ʃɑ̃te.a], [nu ʃɑ̃te.ɔ̃], [vu ʃɑ̃te.e], [il ʃɑ̃te.ɔ̃].

La langue vietnamienne était également totalement présente lors d'explications liées à la culture. Nous avons eu après l'explication : le professeur détaillait ses expériences personnelles, ses premières réactions lorsqu'il était allé en France et que les gens lui faisaient la bise.

Dans ces deux situations d'alternance codique, le professeur semblait choisir ce moyen pour s'assurer de la compréhension totale des élèves sur une règle (grammaire) ou pour créer un lien plus familier avec eux (culturel).

On arrive alors dans une posture de contre-étayage puisque le professeur ne les laissait pas découvrir la règle mais donnait directement sa règle qu'il jugeait plus efficace. La règle du manuel était donnée après.

3. Difficultés et erreurs des étudiants

3.1. Résultats

L'objectif de cette enquête était d'identifier les types d'erreurs les plus fréquemment corrigées par les professeurs d'ULIS-VNU. Les professeurs ayant répondu à l'enquête sont en majorité des femmes (7 sur 8 réponses) ayant entre 39 et 59 ans et fortement diplômés puisque titulaires d'un master (62,5%) ou d'un doctorat (37,5%). Les résultats sont les suivants :

Tableau 18 : erreurs les plus fréquemment corrigées par les professeurs d'ULIS-VNU

	Toujours	Souvent	Régulièrement	Rarement	Jamais
Morphologiques	25%	62,5%	12,5%	0%	0%
Lexicales	0%	50%	50%	0%	0%
Syntaxiques	25%	37,5%	37,5%	0%	0%
Phonologiques	12,5%	50%	25%	12,5%	0%
Prosodiques	12,5%	62,5%	12,5%	12,5%	0%

3.2. Analyse de données

Les erreurs les plus fréquemment corrigées par les professeurs de FLE sont de nature morphologique, prosodiques, lexicales et phonologiques.

D'un côté, les professeurs interrogés déclarent à 25% toujours corriger les erreurs de morphologie et de syntaxe. Ils sont également 62,5% à déclarer corriger souvent la morphologie et la prosodie tandis qu'ils ne sont "que" 50% à corriger souvent le lexique et la phonologie.

Les corrections de morphologie, de syntaxe et de lexique que nous avons observées ne concernant généralement que l'écrit, nous interprétons cela en disant (pour la

morphologie) que le français étant une langue plus flexionnelle à l'écrit qu'à l'oral, il est plus facile de corriger ce type d'erreur sur un écrit et que le lexique nécessitant un apprentissage constant, la correction consiste surtout à donner le bon mot à l'élève au moment où ce dernier fait une phrase écrite ou orale.

Pour la syntaxe, nous y voyons un trait simultanément linguistique et culturel issu du vietnamien. En effet, le vietnamien est une langue isolante, c'est-à-dire qu'elle n'utilise pas de flexion pour marquer les catégories grammaticales alors que le français est une langue flexionnelle, qui utilise le genre, le nombre, des terminaisons, des auxiliaires, etc. pour exprimer ces catégories. On peut donc s'attendre à ce que le vietnamien utilise moins de mots que le français pour exprimer le même sens. De plus, le vietnamien a tendance à utiliser des mots composés, formés d'une ou deux syllabes. Les mots composés de plus de deux syllabes servant généralement à exprimer des concepts plus précis ou plus complexes par l'intermédiaire de périphrases tandis que le français utilise souvent des prépositions, des articles, des adjectifs, des adverbes, etc. pour modifier ou compléter le sens des mots.

On peut donc s'attendre à ce que le vietnamien utilise plus de syllabes mais moins de mots que le français pour exprimer le même sens et retrouver cela dans les productions orales et écrites des élèves lorsqu'ils sont dans leurs premières années d'apprentissage de la langue, ce qui limite le nombre de corrections syntaxiques.

Les erreurs phonologiques et prosodiques ne sont pas corrigées systématiquement, ce qui correspond à nos observations où de nombreux professeurs n'utilisent que très peu le français en cours quel que soit le niveau. Toutefois, on voit que ces erreurs sont souvent corrigées. Nous remarquons que cela ne correspond pas à nos observations et nous interprétons cette différence en suggérant trois explications différentes mais non incompatibles : nous n'avons pas suffisamment observé, les professeurs ont craint de corriger de la phonétique ou de la prosodie en présence d'un natif francophone ou la réponse au questionnaire de la part des sondés a été celle que ces derniers pensaient devoir donner et non celle correspondant à la réalité.

Ces résultats suggèrent que les professeurs de FLE semblent accorder plus d'attention à la correction des compétences liées à l'écrit qu'à celles liées à l'oral.

Synthèse du chapitre 2 sur les besoins de professeurs français et l'agir de professeurs vietnamiens

Les résultats des observations et de l'enquête auprès de professeurs vietnamiens montrent un agir enseignant peu hétérogène.

Quand nous parlons d'agir enseignant, nous faisons référence à Cicurel (2011b) pour laquelle il s'agit de « *L'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir- savoir » à un public donné dans un contexte donné ainsi que par les intentions qui accompagnent l'action. Ces actions ont la particularité de vouloir provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus en vue de la transformation et de l'amélioration de savoirs et parfois de comportements* » (p. 48). Toutefois, nous avons pu observer certains professeurs dont les pratiques différentes permettent de résoudre des difficultés liées au manque de participation par l'usage de mots nuages anonymes et la production écrite collaborative malgré les quelques questionnements que nous avons posés à ce sujet.

L'enquête a montré ce que l'observation avait anticipé, à savoir un déséquilibre du travail des compétences orales au profit des compétences écrites. Au final, nous avons vu plus d'activités liées à la CE et la PE qu'à la CO et la PO. Le vietnamien étant très souvent la seule langue utilisée ce qui réduit de fait l'exposition des élèves au français. Nous pouvons même dire que, la plupart du temps, les PO permettaient principalement de valider la bonne compréhension des activités liées à l'écrit. Ce n'était pas l'objet de nos observations mais nous estimons qu'il y a ici un sujet qui, même s'il a déjà été traité dans la littérature vietnamienne, mérite une attention particulière. Nous ajouterons que, contrairement à l'IFVHN qui applique une méthode communicative, l'ULIS-VNU applique une méthode actionnelle. L'intérêt porté à l'IO s'en trouve visiblement limité.

Nos observations ont eu pour résultat de pouvoir relever et analyser différents moyens par lesquels certains professeurs transmettent le savoir et ainsi lister différentes stratégies didactiques et pédagogiques mises en œuvre. Le partage de ces relevés avec les experts permettra d'affiner la pertinence de ces résultats.

Chapitre 3 : Instruction au sosie

L'instruction au sosie est une méthode de recueil de données qui consiste à demander à un individu de décrire un autre individu et permet d'obtenir des informations sur la perception que les individus ont les uns des autres. La méthode de la DP est une méthode de recherche qui consiste à se concentrer sur les individus qui s'écartent de la norme et innovent. Cette méthode permet donc d'identifier les facteurs qui contribuent à l'excellence ou au succès. La méthode de l'instruction au sosie vise à faire émerger les gestes professionnels implicites en demandant à un sujet d'expliquer à un "sosie imaginaire" comment reproduire fidèlement son activité. Elle nous a semblé totalement adaptée dans un recueil de données suivant la DP pour obtenir des informations sur les individus qui innovent pédagogiquement tout en dépassant les discours normatifs ou généraux auxquels nous avons peut-être été confrontés et dont nous avons fait part dans l'enquête précédente. L'instruction au sosie repose habituellement sur un entretien dialogué, approfondi et interactif. Cependant, dans le contexte vietnamien, plusieurs contraintes nous ont conduit à adapter cette méthode sous forme de questionnaire ouvert. D'une part, les enseignants interrogés sont parfois peu enclins à verbaliser leurs pratiques de manière détaillée dans un cadre d'entretien, en raison de facteurs culturels, linguistiques et institutionnels. D'autre part, le questionnaire permet une participation plus large, respectueuse du rythme et des disponibilités des répondants. Les questions ont été formulées dans l'esprit de l'instruction au sosie, notamment en demandant quels conseils les enseignants donneraient à un remplaçant, afin de faire émerger des routines, des arbitrages pédagogiques et des savoirs professionnels souvent implicites. Notre approche ne prétend donc pas reproduire fidèlement la méthode originale, mais constitue une adaptation méthodologique pertinente, conciliant les exigences de la recherche qualitative avec les réalités du terrain vietnamien.

1. Auprès de professeurs vietnamiens

1.1. Résultats

Le questionnaire a été envoyé en ligne dans tout le Vietnam et nous avons reçu 33 réponses du 25/05/2023 au 08/08/2023 (données recueillies en annexe 8). Nous avons

commencé par une lecture flottante avant d'attribuer des catégories thématiques aux segments de textes sélectionnés en fonction des idées qui y étaient exprimées pour créer des catégories cohérentes et distinctes. Les professeurs vietnamiens nous ont fait part[133] des difficultés qu'ils rencontraient selon le classement suivant pour lequel nous citons deux verbatims représentatifs par catégorie :

Tableau 19 : Difficultés rencontrées par les enseignants vietnamiens

Nombre de témoignages	Catégorie	Verbatims représentatifs
17	Manque de motivation des apprenants	« Le manque de motivation des apprenants est la plus grande difficulté. » « Difficulté majeure : manque de motivation des étudiants. Pas de solution efficace pour le moment. »
10	Hétérogénéité des niveaux	« Classe hétérogène (écart important entre les étudiants ayant appris le français...) » « Pas le même niveau de français des apprenants dans un même groupe. »
6	Contraintes institutionnelles et organisationnelles	« Durée de cours limitée par rapport au programme déterminé. » « Les apprenants ne sont pas motivés, en sachant que la plupart tombent au chômage... »
5	Interférences linguistiques et interlangagières	« Le français appartient à une famille de langues tout à fait différente de celle du vietnamien. » « Interférence en provenance du vietnamien ou de l'anglais... »
3	Manque d'exposition au français authentique	« Pas de contact avec les natifs. » « Maîtrise insuffisante du français familier ou des argots... »

[133] La liste complète des verbatims est disponible en annexe 9

Et ont déclaré mettre en place les solutions suivantes :

Tableau 20 : Solutions mises en place par les enseignants vietnamiens

Nombre de témoignages	Catégorie	Verbatims représentatifs
9	Adaptation à l'hétérogénéité des niveaux	« Travail de groupes, activités asynchrones et accompagnement individualisé sur la plate-forme. » / « S'adapter au niveau général du groupe et/ou aide personnalisée. »
7	Activités ludiques et interactives	« Je fais les efforts pour les motiver en présentant des opportunités de carrière pour les Francophones.» / «Créer une bonne ambiance d'apprentissage avec des jeux,des devinettes etc.»
6	Intégration du numérique et des TICE	« Utilisation des outils TICE pour assurer le suivi et l'entraînement. » / « Cours complémentaire hors de la classe avec l'aide des TIC. »
5	Diversification des supports pédagogiques	« Chercher des documents supplémentaires dans les nouvelles méthodes. » / « Recherche de ressources pédagogiques existantes sur la toile, didactisation des documents authentiques. »
3	Travail par projet et autonomie des étudiants	« Travail de préparation selon leur choix de thèmes, travail par projet, exercices ludiques, prolongement des activités... » « Lecture des documents avant le cours. »
3	Valorisation du sens et des objectifs d'apprentissage	« Aider à fixer un objectif d'apprendre le français. » « Présenter des opportunités de carrière pour les Francophones. »

Et ils nous ont fait part des conseils qu'ils donneraient à un collègue remplaçant français sur leurs cours[134] :

Tableau 21 : Conseils donnés par les enseignants vietnamiens

Nombre de témoignages	Catégorie	Verbatims représentatifs
12	Adapter son rythme et sa langue	« Parler français lentement, ne pas oublier d'écrire sur le tableau… » / « Ne pas parler français trop vite car les étudiants ont du mal à comprendre un natif… »
11	Être patient, bienveillant et empathique	« Soyez patient. Contenez-vous pour ne pas vous mettre en colère. » / « Il vaut mieux avoir de la patience et bien préparer le cours. »
10	Comprendre la culture éducative vietnamienne	« Il faut observer les classes animées par les profs vietnamiens avant de faire cours. » / « Adopter la culture vietnamienne afin de favoriser l'apprentissage… »
9	Créer un climat de confiance et encourager la prise de parole	« Encourager sans cesse les étudiants qui sont assez timides… » / « Désigner au lieu d'attendre les volontaires. »
7	Favoriser la communication et la connaissance mutuelle	« Faire connaissance avec les apprenants le plus tôt possible… » / « Chercher à recevoir un nombre maximal d'informations sur les apprenants »
6	Prendre en compte les objectifs et motivations des apprenants	« Au Vietnam, les élèves qui apprennent une langue étrangère, c'est d'abord pour réussir au concours… » / « Public adulte, déjà en activité professionnelle, peu motivé. »

[134] La liste complète des verbatims des professeurs vietnamiens est disponible en annexe 9

6	Utiliser des supports visuels et concrets	« Essayez de les faire comprendre ce que vous voulez dire en moyennant des images, des photos ou des dessins… » / « Commencez doucement et plutôt par des phrases courtes et simples ou des histoires réelles… »
5	Intégrer les langues relais (vietnamien/anglais)	« L'utilisation du vietnamien et/ou de l'anglais en classe surtout au niveau débutant est un bon moyen… » / « Ce n'est pas obligatoire d'utiliser tout le temps le français. »

1.2. Analyse de données

Les difficultés, solutions et conseils que les professeurs vietnamiens ont exprimés révèlent des besoins, attentes, représentations, pratiques et plus généralement valeurs des professeurs, acteurs clés du FLE au Vietnam. Les difficultés les plus fréquentes sont liées à la motivation des élèves et à l'hétérogénéité des groupes. Cela fait se demander comment favoriser l'implication des élèves et gérer la diversité des niveaux c'est-à-dire de concilier les besoins de chaque élève et les exigences institutionnelles en adaptant sa pédagogie tout en maintenant le contenu. Pour la gestion de la motivation, ces professeurs recommandent d'intégrer plus de culturel (18%), faire appel aux TICE (9%) et aux activités ludiques (6%) tandis que pour l'hétérogénéité des groupes, ils conseillent la classe inversée (6%) et le travail de groupe (6%). Etonnamment, les conseils les plus fréquents ne suivent pas les recommandations émises précédemment puisqu'ils placent en tête l'empathie et l'écoute (24%) suivi de près par le travail sur l'interlinguistique et l'interculturel (21%) puis par la nécessité du renforcement de l'oral (15%), la discipline (12%), l'étude de la culture vietnamienne (12%) et l'échange avec les collègues (9%). Si on regroupe le travail sur l'interlinguistique et l'interculturel avec l'étude de la culture vietnamienne, on arrive à 33%, ce qui fait de l'échange culturel et linguistique le 1er conseil. Il devient légitime de se demander comment travailler l'interlinguistique et l'interculturel dans une perspective comparative et contrastive pour faciliter la compréhension et la communication et renforcer la motivation des élèves vietnamophones.

2. Auprès de professeurs français

2.1. Résultats

Le questionnaire a été envoyé dans tout le Vietnam et nous avons reçu 16 réponses. Les professeurs français nous ont fait part des difficultés qu'ils rencontraient dans leur enseignement selon le classement suivant pour lequel nous citons deux verbatims représentatifs par catégorie[135] :

Tableau 22 : Difficultés rencontrées par les enseignants français

Nombre de témoignages	Catégorie	Verbatims représentatifs
12	La phonétique	Certains professeurs précisant que les difficultés se concentraient sur le [g] (25% des difficultés phonétiques), le [j] (17%), ainsi que le [ʃ], le [ʀ], le [ɲ], le [ʒ] et les consonnes finales (8% chacun). Ils faisaient également état de la prosodie (2). *« des difficultés de prononciation pour les consonnes [ʀ]; [ɲ]; [ʒ] et semi-voyelle [j] » / « De même, certains sons sont difficiles à prononcer :comme le "ch" par exemple, et celui qui pose le plus de problème c'est le son [g], les élève sont capables de prononcer le mot guitare mais pas le mot "grenouille" qui devient "renouille". »*
12	La grammaire	Certains professeurs précisent que les difficultés se concentraient sur l'usage des temps (50% des difficultés grammaticales), des déterminants (25%) et des flexions (25%) principalement de genre *« La conjugaison est le problème principal. Les prépositions aussi, mais altèrent moins la compréhension, abîme moins la langue. Non*

[135] La liste complète des verbatims des professeurs françaiss est disponible en annexe 10

		seulement les temps, mais tout simplement la conjugaison, notamment au présent, systématiquement pour la 3ème personne du pluriel des verbes des 2ème et 3ème groupe. La prononciation est un problème chez un petit nombre d'apprenants. L'enchaînement est un problème (pas grave) chez tous les apprenants si on ne le travaille pas, et qui demeure quoi qu'il en soit. Le vocabulaire peut devenir un problème surtout dans les connecteurs logiques d'un niveau juste un peu plus soutenu que les « mais », « et ». Utilisation souvent forcée et erronée. » / « le genre des noms et adjectifs (dans l'ensemble), l'alternance passé composé et imparfait sont des problèmes »
3	La timidité	*« Le oser parler est difficile » / « la peur de l'echec entrenue par la pression des parents freine les initiatives et engendre des effets négatifs comme la perte de confiance et l'anxiété. »*
2	L'influence de l'anglais	*« La prononciation peut parfois souffrir de l'influence de l'anglais mais malgré quelques phonèmes compliquées (r,u,j..), ce n'est pas un obstacle majeur. » / « Pour ceux qui ont la chance d'étudier et de parler anglais, ils ont là un moyen de faire une passerelle ou une comparaison avec les 3 langues, ce qui les aident bien souvent. Pour les autres, dont le français reste la seconde langue d'apprentissage, les difficultés me semblent plus importantes. »*
1	La production	*« Les apprenants ont tendance à prononcer les e finaux (ex: jaunE /rougE...) » / « Il y a très souvent un énorme décalage entre le niveau oral et écrit. Ils*

	orale ou écrite	*vont être capables de conjuguer à différents temps mais ne sont pas capables de se présenter correctement. »*

Ils ont précisé que les principales différences culturelles entre le Vietnam et la France qui peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage du français sont :

Tableau 23 : Principales différences culturelles entre le Vietnam et la France qui peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage du français d'après les enseignants français

Nombre de témoignages	Catégorie	Verbatims représentatifs
7	Culture d'enseignement et d'apprentissage	L'apprentissage par coeur et la répétition est vécue comme une difficulté par sept professeurs mais dont deux d'entre eux assurent que cela peut être une force *« Les apprenants vietnamiens sont souvent mal à l'aise lorsqu'on leur pose des questions ouvertes. Cela est dû au système éducatif qui ne les fait pas penser par eux-mêmes. Ils se contentent de répéter machinalement ce qu'ils ont entendu. » / « Les étudiants vietnamiens (adolescents et adultes) ont du mal à exprimer leur opinion, à participer ou à réagir en classe. Il arrive parfois qu'ils ne réagissent pas du tout. Ils sont très souvent dans la posture d'attente : le professeur "dit", "transmet", les étudiants écoutent, copient. Ils ont également tendance à vouloir : répéter (lorsque l'on aborde du vocabulaire par exemple) tels des perroquets. C'est la méthodologie utilisée dans les écoles vietnamienne, et nos étudiants reproduisent et souhaitent parfois ce fonctionnement. »*

5	Le refus de contredire	Vécu comme une difficulté car il est un aspect essentiel de la préparation aux épreuves du DELF à partir du B1 puis du DALF *« Les valeurs de conformité au groupe semblent jouer un rôle important, il semble difficile au Vietnam d'aller contre l'avis général ou de sortir du lot. » / « Ils ont l'habitude de répéter certainement en classe mais quand ils doivent produire avec leurs propres idées ils ont plus de mal. »*
5	L'absence d'initiative et de curiosité	*« L'habitude vietnamienne de ne pas contredire son interlocuteur rend difficile les activités langagières de négociation attendues dès le niveau A2 et de débat à partir du niveau B1. De plus, de nombreux sujets sont tabous (évoquer la religion, les médias ou la vie politique notamment), ce qui peut poser problème au niveau C1. » / « Une certaine réserve pour le débat : d'une part les apprenants vietnamiens ne jugent pas toujours nécessaire de donner leur avis personnel sur tous les sujets (même quand ils en ont un); d'autre part sur des sujets de DELF type B2 ou C1, l'argumentation de fond (idées et exemples) est souvent faible : sujets parfois exotiques et surtout manque d'entrainement à débattre et argumenter dans le système scolaire local. »*
4	La difficulté à construire un raisonnement	*« difficultés à rédiger de façon construite » / « Trop d'importance accordée […] à la parole du maître, manque d'esprit critique, difficulté à discuter, manque de culture générale »*
3	La timidité	*« Trop de timidité ou autres blocages pour s'exprimer, engager un début de dialogue. J'ai parfois même des difficultés pour demander à une étudiante de lire, tout simplement, une phrase. »*

2	Le respect aux professeurs	*« Respect affiché des professeurs. Ex. quand je marche dans un campus et croise des étudiants, ils se courbent souvent par respect, et je dois faire attention pour ne pas oublier de les saluer. »*
2	L'humour	Qui devient difficile lorsque apparaissent l'ironie ou l'autodérision *« Appréciation de l'humour, malgré les différences culturelles. » / « Il y a certains types d'humour qui ne sont pas bien perçus ou compris (ironie, autodérision,...) et qui posent des problèmes de compréhension de l'intention de l'auteur. »*
2	L'attitude	Certaines attitudes, inhabituelles pour un occidental, peuvent être source de malentendus *« Ambiance plus conviviale. Parfois des invitations à partager des repas, à assister à un spectacle de l'université. » / « les visages et les regards sont très inexpressifs, on ne décèle, ni joie, ni tristesse, ni réaction. Ce qui est parfois déstabilisant. »*
2	La fatigue et ses conséquences	*« Ils ont beaucoup d'activités donc ils sont fatigués et manquent de concentration »*
1	La triche	*« lors des examens blancs, j'ai été surpris par le niveau de triche (même en m'asseyant au milieu des étudiantes pour les dissuader...) »*

L'un des sondés nous apporte une interprétation difficile à classifier sous l'unique intitulé "Influence de l'anglais" ou « Langue non-romane" sans risquer d'en perdre le véritable sens. Nous la reproduisons ici dans son intégralité : "*Bien que l'écriture vietnamienne soit romanisée, elle "s'intellectualise" davantage comme une écriture idéographique où les syllabes seraient comprises comme des caractères. Comme celles-ci sont en nombre limité, toute combinaison de lettres qui n'en fait pas partie représente un apprentissage de "nouveaux caractères" pour les Vietnamiens, ce qui*

génère beaucoup de confusion et d'erreurs dans l'orthographe. Ceci pouvant être surpassé par la connaissance préalable d'une autre écriture romane comme l'anglais. ». D'après nous, elle ne donne pas d'élément qui puisse être repris dans le cadre de cette thèse mais elle donne une piste d'exploration intéressante car non-évoquée dans la littérature actuelle.

Et ont déclaré adapter leur méthode et leur matériel pédagogique en fonction du contexte culturel et linguistique de leurs élèves vietnamiens en mettant en place les solutions suivantes :

Tableau 24 : Solutions mises en place par les enseignants français

Nombre de témoignages	Catégorie	Verbatims représentatifs
3	Encourager l'opinion personnelle	*« Je les questionne plus pour avoir leur opinion personnelle » / « Je les amène à donner leur opinion et à penser par eux-mêmes. »*
3	Ludicisation	*« Au niveau du matériel, j utilise beaucoup de jeux de production orale »*
3	Travailler la production orale	*« Je propose une approche plus communicative qu'axée sur la grammaire. »*
2	Etablir des liens entre les cultures vietnamiennes et françaises	*« J'essaye de faire un maximum de liens, de références avec les pratiques et traditions locales. »*
2	Utiliser des documents authentiques	*« En incluant plus d'expression orale et des documents authentiques. » / « Je vais puiser dans de nombreux documents authentiques francophones, afin de leur faire commenter certaines réalités francophones sans les obliger à évoquer les*

		problématiques qui concerne le Vietnam s'ils ne souhaitent pas en parler. L'idée est de les amener à découvrir une multitude de facettes auxquelles ils seront confrontés lorsqu'ils parleront avec des francophones / seront en France pour certains, dans le cadre de leurs études / leur travail. »
2	Travailler la phonétique	L'un des professeurs la travaillant en écrivant les sons en vietnamien chaque fois que c'est possible. *« J'utilise la méthode verbo tonale en phonétique, leur suggère d autres stratégies d apprentissage » /* *« J'utilise le vietnamien en plus du français. Si nécessaire, je note les mots français sous une forme phonétique vietnamisée afin d'en faciliter la prononciation aux nouveaux apprenants. Je fais appel aux centaines de mots français qui sont entrés dans la langue vietnamienne pour faciliter à la fois la prononciation et la mémorisation du vocabulaire. »*
1	Faire apprendre par coeur	*« Je met l'accent dans mes cours à favoriser au maximum les interactions orales et à passer beaucoup de temps sur le réemploi de structures car ils ont pour la plupart l'habitude d'apprendre la langue via des exercices systématiques et répétitifs sans grand intérêt. »*
1	Dédramatiser l'erreur	*« Je les encourage en insistant sur le fait qu'il n'y a pas de honte à s'exprimer mal en français. Ex. «Parler un peu le français c'est, pour vous, plus remarquable et difficile que pour moi d'avoir appris l'anglais et l'allemand car ce sont des langues également européennes.» »*

1	Utiliser des cartes images	*« Parfois j'utilise un code couleur : bleu + rouge + vert (sujet +verbe +complément). Utilisation de photos (à l'écran ou flashcard) pour aborder le nouveau vocabulaire »*
1	Utiliser un lexique varié	*« A partir des pages de leurs manuels que je dois suivre, je privilégie les échanges autour du thème du jour afin d'instaurer des dialogues plus spontanés que scolaires. Il me semble beaucoup plus utile, aussi, de remplir le grand tableau noir de la salle de cours avec des termes découverts ainsi « naturellement », que de me fier à une liste fournie dans le livre. »*
1	Relever les erreurs	*« En cours d'expression orale, avec moins de cinq étudiants, il m'arrive de noter leurs propos en tapant sur mon clavier comme si je les interviewais. Quelques jours après, ils reçoivent un texte que j'ai rendu lisible, dans un bon français. Il est utile pour mémoriser des nouveaux mots ou expressions employés durant la séance ou ajoutés au moment d'écrire. »*
1	Rituels	*« je m'efforce à exploiter des éléments de leur vie quotidienne. Par exemple, le début de cours est souvent « un petit bavardage ». Les Vietnamiens commencent souvent la journée par une question – « Avez-vous pris (le déjeuner / le dîner/ le repas) ? », c'est juste une manière de saluer au lieu de dire « bonjour ». Ils ont des intérêts pour les fêtes traditionnelles, la famille, l'art de la table. Assez d'éléments pour adapter une méthode et son matériel afin de raconter et de présenter simplement mais précisément et de façon facile à se faire comprendre. »*

		« Donner des habitudes de travail notamment dans la découverte d'un document et faire des hypothèses (les 5 questions: qui ? quand ? où ? comment ? pourquoi ?), facilement exploitable et qui donne l'occasion à l'étudiant de s'exprimer et de faire des hypothèses. »
1	Utiliser l'anglais	*« J'utilise comme point de repère comparatif la langue anglaise, de façon occasionnelle. »*

Lorsqu'on leur demande quelles sont les sources d'information ou de formation qu'ils utilisent pour se tenir au courant des évolutions de l'enseignement du français au Vietnam et dans le monde, ils répondent le faire grâce :

- aux collègues (8)
- à IFProfs (2),
- Internet (2),
- Facebook (1) ,
- aux ressources de FLE tels que Le Français Dans Le Monde, Cavilam, TV5Monde, , les BELC, Fle.fr ou les manuels de FLE (1, chaque réponse donnée une fois par des personnes différentes)
- par la presse vietnamienne tels que le Courrier du Vietnam, Vietnam +, Vietnam.vn (1).

Nous leur avons également demandé, selon la méthode de l'instruction au sosie : "Vous devez vous absenter pendant 2 mois, vous allez être remplacé(e) par un professeur de nationalité française. Quels conseils lui donneriez-vous sur les plans linguistiques et culturels ?", . Les professeurs ont répondu[136] :

[136] Voir les verbatims complets Annexe 11

Tableau 25 : Conseils donnés par les enseignants français

Nombre de témoignages	Catégories	Verbatims représentatifs
8	Encourager la prise de parole et l'oral	« Ne pas hésiter à les solliciter énormément à l'oral. Faire des séquences courtes pour capter leur attention. » « Priorité à l'expression orale (si vous travaillez avec des professeurs vietnamiens, ils ont tendance à se concentrer trop sur la grammaire). »
7	Adapter son rythme, sa voix et son lexique	« Parle fort, clairement et lentement. Garde tout le temps en tête que tu t'exprimes devant des étudiants dont la langue maternelle est très éloignée du français. » « En cours, ne leur parle pas trop vire, ralentis ton débit, adapte ton lexique, et pas seulement pour les débutants. La logique qui prétend qu'ils vont finir par s'habituer et comprendre conduit plutôt à ce qu'ils ne comprennent jamais. »
7	Comprendre la langue vietnamienne et ses spécificités	« Prendre absolument connaissance du fonctionnement de la langue vietnamienne, qui est un frein puisqu'elle n'a aucun point commun avec la langue française. » « Apprendre le système phonologique vietnamien, et autant que possible, pratiquer la langue, se familiariser avec les termes d'adresse et l'expression des temps. »
6	Être patient, bienveillant et empathique	« Je lui recommanderais d'être patient, de ne pas s'attendre à un public exubérant et participatif (excepté pour le public enfant qui lui est actives et dynamique). » « Tu dois être empathique, te mettre à la place de l'apprenant pour comprendre le cas échéant ses difficultés. »
6	Comprendre la culture	« N'attend pas beaucoup d'interactions en classe. Souvent, dans le meilleur des cas, tu auras un ou deux

	éducative vietnamienne	étudiants qui seront toujours les seuls à prendre la parole quand tu poses une question. » / « Optez sur des cours participatifs (le système éducatif vietnamien ne le propose guère, il est influencé de vieilles traditions confucéennes !). »
5	Travailler la prononciation et la phonétique	« De ne pas faire impasse sur la phonétique pour les niveaux A1 même si le temps manque parfois. » / « Je lui dirais de bien insister sur la prononciation, de faire des jeux pour délier les langues et de faire preuve d'empathie et de curiosité à l'égard de son public. »
5	Méthodologie et structuration du cours	« Tu dois bien comprendre et définir les objectifs essentiels d'une séance ou d'une suite de séances. Pourquoi tu fais ça comme ça, maintenant, et pas autrement ? Tu dois bien structurer ton cours, afin de pouvoir improviser dans un cadre limité. » / « Je lui conseillerais d'adopter la pédagogie inversée afin de profiter du temps de classe pour faire le maximum d'activités de production (consacrer a minima 70 % du cours à de la production orale). »
5	Créer un climat de confiance et de proximité	« Sois sympa, n'hésite pas à faire de l'humour, voire à provoquer les étudiants gentiment. Raconte leur des anecdotes personnelles, pour faire une petite pause ou bien si elles permettent d'enrichir leur vocabulaire. » « Ne pas hésiter à proposer une sortie tous ensemble en fin de cours pour des échanges plus informels et pourquoi pas des visites de lieux francophones si c'est faisable. »
4	Interculturel et ouverture	« Bien travailler l'interculturel. Bien comprendre la langue vietnamienne pour anticiper les erreurs (enchaînements, liaisons, rythme, articles,

		prépositions...). » / « Montre leur que tu t'intéresse aux us et coutumes du Vietnam. Ne reste pas trop français et parle leur de temps en temps de certaines spécificités (culinaires, musicales, etc.) que tu apprécies dans leur pays. »
3	Éviter certains sujets et respecter les codes sociaux	« Evite de parler de politique, ça les mets souvent mal à l'aise. » / « Être patient, tolérant, ouvert d'esprit et s'attendre à ce que les codes de convenance soient différents de ceux de l'Occident. »

2.2. Analyse de données

L'enseignement du FLE au Vietnam, tel qu'il ressort des témoignages, met en lumière plusieurs axes structurants :

- L'oral comme priorité pédagogique : l'expression orale est identifiée comme le maillon faible des apprenants vietnamiens, souvent inhibés par la timidité et par une culture scolaire centrée sur l'écrit et la mémorisation. Les enseignants recommandent de multiplier les activités de production orale progressive, de travailler la phonétique dès les premiers niveaux et d'adopter un débit lent et articulé. Les formats privilégiés sont les binômes et petits groupes, qui réduisent la pression et favorisent la participation.
- La patience et l'adaptation comportementale : la patience est décrite comme une qualité indispensable. Les retards, les silences ou la faible interaction ne doivent pas être interprétés comme un échec mais comme des composantes normales de la communication et de la culture éducative vietnamienne. L'enseignant doit ajuster ses attentes, accepter les temps de courts silences et encourager sans brusquer.
- L'interculturel comme composante essentielle : l'enseignement du français ne peut être dissocié d'un travail interculturel. Les différences de rapport à l'autorité, de communication et de valeurs (héritage confucéen, respect

hiérarchique, modestie) nécessitent une posture pédagogique ouverte, non moralisatrice. Le professeur est vu comme un médiateur culturel, qui doit comparer les cultures avec bienveillance et manifester une curiosité sincère pour la culture vietnamienne. Cette composante doit prendre tout son sens dans la construction du profil professionnel du professeur de FLE au Vietnam.

- Méthodologie active et gestion de classe : pour contrer la passivité induite par le système éducatif traditionnel, les enseignants recommandent des séquences courtes, dynamiques et interactives. La pédagogie inversée, les projets collectifs et les jeux sont perçus comme des leviers efficaces pour stimuler l'engagement et contourner la timidité. L'objectif est de maximiser le temps de production en classe et de développer l'autonomie intellectuelle des apprenants.
- La langue vietnamienne comme clé de compréhension : la connaissance, même partielle, du vietnamien est jugée indispensable pour anticiper les erreurs et comprendre les difficultés phonétiques et grammaticales. Le vietnamien, langue tonale sans flexions, impose un effort particulier pour acquérir les sons et structures du français. Apprendre le vietnamien pour saisir la distance linguistique entre nos deux langues est encouragé. Limiter l'usage de l'anglais est également recommandé afin d'éviter les interférences.
- Suivi individualisé et climat de confiance : les enseignants insistent sur l'importance de suivre la progression individuelle, de créer un climat de confiance et de multiplier les occasions de contact informel (sorties, échanges culturels). Le ludique et l'empathie sont vus comme des moyens de lever les inhibitions et de renforcer la motivation.

Cette nouvelle analyse montre que l'enseignement du FLE au Vietnam ne se réduit pas à un transfert de compétences linguistiques. Il s'agit d'un travail d'équilibre entre rigueur phonétique, patience pédagogique et médiation interculturelle. Les enseignants doivent conjuguer adaptation méthodologique, compréhension des spécificités linguistiques vietnamiennes et ouverture culturelle pour créer un espace d'apprentissage vivant, inclusif et motivant.

Synthèse du chapitre 3 sur l'instruction au sosie

Ces deux enquêtes nous ont permis de distinguer que les professeurs français étaient confrontés à des difficultés de gestion de classe liées à l'attitude des élèves vietnamiens envers eux et envers le travail à effectuer mais également à des difficultés d'enseignement des contenus principalement la phonétique que ce soit dans l'articulation des phonèmes, la prosodie ou l'aspect flexionnel.

Pour dépasser ces difficultés auxquelles les professeurs vietnamiens ont également à faire face, on remarque que certains d'entre eux ont mis en place des techniques liées aux TICE utilisés comme activités ludiques et de respect de la modestie mais également des éléments de la classe inversée.

Une plus grande exposition à l'interculturel par la diffusion de culture française simultanée à une meilleure connaissance de langue et de la culture vietnamienne (voire de la langue-culture) est une recommandation que l'on trouve chez les professeurs vietnamiens et français. L'intérêt de cet apprentissage de la langue vietnamienne pour les professeurs apparaît dans l'usage de références à la grammaire du vietnamien pour expliquer la grammaire du français, de même pour la phonétique, la prosodie ainsi que pour l'usage de l'alternance codique.

Nous conjecturons que la prise en compte des difficultés des professeurs et des élèves par la mise en place d'activités spécifiques intégrées à la pédagogie avec un véritable objectif didactique pour les mieux surmonter devrait permettre de créer un environnement de classe suffisamment rassurant pour que les élèves participent plus volontairement et se sentent à l'aise pour exprimer des opinions voire des positions sur des sujets sélectionnés à dessein.

Nous avons pu recueillir ainsi plusieurs stratégies permettant au professeur français de FLE d'accomplir son double agenda. Toutefois, l'ensemble de ces techniques doit être recueilli avec plus de précision auprès des individus que nous avons repérés lors de nos observations et ceux que nous avons interrogés par nos questionnaires. C'est ce que nous allons détailler dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 : Transposer les stratégies

Nos précédentes observations et questionnaires nous ont permis d'identifier les difficultés auxquelles les professeurs français et vietnamiens de FLE sont confrontés ainsi que certaines stratégies mises en œuvre pour les surmonter. Ce chapitre propose une lecture de la situation vécue par les professeurs français de FLE avant de faire un récapitulatif des principales difficultés rencontrées et des pistes de résolution issues du recueil de données. Dans notre recherche, conduite selon la logique de la *Sự khác biệt tích cực* (Différence positive) , nous avons recueilli et analysé les retours de professeurs français et vietnamiens, en les replaçant dans le contexte du centre de langue de l'IFVHN où les besoins des élèves apparaissent diversifiés mais dominés par des enjeux professionnels (53,5%), académiques (40,3%), par plaisir (32,9%) ou seulement par plaisir (15,4%)[137]. Pour analyser ces données, nous avons mobilisé la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, qui permet de rendre compte des transactions didactiques, des ajustements mutuels et des savoirs effectivement mobilisés dans un contexte donné. Ce cadre théorique, développé par Sensevy et ses collaborateurs, met en lumière la manière dont le contrat didactique, la dévolution des tâches et la structuration du milieu conditionnent la dynamique conjointe entre enseignants et apprenants. L'intérêt de ce cadre est double. D'une part, il permet d'ouvrir à la réflexivité des acteurs de l'IFVHN en considérant les transactions passées, les savoirs visés et acquis, ainsi que les contraintes institutionnelles et socioculturelles qui pèsent sur l'activité pédagogique. D'autre part, il offre un langage conceptuel pour décrire et interpréter la complexité des phénomènes observés sans prescrire une méthode unique. Dans ce contexte, la correspondance entre les familles de motivations et les cinq parties du dispositif de formation prend tout son sens : elle éclaire la logique de conception et révèle les tensions qui traversent l'action didactique. Les motivations professionnelles, qui concernent plus de la moitié des apprenants, trouvent leur correspondance prioritaire dans la Partie 3 du dispositif,

[137] Ces chiffres sont issus de l'enquête faite par l'IFVHN en décembre 2023 et dont ils nous ont autorisé l'accès. Comme il s'agissait d'un QCM avec plusieurs réponses possibles, nous précisons que la proportion d'élèves étudiant pour des motifs académiques est totalement incluse dans celle étudiant pour des motifs professionnels.

centrée sur l'adaptation de la transposition didactique aux difficultés et solutions et dans la Partie 2 consacrée aux méthodes et outils. Les élèves inscrits dans une logique professionnelle attendent des apprentissages immédiatement transférables : maîtrise de la prosodie pour interagir en contexte de travail, acquisition d'un lexique spécialisé, ou encore capacité à gérer des échanges interculturels en entreprise. Les témoignages d'enseignants soulignent que « *Le oser parler est difficile* » ce qui constitue un obstacle majeur. La TACD permet ici de comprendre que le contrat didactique doit être ajusté : la dévolution des tâches ne peut réussir que si les activités proposées sont perçues comme utiles et légitimes. Le milieu doit donc être structuré par des ressources authentiques (documents de travail, simulations d'entretien, projets collaboratifs) qui rendent visibles les critères de réussite. La Partie 4, consacrée aux bonnes pratiques, joue un rôle de consolidation en diffusant les gestes professionnels efficaces et en réduisant l'incertitude instrumentale. Enfin, le 3.1. (Gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité), qui met en évidence les motivations, permet d'objectiver ces attentes et de les comparer aux perceptions des enseignants, condition nécessaire pour stabiliser l'action conjointe.

Les motivations académiques, qui concernent 40,3% des apprenants, s'articulent principalement avec la Partie 1 et la Partie 2. Dans un système éducatif vietnamien marqué par l'absence d'épreuves orales aux examens nationaux et par une forte pression sur les résultats écrits, les élèves investissent le français comme une ressource académique secondaire mais stratégique. Les enseignants français relèvent que les apprenants « *ont l'habitude d'apprendre par cœur.* », ce qui reflète un contrat didactique fortement normé par les pratiques scolaires locales. La Partie 1 permet de mettre en évidence ces déterminants académiques, tandis que la Partie 2 propose des pistes pour concilier les attentes institutionnelles et les objectifs des élèves. La Partie 3, en traitant des difficultés récurrentes (syntaxe, interférences linguistiques, absence d'initiative), contribue à transformer ces obstacles en objets d'apprentissage. La Partie 4, enfin, fixe un processus (grilles critériées, rétroactions formatives) qui doit rendre la progression observable. Ici, la TACD éclaire la manière dont le contrat didactique est façonné par les normes académiques : la dévolution des tâches repose sur des consignes explicites et des critères stables, tandis que le milieu doit garantir

la lisibilité des attentes. Les motivations « par plaisir », qui concernent près d'un tiers des apprenants, appellent une autre logique de conception. Elles trouvent leur correspondance prioritaire dans la Partie 2 et la Partie 4, qui permettent de scénariser des expériences d'apprentissage engageantes et de valoriser les pratiques favorisant l'estime de soi. Les enseignants notent que l'on peut « *Créer une bonne ambiance d'apprentissage avec des jeux, des devinettes etc.* », ce qui montre que le plaisir est un levier d'engagement mais aussi une ressource fragile. La Partie 3 intervient ici en soutien, en traitant les obstacles liés à la timidité ou au refus de contredire, afin que le plaisir ne soit pas inhibé par des malentendus interculturels. La TACD permet de comprendre que le contrat didactique repose sur la valeur d'usage affective et relationnelle des tâches : la dévolution réussit lorsque les activités sont perçues comme signifiantes et accessibles, et le milieu doit offrir des ressources identitaires (plurilinguisme, références culturelles) qui sécurisent la prise de parole. Enfin, les motivations « seulement par plaisir », qui concernent 15,4% des apprenants, posent un défi particulier. Elles correspondent prioritairement à la Partie 4 puis à la Partie 3, car elles exigent de maintenir l'engagement sans renoncer aux objectifs linguistiques. Le dispositif doit donc proposer des micro-tâches à succès rapide, des formats courts et des scénarios de participation qui entretiennent la dynamique et évitent le désengagement. La Partie 2 soutient cette logique en offrant des supports signifiants et variés, tandis que la Partie 5, consacrée au bilan, permet d'ancrer ces pratiques durablement en les diffusant. La TACD éclaire ici la nécessité de négocier la valeur des tâches : la dévolution repose sur la captivité attentionnelle et l'assurance d'un gain observable, tandis que le milieu doit minimiser la friction cognitive initiale.

La Partie 5, enfin, joue un rôle transversal. Elle permet de réinjecter, pour chaque famille de motivation, des indices de satisfaction et de friction afin d'ajuster le contrat didactique, de redistribuer les formes de dévolution et de stabiliser la coopération didactique. Elle assume la fonction réflexive qui fait tenir ensemble les quatre orientations pour ne pas les isoler. Cette correspondance révèle toutefois des tensions. La surpondération des motivations professionnelles et académiques pourrait fragiliser l'intérêt portée à l'enseignement car que le système éducatif vietnamien valorise peu l'oral. À l'inverse, l'accent mis sur le plaisir peut invisibiliser les exigences de

formation. Ces tensions ne sont pas seulement pédagogiques : elles renvoient aussi à des enjeux institutionnels. L'IFVHN, en tant qu'acteur du réseau culturel français, doit concilier sa mission diplomatique d'influence avec les contraintes locales (poids de l'anglais, marché des cours privés, inégalités sociales). Le dispositif de formation devient alors un espace de négociation où se redéfinissent les contours du contrat didactique, non seulement entre enseignants et élèves, mais aussi entre l'institution et son environnement. En définitive, la mobilisation de la TACD permet de comprendre que la conception du dispositif ne se réduit pas à une juxtaposition de modules, mais qu'elle constitue une grille de lecture et d'organisation. Chaque famille de motivation trouve sa place dans une articulation spécifique avec les cinq parties, et c'est cette articulation qui rend possible la stabilisation de l'action conjointe. Toutefois, cette stabilisation demeure fragile, car elle est traversée par des tensions pédagogiques, institutionnelles et culturelles qui exigent des régulations constantes. C'est précisément dans cette complexité que réside la valeur heuristique du dispositif utilisant la Différence positive : il ne propose pas une solution unique, mais un cadre réflexif permettant aux enseignants de l'IFVHN de penser et d'ajuster leurs pratiques dans un contexte en constante évolution. Cette analyse ouvre naturellement sur l'examen plus détaillé d'actions didactiques concrètes. Les ajustements nécessaires ne concernent pas seulement la structuration globale du dispositif, mais s'incarnent dans des gestes professionnels précis : la gestion de la classe et des interactions, la prise en compte des spécificités phonétiques et prosodiques du français pour des apprenants vietnamiens, l'enseignement de la grammaire dans un contexte marqué par des habitudes d'apprentissage particulières, ainsi que le développement de compétences pluriculturelles (pour les enseignants comme pour les élèves) indispensables à la réussite des transactions didactiques. C'est à la description et à l'analyse de ces éléments que la suite de ce chapitre est consacrée.

1. Gestion de classe

Nous avons pu déterminer que les professeurs français faisaient face à l'absence d'initiative et de curiosité de leurs élèves, ce qui leur donne la sensation d'élèves "passifs" ou réticents. On peut reconnaître ici un transfert négatif (Cuq, 1996, p. 253) à travers l'homogénéité intragroupe et ses exceptions que perçoit le professeur dont

la face est engagée (Simon et Brown, 1987) et qui est un exemple emblématique de la réticence que les professeurs français perçoivent. Mais, cette réticence, qui peut aller jusqu'à faire échouer l'action conjointe, porte-t-elle sur le milieu ou sur le contrat didactique ? Nous sommes ici en contexte hétéroglotte, les élèves sont donc passés par une institution vietnamienne dans laquelle le jeu didactique est principalement un jeu d'imitation où la monstration d'une pratique est prioritairement portée le professeur que les élèves observent et imitent passivement sans que la chronogénèse ne prévoit de les faire devenir élève-origine. Les professeurs français, eux, sont passés par une institution enjoignant le jeu épistémique aux transactants avec une centration sur l'élève transformant ce dernier en élève-origine. On voit bien ici comment la proxémique des transactants diffère dans leurs façons de gérer les distances spatiales et relationnelles interpersonnelles, amenant à une réticence de l'élève voire du professeur. Or, les contractants sont confrontés à cette situation car le rite d'interaction attendu par chacun est différent, augmentant la distance culturelle et l'incompréhension. Or, ces rites servent justement à maintenir la face sociale de chacun en en régulant les relations. Ici, le rite d'engagement permettant l'entrée et la sortie d'une interaction ne se fait pas : là où le professeur attend une réponse qui lui permettrait de rebondir ou de vérifier l'acquisition, l'élève n'ose pas s'exprimer devant plusieurs personnes car il n'est pas certain d'avoir compris ou il n'a pas encore eu l'opportunité d'apprendre chez lui. Le rite de déférence s'en trouve perturbé et conjointement mal interprété : le professeur interprète le silence de son élève comme un manque d'implication voire un problème de politesse, l'élève ne répond pas pour ne pas mettre en difficulté le professeur face à sa probable réponse partiellement ou totalement incorrecte. Comme il constate cette réaction de la part de plusieurs de ses élèves, le professeur peut être amené à renforcer sa face positive en utilisant des marques d'affection ou d'intérêt (Brown et Levinson, 1987), tandis qu'un vietnamien peut alors privilégier sa face négative en évitant d'imposer ou de s'imposer aux autres et à son professeur. Or, si le professeur insiste et tente de rassurer l'élève en faisant usage d'une politesse rassurante avec de nombreuses formules, l'élève vietnamien peut se retrouver perturbé et répondre par très peu de formules de politesse par transfert négatif, c'est-à-dire par la transmission des habitudes langagières de

politesse du vietnamien vers le français qui rendent alors le lien avec un français natif plus difficile et donc également la pratique qu'accompagne l'acquisition de la langue. C'est ainsi que nous avions déjà mentionné que "plus de la moitié des étudiants [vietnamiens] ont des problèmes de maîtrise du niveau de politesse… Ils sont hyperpolis ou au contraire impolis" (Trinh D. T., 2022, p. 7). Si, en plus, le professeur s'exprime fortement à travers son visage par des mimiques qui peuvent être très rapides et manifestent les émotions qui le traversent, il donne à l'élève une quantité d'informations gestuelles difficiles à décoder avec autant de rapidité puisqu'au Vietnam l'émotion ne se montre pas. Pour favoriser les réponses que les élèves pourraient donner au professeur souhaitant s'assurer de leur bonne compréhension, la stratégie du professeur U consistant à ritualiser, ludiciser voire parfois à anonymiser ce moment apparaît comme une solution efficace. Ce professeur fait deux choix distincts : celui d'interroger les élèves désignés par wheelofname et celui de lier un code QR à un nuage de mots pour savoir si les élèves souhaitent une révision sur certains points et s'ils n'avaient pas compris certains éléments du cours. Bien sûr, il ne s'agit pas ici de passer entièrement par ces moyens mais plutôt de l'utiliser pour éviter le problème de face décrit précédemment. En faisant ainsi, le professeur français adapte son agir enseignant pour amener à une culture d'apprentissage certes inhabituelle mais qui permet à l'élève de trouver sa place, évite le "choc d'apprentissage" (Gu, 2011, p. 221) et met en place des stratégies pour solliciter la capacité d'adaptation des élèves sans provoquer chez eux un sentiment de défaite quant à l'apprentissage de la langue. Lors de sa sollicitation de l'élève interrogé ainsi, le professeur exprime de nombreux sentiment qui peuvent être la volonté d'accompagner l'élève vers la réponse, de l'impatience, de l'incompréhension, le tout par un ensemble gestuel et des mimiques de visages trop démonstratifs pour un élève vietnamien qui, nous l'avons vu, pourrait se retrouver submergé par autant d'informations inhabituelles et se bloquer. Cette réaction semble incompréhensible pour un professeur français dont la culture le pousse pourtant à la même réaction : face à une question qui le mettrait mal à l'aise, il éviterait de répondre à la question et opposerait un silence comme seule réaction. Pourtant, le professeur peut interpréter ce refus de répondre comme un mésengagement (Goffman, 1974, p. 104) et son

obligation d'agir le poussera à donner la bonne réponse, demander à ce que l'élève révise, signaler l'erreur et demander à l'élève de déterminer pourquoi c'est une erreur. La littérature nous dit que ces deux stratégies peuvent être mises en place en cas d'incompréhension lors du rite d'interaction : l'évitement ou la réparation. Pourtant, face à ce qui apparaît comme une illégitimité à s'exprimer et un fort sentiment d'inconfort, nous avons pu observer le professeur R changer l'interrogation et la transformer en travail de groupe collaboratif en ligne avec google doc. Cette stratégie permet à chaque élève de s'exprimer à l'intérieur du groupe mais dans une limite d'accès au matériel : seuls les élèves avec un ordinateur portable sont ceux qui écrivent, les autres se contentant de dicter, corriger, conseiller… Toutefois, l'activité observée à plusieurs reprises permet de conserver l'objectif pédagogique et surtout fait sortir tous les élèves de leur torpeur. Les corrections du professeur s'adressent désormais au groupe et plus à l'individu, chacun est actif. Ces deux jeux didactiques permettent ainsi d'atteindre l'équilibration didactique transformant l'action conjointe échouée en action conjointe réussie.

2. Gestion des contenus

La gestion des contenus est l'autre aspect du double agenda du professeur. Plus précisément, il s'agit de gérer le savoir dans tout un ensemble de pratiques et de langue prenant place dans le processus du contrat didactique. S'il est difficile de caractériser avec précision le voir-comme des vietnamiens sur l'IFVHN, nous pouvons toujours affirmer que celui-ci est globalement positif puisque 67,8% de personnes interrogés par l'IFVHN lors d'une enquête faite en décembre 2023 le recommanderait à leurs amis s'ils devaient étudier le français. Quant à l'IFVHN , elle se définit comme "*un service de l'Ambassade de France au Vietnam, sous tutelle du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères français… [et dont la] mission est de contribuer au rayonnement de la France au Vietnam*"[138]. Autant dire que si l'enseignement du FLE qui y est dispensé contient certainement une entrée dans les cultures françaises, l'IFVHN produit également un voir-comme dirigé vers ces élèves pour les accompagner dans la construction de perceptions et d'un style de pensée en

[138] https://ifv.vn/fr/qui-sommes-nous/ (consulté le 06 février 2024)

lien avec la diplomatie d'influence d'une ambassade puisque le contrat didactique a une portée plus lointaine que le seul apprentissage du français pour chacun des contractants et des transactants.

2.1. Phonétique et prosodie

Alors que le renforcement de l'oral n'est mentionné que par 15% des professeurs vietnamiens comme une difficulté, pour les professeurs français, la phonétique (que nous avons groupé avec la prosodie) arrive en tête des difficultés rencontrées (à égalité avec la grammaire). La littérature regorge de listes plus ou moins longues des difficultés des élèves vietnamophones avec certains phonèmes du français. Or, on oublie assez souvent que l'élève vietnamophone aborde la phonétique (comme tout autre savoir du français) par sa culture d'apprentissage (qui est principalement un jeu d'imitation) dans laquelle l'élève imite passivement. L'action conjointe consistant à faire produire certains phonèmes avec une certaine prosodie ne peut se faire que par un fréquent concret-abstrait (ou on prend le risque de voir l'élève répéter la même erreur sans qu'il ne comprenne comment faire) dans une pratique modifiée afin de constituer une habitude d'actions faisant vivre le contrat didactique dans lequel les capacités de l'élève sont insuffisantes pour apprendre seul. C'est ainsi qu'il a pu nous arriver, au cours de nos années passées au Vietnam, entendre des professeurs expliquer qu'ils corrigeaient la phonétique avec la phonétique articulatoire, sans gymnastique articulatoire préalable, en passant par l'anglais avec un lexique souvent inconnu des élèves (mâchoire, apex de la langue…) auxquels on ne demandait pas s'ils connaissaient le schéma des organes de la phonation ou les différents types d'articulations (antérieures, postérieures, ouvertes, fermées, labialisées, étirées, nasales…). Au même titre que la phonétique, la prosodie fait partie du répertoire langagier de l'élève vietnamien puisqu'elle constitue une ressource pour interagir. Elle est donc une donnée utilisable si elle est reconnue valable par les transactants dans un jeu didactique coopératif qui ferait que professeur et élève mobiliseraient les mêmes savoirs alors qu'ils n'ont ni la même action conjointe antérieure d'accès à ce savoir ni la même institution didactique d'entrée dans ce savoir. Le rythme du vietnamien est syllabique, l'élève peut avoir des difficultés à reproduire le groupe rythmique du français ou voire à le percevoir. Mais élève et professeur peuvent

solliciter des éléments de la prosodie vietnamienne pour instaurer des règles du jeu dans le milieu didactique de la classe et créer des situations didactiques qui permettent le jeu didactique avec la prosodie. Au cours de nos observations, nous avons assisté à l'usage du vietnamien pour concrétiser de situations de phonétique avec [g], [j], [ʃ], [ʀ], [ɲ], [ʒ] et de prosodie concernant le ton de la question et celui de la phrase déclarative.

2.1.1. Comment corriger le [g]?

Le savoir relatif à la fabrication de certains phonèmes devient connaissance (ou savoir-faire) dans le cas de la phonétique. le son [g] est une consonne qui nécessite que l'air soit complètement obstrué pendant un bref instant avant d'être libéré (occlusive), la langue légèrement rétractée vers l'arrière étant placée contre le voile du palais (zone vélaire) à l'arrière de la cavité buccale près de la luette, créant ainsi l'obstruction de l'air qui libéré produit le son en faisant vibrer les cordes vocales (sonore). Ce son n'existe pas dans un mot isolé en vietnamien hanoïen et il est assez difficile de l'expliquer car le son vietnamien est assez proche excepté qu'il n'est pas occlusif mais fricatif. Pour corriger ce son, le professeur a choisi le contexte facilitant à l'aide d'un mot vietnamien "*tắc ga*" (bouton ou manette de gaz) dans lequel le son [k] transforme le [ɣ] de "*ga*" en [g]

2.1.2. Comment corriger le [j]?

Le son [j] est également difficile pour des vietnamophones hanoïens qui ne pratiquent pas l'enchaînement vocalique. Ainsi, "juillet" sera prononcé "juiet". Pour corriger cela, le professeur a insisté sur le [i] en le prolongeant obtenant ainsi la prononciation adéquate.

2.1.3. Comment corriger le [ʃ]

Plus simplement, le [ʃ] devenait un [s] dont la langue ne touche pas les dents. Pourtant, en vietnamien, ce phonème existe mais il n'est pas pratiqué dans le parlé de Hanoï tandis qu'il est enseigné à l'école. Ainsi, "sao" dans le mot "ngôi sao" (une étoile) est prononcé [saːw] par les locuteurs vietnamiens au nord mais, à l'école, sa prononciation enseignée est [ʃaːw], le bout de la langue effleurant presque le palais dur au plus proche des dents ce qui l'adoucit légèrement. Le [ʃ] est donc un son connu

des vietnamiens mais sa production reste difficile dans le nord où il est très souvent changé en [s] ou précédé d'un [t] (comme pour le chiffre 9, qui s'écrit chín et se prononce [tʃɨn]). Au cours de nos observations, nous avons vu le professeur V opérer plusieurs fois le même acte didactique vis-à-vis d'élèves qui éprouvaient des difficultés à prononcer le son [ʃ] correctement et expliquer qu'il s'agissait d'un son lourd et faisait la différence entre "s nhẹ" prononcé [s] et "s nặng" prononcé [ʃ]. Cet acte didactique a été efficace puisque les élèves ont systématiquement pu prononcer les mots avec ce son sans avoir besoin d'un complément. Toutefois, nous ne cachons pas notre surprise face à l'efficacité d'une telle correction pour deux raisons :

- comme professeur, nous passions par *trà* (le thé) prononcé [/t͡ra:ɻ/] et *chà* (polir, frotter) prononcé [t͡ʃa:ɻ] pour faire descendre progressivement le son [t] en début de phonème, jusqu'à arriver au [ʃ]. Nous ne cachons l'efficacité faible de cette méthode mais nous pensions que nous allions observer des actes didactiques de remédiation qui se baseraient sur la prononciation de mots existants dans le répertoire langagier vietnamien le plus commun.
- le dépôt d'un ton tel que "nhẹ" ou "nặng" ne se fait généralement que sur une voyelle, jamais sur une consonne. Nous n'avions donc jamais envisagé qu'un acte didactique contienne un tel type de correction.

2.1.4. Comment corriger le [ʀ]?

La consonne [ʀ], vibrante et uvulaire, pose des difficultés aux élèves puisque le vietnamien ne connait ni le trait vibrant ni le trait uvulaire. Ici, le professeur a indiqué au tableau que le [ʀ] pouvait être remplacé par le [ɣ] vietnamien et précisé d'essayer de faire "mèo kêu gừ gừ" (le chat qui ronronne). Le résultat était à la hauteur des attentes même si cela provoquait quelques rires.

2.1.5. Comment corriger le [ɲ]?

Le GN français est parfois confondu par les professeurs français comme par les élèves vietnamophones avec le NG vietnamien, les deux étant assez proches. Là également,

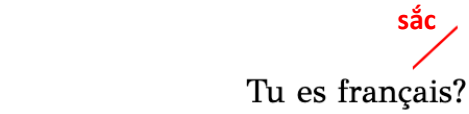
le professeur est passé par le vietnamien avec les mots "*nhà*" (la maison) et "*nhé*"[139] obtenant un résultat immédiat.

2.1.6. Comment corriger le [ʒ]?

Tout comme [ʃ], le phonème [ʒ] existe en vietnamien mais il n'est pas utilisé dans le parlé de Hanoï tandis qu'il est enseigné à l'école. Ainsi, "giã" [zaˀ˥] qui pourrait se traduire par "piler" ou "giò" [zɔ˨˩] qui est une sorte de jambon vietnamien fait de viande pilée, sont prononcés avec le son [z] en début de mot à Hanoi mais ils sont enseignés avec [ʒ] en début de mot en vietnamien scolaire. Nous avons vu le professeur V opérer une seule fois cet acte didactique. Cet acte didactique n'a pas semblé aussi efficace que d'autres mais il était compris des élèves.

2.1.7. Le ton de la question SVO

Pour répondre à des élèves éprouvant des difficultés pour placer et donner le bon ton sur une question de type SVO, le professeur V a fait appel au vietnamien. Toutefois, avant de décrire l'acte didactique qui lui a permis de mettre en place ce concret-abstrait, nous souhaitons repréciser une particularité de la langue vietnamienne qui connaît un ton montant glottalisé dit "(dấu) hỏi" écrit avec un point d'interrogation (ˀ) situé sur le dessus de certaines voyelles (ả ẩ ẳ ẻ ể ỉ ỏ ổ ở ủ ử ỷ). L'usage du dấu hỏi sur la fin d'une phrase pourrait faire ressembler à une question et c'est une action que peuvent faire certains élèves. Dans l'action conjointe que nous avons vue, le professeur V a désamorcé cet usage et discriminé à l'écrit et par des couleurs l'usage simultané du français et du vietnamien de la façon suivante[140] :



Ici, la phrase d'origine en français a été accompagné d'un "dấu sắc" que le professeur V a vocalisé pour concrétiser l'abstraction du ton français de la question équivalent à ce ton vietnamien utilisant le déjà-là du répertoire langagier des tons de ses élèves vietnamiens pour leur donner cette dévolution.

[139] Comme dans "Cảm ơn nhé", "nhé" étant une particule utilisée pour adoucir une demande ou une déclaration, un peu semblable à "d'accord" mais qui ne peut pas se traduire isolément en français

[140] En lien avec Inspire 1 Leçon 4

2.1.8. Le ton de la phrase déclarative

Pour répondre à des élèves éprouvant des difficultés pour placer et donner le bon ton sur une phrase déclarative de type SVO, le professeur V a de nouveau fait appel au vietnamien.

Nous rappelons ici une particularité du vietnamien : les tons lexicaux appliqués sur chacune des syllabes ne permettent pas de distinguer une phrase déclarative d'un autre type de phrase s'il n'est pas fait usage d'un mot indiquant la nature de la phrase (không pour une phrase négative, gì, ai, tại sao, ở đâu… pour une phrase interrogative, chứ, quá pour exprimer l'intensité...). C'est ainsi qu'en vietnamien, une phrase affirmative sans classificateur peut être très peu reconnue (entre 12% et 70%) en fonction des tons présents en fin de phrase (Vu, Tran et Castelli, 2006), d'où la quasi-nécessité d'usage d'un classificateur pour différencier le sens (même s'il existe des informations extralinguistiques caractérisant le type de phrases qui sont véhiculées par la prosodie).

Dans le cas d'une phrase déclarative, l'élève vietnamien doit donc opérer un changement de ce qu'il mobilise habituellement dans situation similaire.

Dans l'action conjointe que nous avons observée, le professeur V a désamorcé cet usage (qui aurait fort probablement tendu vers le ton égal dit "ngang"[141]) et discriminé à l'écrit et par des couleurs l'usage simultané du français et du vietnamien pour obtenir la phrase suivante[142] :

Je suis étudiant en informatique.

huyền **huyền**

Ici, la phrase d'origine en français a été accompagnée de deux mentions de "dấu huyền" que le professeur V a vocalisé pour concrétiser l'abstraction du ton français de la phrase déclarative équivalent à ce ton vietnamien utilisant le déjà-là du

[141] Nous rappelons ici que l'appellation du ton "ngang" pourrait ne pas avoir de sens pour un vietnamien qui n'utilise jamais ce mot pour qualifier une voyelle sans accent mais se contente de dire la lettre.

[142] En lien avec Inspire 1 Leçon 0

répertoire langagier des tons de ses élèves vietnamiens pour leur donner cette dévolution et les a positionnés stratégiquement.

2.2. Grammaire et flexions

Alors que la grammaire fait partie des éléments privilégiés par les professeurs vietnamiens, nous n'avons observé que peu de correction grammaticale sortant de l'enseignement magistral habituel.

Nous reprenons ici la correction faite par le professeur V qui n'expliquait pas le futur des verbes en -er comme se formant à partir du verbe à l'infinitif suivi des terminaisons -ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont mais comme étant le verbe à la 1e personne du singulier suivi des terminaisons -rai, -ras, -ra, -rons, -rez, -ront s'adaptant (ou essayant de s'adapter) au réflexe des élèves qui ne distinguent pas toujours le changement de prononciation et entendent le verbe à l'infinitif (par exemple chanter) et y ajoute les terminaisons pour obtenir [ʒə ʃɑ̃te.e], [ty ʃɑ̃te.a], [il ʃɑ̃te.a], [nu ʃɑ̃te.ɔ̃], [vu ʃɑ̃te.e], [il ʃɑ̃te.ɔ̃].

Nous avons également observé que certains professeurs, rarement, rappelaient d'apprendre les noms avec l'article indéfini. Cette recommandation très connue exceptée, nous n'avons relevé aucune correction relative aux flexions.

2.3. La compétence pluriculturelle

Pour enseigner dans une perspective pluriculturelle, il convient de s'interroger sur les compétences à développer et les configurations didactiques invoqués qui se divisent en cinq compétences (Puren, 2008, p. 3) :

- transculturelle : par un partage de valeurs considérées comme universelles. C'est le temps de la lecture des grands auteurs de la littérature et de la méthodologie traditionnelle.
- métaculturelle : par une mobilisation des connaissances acquises sur la culture étrangère. C'est le temps de l'utilisation de textes authentiques et de la méthodologie directe et de la méthodologie active.
- interculturelle : par une capacité à maîtriser les représentations croisées et à communiquer en classe en évitant les malentendus culturels comme s'ils étaient

des natifs. C'est le temps de l'échange d'informations avec des étrangers et de l'approche communicative.

- multiculturelle : par une capacité à comprendre le comportement des autres pour avoir un comportement acceptable dans une société diverse. C'est le temps de la cohabitation avec des individus de cultures différentes et de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2001, p. 105) ainsi que de celle de médiation (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18-40).
- co-culturelle : par une capacité à concevoir collectivement sur la base d'une culture d'action partagée (Puren, 2011, p. 35). C'est le temps du travail dans la durée et en langue étrangère avec des locuteurs natifs ou non-natifs dans une perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Or, les compétences linguistiques et interculturelles ne se développent pas simultanément (parce que ces savoirs ne sont pas toujours insérés progressivement, qu'il faut pouvoir les coupler avec d'autres savoirs, qu'ils soient évaluables…), ce qui peut créer un déséquilibre dans la mise en pratique de l'interculturel. Il est donc important de suivre les recommandations de Roura (2014, p. 61) et de développer la compétence interculturelle dès le début de l'enseignement de la langue quitte à le faire dans une autre langue (qui peut être le vietnamien ou une autre langue) en prenant soin de laisser l'élève être co-actif dans cette construction de l'interculturel avec des activités l'enjoignant à analyser, classer, expliquer, justifier, créer, présenter… Ce que nous avons observé dans tous les cours où le pluriculturel a été travaillé a été fait en renforçant principalement les compétences métaculturelles, interculturelle et multiculturelle. La compétence métaculturelle a été renforcée principalement avec l'usage de documents authentiques présents dans le manuel de classe. Toutefois, si ces documents étaient utilisés, il ne nous a pas semblé qu'ils recevaient la présentation et la contextualisation nécessaire à une compréhension fine de ce type de documents. Ainsi, le document suivant[143] :

[143] Page 38 de la méthode interne de 2e année de l'ULIS-VNU

Image 4 : Extrait méthode interne ULIS-VNU (la pétanque)

La pétanque est à la mode !

Joueurs de pétanque au Parc de la Villette à Paris.

Non ! La pétanque n'est plus réservée aux vacances dans le Sud de la France ou aux films inspirés de Marcel Pagnol ! On joue aussi à la pétanque sur les bords de Seine ou en Bretagne. Zoom sur cette pratique, entre sport et loisir.

« En France, la pétanque et le jeu provençal[1] sont des sports majeurs avec plus de 350 000 licenciés dont 20 000 femmes et 15 000 jeunes, se réjouit Hervé Rofritsch. C'est la 4e fédération sportive nationale. Ce sport évolue : de plus en plus de gens jouent maintenant aux boules pour des parties conviviales[2]. On note aussi une augmentation des terrains de boules à domicile ! Une autre tendance : la pétanque se développe énormément à l'étranger. Les pays proches de la France sont bien sûr présents mais aussi la Suède, la Norvège, le Danemark et, hors Europe, les États-Unis, le Brésil, l'Asie avec le Japon, la Thaïlande, l'Afrique avec Madagascar et les pays du Maghreb, et l'Océanie avec l'Australie et la Nouvelle-Zélande. »

www.decouvrir-marseille.fr, 12 octobre 2015.

1 Jeu de boules, à l'origine de la pétanque. 2 Amicales.

Exercice 1. Entrée en matière.

1. Regardez la photo : Que font ces personnes ? Où jouent-elles ?
2. Vous avez déjà joué à la pétanque ?

Exercice 2. Lisez le texte. Dites si ces affirmations sont vraies ou fausse suivnates et justifiez votre réponse.

1. On joue à la pétanque seulement dans le Sud de la France.
2. On ne pratique pas la pétanque en Bretagne.
3. La pétanque est une activité sportive et de loisir.
4. C'est un sport important en nombre de licenciés.
5. Les gens apprécient d'avoir un terrain de boules chez eux.

Oh, le cliché !

« Seuls les habitants du Sud de la France jouent à la pétanque. »

La pétanque est un jeu de boules très populaire dans toute la France et dans le monde. On joue à la pétanque avec des boules métalliques et une petite boule en bois appelée « cochonnet ».

Alors qu'il est accompagné d'une explication sur ce qu'est un cliché, n'a fait l'objet d'aucun concret-abstrait dans une action conjointe pour amener les élèves à s'interroger sur ce cliché voire à en dégager d'autres. Le professeur que nous avons observé a seulement travaillé les questions les unes après les autres et fait lire le texte, alors même que le document se prêtait à ce travail. La compétence interculturelle a été renforcée ponctuellement mais pertinemment à travers l'usage de mots d'emprunt du vietnamien au français lorsque le contexte y était favorable. Ainsi, lorsque nous avons observé des cours liés à la nourriture[144] et donc les objectifs étaient l'acquisition de lexique (sur la nourriture, les plats, les lieux pour la gastronomie), de grammaire

[144] Unité 3, page 47 à 67 du manuel interne de l'ULIS-VNU

(les articles; l'impératif ; les pronoms compléments d'objet direct), la culture des spécialités gastronomiques françaises, être capable de faire des achats alimentaires, passer une commande au restaurant et rédiger une recette de cuisine; nous avons clairement pu voir qu'il n'était fait, à aucun moment, de la mention de mots d'emprunt. Toutefois, deux professeurs ont fait relever les mots empruntés au français dans le document suivant :

Image 5 : Extrait page 50 méthode interne ULIS-VNU (la tarte au chocolat)

Rédigez la recette d'un plat de votre pays avec une image, une liste des ingrédients et les étapes de préparation. Mettez votre document sur une seule page au format A4.

Exemple de recette :

Les élèves y ont relevé avec succès "chocolat" (sô cô la) et "crème" (kem). Dans nos deux observations, des mots comme "saladier" (en lien avec la salade "*xà lách*"), "grammes" (*gram*) et "millilitres" (*mililít*) sont toutefois passés inaperçus. Dans les deux cas, le professeur a jugé opportun d'expliquer que cela venait du français, plantant ainsi implicitement que leur usage leur permettrait ultérieurement de communiquer avec des francophones plus facilement. Toutefois, pendant le cours, nous avons compris que ce lexique relatif à des mots empruntés au français faisait déjà parti du savoir des élèves puisqu'un groupe de 3 élèves a décidé de rentrer dans un jeu de langage en modifiant partiellement les règles de l'activité 3 de la même leçon :

Image 6 : Extrait page 52 méthode interne ULIS-VNU (les nems)

Activité 3. Production écrite

Exercice 1. Vous voulez faire des nems pour le dîner. Écrivez un petit mot à votre colocataire pour lui dire d'aller faire les courses. Faites-lui aussi une liste de cinq aliments à acheter en précisant la quantité.

Au lieu de faire des nems, ils ont fait la liste des ingrédients pour une pizza au jambon-fromage (*giăm bông* / *phô mai*) et pour un flan (*bánh flan*[145]) au caramel (caramen) le professeur validant leurs productions mais n'utilisant pas cette situation d'élève-origine comme point de départ d'une action conjointe pour la classe pour agrandir ce lexique voire le complexifier par des expressions idiomatiques (raconter des salades, en faire tout un fromage…). Malgré cela, ils ont été compris par les autres élèves, ce qui nous laisse supposer que leur usage, même hors lexique du cours, a favorisé leur créativité sans perdre la compréhension des autres élèves.

Cela confirme que l'objectif de l'enseignement / apprentissage du FLE peut se faire sans être complètement séparé du vietnamien et favoriser le développement d'un "répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place" (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11) en profitant des circonstances historiques qui ont créé des passerelles entre ces deux langues tout en accompagnant l'élève qui pourrait ne pas distinguer si l'assimilation ou l'emprunt s'accompagne d'un transfert sémantique total, partiel ou rajouté.

En la matière, nous reconnaissons que la situation plaide en faveur des recommandations faites par Thi Phuong Hong Nguyen en 2012 qui préconisait l'usage des mots d'emprunt comme "facilitateur d'appropriation du français" pour "réduire la dimension d'étrangeté qu'accordent souvent les apprenants vietnamiens au français" (p.183).

[145] L'usage de *bánh flan*, est l'usage d'un parlé du sud et du centre du Vietnam. Un échange informel avec les élèves immédiatement après le cours a montré qu'ils pensaient que *bánh flan* était un meilleur équivalent que bánh caramen (équivalent au nord) sans en percevoir pourquoi puisqu'ils n'ont réussi à nous faire part ni de la différence entre les deux (excepté sur un critère géographique) ni des raisons de leur choix. Toutefois, nos échanges n'ont pas réussi à lever certaines de mes interrogations sur cet usage. S'agit-il d'une influence des médias qui utiliseraient *bánh flan* au lieu de *bánh caramen*? Est-il plus naturel d'utiliser un terme du sud pour désigner un dessert sucré (la cuisine du centre et sud vietnam étant plus orientée vers le sucré et celle du nord vers le salé)? *Bánh flan* serait-il plus utilisé car perçu comme plus moderne pour de jeunes générations? Comment a-t-il été perçu comme plus authentique ou plus proche de l'original français? Cela indique-t-il une certaine valorisation de la culture et de la langue françaises toujours en cours? Ou est-ce une conséquence de l'influence du français qui a continué plus longuement au sud? Cette observation nous interroge sur la complexité des processus d'apprentissage du FLE et la manière dont les élèves s'approprient le français en fonction de leur propre contexte culturel et linguistique. Ce qui pourrait sembler anecdotique pourrait être une source d'inspiration pour des recherches futures sur l'enseignement du FLE en contexte vietnamien sur les questions des influences et des dynamiques conjointes entre des variétés linguistiques régionales, des emprunts au français et des représentations sociales sur les apprentissages.

Synthèse du chapitre 4 sur Transposer les stratégies

En ne permettant pas la transmission des savoirs par une grille d'observation et des critères précis que de nouveaux professeurs de FLE pouvaient consulter, le système de transmission actuel des savoirs de l'IFVHN ne s'est pas fait, sauf au moyen d'un logiciel de liaison (Arc-En-Ciel) utilisé davantage comme suivi des leçons faites ou en cours. Pourtant, la transmission des savoirs et la remise en question permanente sont des éléments qui permettent aux nouveaux professeurs le développement de leurs compétences pédagogiques en repensant continuellement leurs outils, méthodes d'enseignement et modèles de transmission des savoirs. Grâce aux différentes collectes de données faisant enquête, nous avons désormais de nombreux éléments didactiques permettant d'institutionnaliser un nouveau voir-comme aussi bien envers les différents transactants qu'envers les différents acteurs du contrat didactique.

Grâce à une gestion de classe prenant en compte les concepts de face inhérents à l'agir de l'élève, le professeur possède des éléments à mettre en place pour adopter une attitude moins ethnocentrée et plus ouverte sans qu'il s'agisse de plagier l'agir enseignant au Vietnam mais plutôt d'adapter son agir dans un objectif didactique pour aider les élèves à accueillir progressivement des cultures d'enseignement très différentes de celles données par l'institution scolaire et universitaire vietnamienne.

La différence significative entre le français et le vietnamien au niveau des phonèmes et des intonations se retrouve dans les difficultés rencontrées par les élèves vietnamiens lorsqu'ils apprennent la phonétique et la prosodie du français. Certains professeurs que nous avons observés suggèrent d'exploiter les connaissances linguistiques préexistantes des élèves vietnamiens, en particulier leurs connaissances des tons en vietnamien. En établissant des parallèles entre les tons vietnamiens et les intonations françaises, les professeurs sont mieux compris car rendent l'apprentissage du FLE plus accessible et plus significatif pour les élèves vietnamiens. Utilisée par un français, cette méthode montrerait l'importance de prendre en compte le contexte culturel et linguistique des élèves pour concevoir des méthodes d'enseignement efficaces. Il est surprenant que nous n'ayons pas observé autant de corrections grammaticales que de corrections phonétiques et prosodiques. Vu l'importance donnée à la grammaire au Vietnam, nous conjecturons que c'est un sujet bien maitrisé

par les élèves vietnamiens et/ou que les experts sauront compléter. Au Vietnam, l'acquisition de la compétence pluriculturelle passe par l'utilisation de mots d'emprunt aux moments stratégiques où ceux-ci enrichissent le lexique de l'élève et le sensibilise à son histoire partagée avec le français. Elle lui permet(tra) également de mieux interagir en français avec les autres élèves et de communiquer avec des locuteurs natifs français, en évitant les malentendus culturels. Toutefois, ces emprunts peuvent également engendrer des difficultés de compréhension ou d'interprétation pour les élèves qui ne maîtrisent pas forcément les références culturelles liées à ces termes. Ainsi, dans le lexique de la nourriture, le terme "bánh mì" (pain) a une acception plus large en français, le professeur devra le préciser... La prise en considération de la CCP lors de l'enseignement du français permet d'enseigner aussi la culture française, en soulignant les références culturelles partagées ou différentes avec les locuteurs français pour valoriser le professeur à travers sa connaissance de la langue vietnamienne et pas dans une approche où la référence serait sa seule langue et culture. C'est pour cela que les actes didactiques que nous avons relevés sortent volontairement de l'approche exclusivement comparative mais cherchent à institutionnaliser une réflexion des élèves "*sur leur propre histoire et leur propre culture, ainsi que sur celles de la culture cible, afin d'expliquer et de mettre en regard les différences*" (Skopinskaja, 2005, p. 62) voire ces points communs. Nous avons pu constater que le manuel utilisé par l'ULIS-VNU comme par l'IFVHN présentent des images des français décontextualisées de l'enseignement au Vietnam. Comme il sera difficile de faire modifier les manuels, il est souhaitable que ce soit les leçons qu'ils contiennent qui soient enrichies pour mettre en place une véritable compétence pluriculturelle à travers un compromis didactique entre la manuel imposé par l'institution et l'élève, remettant ainsi le manuel à la place qu'il doit occuper vraiment, celui d' "*un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère*" (Besse, 1985, p. 15), c'est à dire que le professeur est invité à tenir compte des différents paramètres interculturels et interlinguistiques pour devenir " le médiateur interculturel par excellence" décrit par Helaiss (2005).

Chapitre 5 : Consultations d'experts

Nous avons sollicité trois experts reconnus pour leurs expérience significative dans l'enseignement, leur engagement connu dans l'innovation pédagogique par des publications scientifiques et de lieux d'enseignement divers. Tous ont accepté de répondre à nos questions mais EXP3 a refusé que ses propos soient retranscrits dès le début de l'entretien. Ces experts étaient répartis sur les villes du Vietnam hors Hanoi. Dans le cadre de ce chapitre, nous continuons de respecter les principes éthiques et les normes de confidentialité concernant les données recueillies lors des entretiens.
Nous avons donc choisi d'utiliser le neutre "il" et nous ne ne ferons pas état des données et informations personnelles échangées en toute confiance lors des réponses à la question B.1[146]. Faire part de ces données pourrait compromettre l'anonymat et la vie privée des personnes sollicitées. En effet, même si les noms et autres identifiants personnels sont supprimés, il existe toujours un risque que les participants soient réidentifiés à partir des informations contextuelles fournies. Ce risque est particulièrement élevé dans des communautés ou des contextes professionnels restreints, comme celui des professeurs de FLE au Vietnam.

1. Résultat de l'entretien avec EXP1

EXP1 a principalement réagit à l'usage d'un code à réponse rapide associé à un nuage de mot pour signaler que cela pouvait être utilisé au début comme brise-glace et seulement temporairement mais que son usage sur du plus long terme donnait l'habitude de l'anonymat et renforçait la timidité des élèves de laquelle le professeur doit les sortir. A terme, cela ne change pas les difficultés rencontrées par le professeur lors des IO avec ses élèves. Toutefois, il a reconnu le côté ludique et utile d'une désignation aléatoire des élèves interrogés par l'application wheelofname puisqu'il y a un encouragement à la participation non-anonyme. Concernant les PE collectives faites en ligne, EXP1 affirme qu'une PE exigerait une concentration et un temps de travail lié à recherche des bons mots qui ne peut être qu'individuel, non collectif, et qui est incompatible avec l'ambiance créée par un travail de groupe. Toutefois, il affirme que ce travail individuel effectué, il peut être intéressant de mettre des élèves

[146] Voir Guide semi-directif d'entretien avec les experts Annexe 12

en commun pour ajuster. La PE, en ligne ou non, peut donc être le fruit d'un travail individuel puis collectif mais pas exclusivement collectif. Sur les mots d'emprunt, il émet des réserves et n'en voit pas trop l'intérêt excepté sous forme de jeu ou d'exercices complémentaires à la leçon. Sur les corrections phonétiques, il estime ces corrections possibles mais doute de leur meilleure efficacité à cause des tons associés à certaines d'entre elles. De façon générale, il préconise de s'assurer de la compréhension des consignes de classe et d'en faire le commencement de l'IO entre professeur et élèves pour mettre en place dès que possible des situations réelles. Toutefois, il reconnaît que cela peut être difficile avec un professeur non-vietnamophone et préconise la présence d'un assistant de langue pour les débuts de la gestion de classe pour des débutants.

2. Résultat de l'entretien avec EXP2

EXP2 affirme que l'usage des TICE permet de gérer les difficultés culturelles et que ces outils sont particulièrement utiles pour un professeur français. Toutefois, il fait remarquer que ce commentaire est valable uniquement pour des professeurs et des élèves à Hanoï ou dans de grandes villes car l'accès à ces technologies peut être très difficile en fonction des zones. Il recommande de conserver l'usage du métalangage dans l'enseignement de la grammaire et de faciliter la compréhension des élèves en ayant recours à l'anglais pour les emprunts lexicaux. Enfin, il recommande fortement la facilitation de l'intégration des professeurs français en encourageant l'apprentissage de la langue, la découverte du Vietnam et les interactions avec des vietnamiens à l'extérieur du lieu de travail.

3. Résultat de l'entretien avec EXP3 (non retranscrit)

EXP3 reconnaît que l'usage des TICE est stimulant avec les nouvelles générations d'élèves mais doute de l'usage combiné d'un code à réponse rapide avec un nuage de mots car il n'est pas dans la culture vietnamienne d'exprimer les choses directement ou d'avouer son incapacité à comprendre ce que dit le professeur et que l'enseignement du français doit aller avec une expression plus directe que l'usage de

ces outils ne permet pas. Il recommande d'avantage l'usage de Kahoot[147] (des questionnaires à choix multiples sur la base de formes et de couleurs) car les élèves apprécient la stimulation de la concurrence mais aussi Quizizz[148] (un outil en ligne qui permet de générer des quiz ludiques), Moddle[149] (une plateforme d'apprentissage en ligne libre) ou Padlet[150] (un mur de pense-bêtes en ligne). Il recommande également l'usage d'autocollants à mettre sur les copies pour exprimer ou non sa satisfaction concernant le travail rendu. Les notions de grammaire sont considérées comme difficiles pour les élèves mais il recommande de ne passer ni par le vietnamien ni par l'usage d'un équivalent car ces notions de grammaire sont françaises et ne peuvent être exprimées totalement en vietnamien, le faire pourrait conduire à des erreurs de fausses équivalences. Il encourage l'utilisation de mots d'emprunt en affirmant la facilité des élèves à les retenir et donc l'enrichissement de leur lexique.
De façon générale, il recommande aux professeurs français de toujours s'adapter à l'âge et aux changements de mentalités générationnelles des élèves car la prise en compte de leur façon de penser est le meilleur moyen d'un enseignement efficace.

[147] https://kahoot.com/

[148] http://www.quizizz.com/

[149] https://moodle.com/fr/

[150] https://fr.padlet.com/

Synthèse du chapitre 5 sur la consultation d'experts

Les entretiens que nous avons menés font ressortir une diversité d'opinions quant à l'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE à des élèves vietnamiens. La plupart des professeurs interrogés reconnaissent l'intérêt des TICE pour motiver les élèves et rendre les cours plus dynamiques et tous soulignent l'importance de prendre en compte la culture vietnamienne et les spécificités des élèves pour adapter les méthodes d'enseignement mais les TICE ne sont pas une solution miracle. Leur utilisation doit être adaptée aux objectifs pédagogiques, au niveau des élèves et aux ressources disponibles. C'est pour cela que certains professeurs apprécient l'usage des codes à réponse rapide et des nuages de mots pour favoriser la participation, tandis que d'autres les jugent peu adaptés à la culture vietnamienne et susceptibles de renforcer la timidité des élèves.

Les avis sont partagés sur l'utilisation du métalangage pour expliquer les notions grammaticales. Certains professeurs préfèrent utiliser l'anglais, d'autres le français ou le vietnamien pour faciliter la compréhension.

Les professeurs ne sont pas, non plus, unanimes sur l'intérêt d'utiliser des mots d'emprunt en vietnamien ou en anglais pour enrichir le lexique des élèves et la plupart des professeurs considèrent que la correction phonétique et prosodique est essentielle, mais que les méthodes utilisées peuvent varier d'un professeur à l'autre.

La plupart des experts interrogés recommandent toutefois de former les professeurs français à l'utilisation des TICE et à la prise en compte des spécificités culturelles des élèves vietnamiens.

Les résultats soulignent la complexité de l'enseignement du FLE à des élèves vietnamiens. Les TICE peuvent être un outil précieux, mais leur utilisation doit être réfléchie et adaptée au contexte. Il est essentiel de prendre en compte les spécificités culturelles des élèves et de favoriser une approche pédagogique individualisée.

Chapitre 6 : Eléments pour un dispositif de formation

Dans le chapitre précédent, nous avons pu faire un bilan des différences positives observées chez des professeurs vietnamiens de FLE. Il s'agit désormais de mettre en place ces éléments recueillis à l'intérieur d'un dispositif spécifique pour les professeurs français de FLE à l'IFVHN et d'entrer dans la 5e étape, d'une Déviance Positive devenue DP (*sự khác biệt tích cực*), qui est celle de la diffusion des pratiques positives recensées auprès des personnes concernées avec pour objectif de les voir reproduire ces mêmes pratiques (Walzer, 2002, p. 19-21).

1. Besoins de formation

Nous devons faire le choix d'organiser un dispositif s'intégrant à l'apprentissage organisationnel de l'IFVHN. La littérature nous rappelle que "Les organisations apprennent uniquement à travers les individus. L'apprentissage de ces derniers ne garantit pas l'apprentissage organisationnel, mais sans lui l'apprentissage organisationnel ne se produit pas." (Senge, 2006, p. 129 cité par Van Hien Nguyen, 2013, p. 68). Il s'agit donc de transmettre ce qui a été recueilli à l'IFVHN dans une perspective durable de DP (*sự khác biệt tích cực*). Nous prenons en compte que les individus qui expérimenteront et d'innoveront ultérieurement doivent trouver leur place dans l'agir voulu par l'IFVHN et un moment dédié à ce dialogue afin de renforcer les liens entre professeurs (Nguyen V. H., 2013, p. 70) et permettre à l'initiative fructueuse d'être partagée avant de devenir une connaissance du collectif (Nonaka et Takeuchi, 1995) renforçant ainsi l'esprit collectif de l'IFVHN (Crossan, Lane, White, 1999 cités par Nguyen V. H., 2013, p. 70). C'est le mode d'apprentissage ouvrant ces étapes que nous souhaitons organiser. Il nous semble exclu de limiter ce partage d'expérience au seul effort individuel que les professeurs partageraient. De même, l'idée d'un document récapitulatif frappé de l'argument d'autorité et distribué sans explication n'encouragerait pas l'entretien des bases de l'apprentissage organisationnel. Nous souhaitons plutôt concevoir un dispositif qui reprendrait les mêmes étapes que celles que pourraient suivre un professeur de FLE stagiaire dans un nouveau pays. D'abord une prise de connaissance du terrain (élèves, collègues, institution) et de ses spécificités. Ensuite, découvrir des méthodologies et des didactiques considérées comme pertinentes par ses pairs. Puis mise en pratique

théorique par l'élaboration d'une séquence didactique. Nous faisons donc le choix d'organiser ce dispositif à destination des professeurs en 5 parties successives, chacune articulée autour d'un objectif pédagogique précis et nourrie par les données empiriques recueillies auprès des enseignants vietnamiens de FLE. Ces témoignages, analysés dans le cadre de notre recherche, ont permis d'identifier difficultés récurrentes, solutions mises en œuvre localement, ainsi que recommandations adressées à des collègues français. Le dispositif proposé vise à faire émerger une posture réflexive et contextualisée, en cohérence avec les principes de la DP et les compétences du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) :

Partie 1 : Motivations des élèves de FLE de l'IFVHN : par la méthode expositive, cette première partie propose une présentation des données recueillies par l'IFVHN sur les motivations des élèves vietnamiens. Ces données, régulièrement actualisées, seront présentées sous forme de graphiques et de tableaux, mettant en évidence les raisons d'apprendre le français, les attentes exprimées, les obstacles rencontrés et les préférences méthodologiques. Les témoignages des enseignants vietnamiens confirment que le manque de motivation est une difficulté majeure (17 occurrences). Cette démobilisation est souvent liée à des objectifs extrinsèques tels que la réussite aux concours ou l'accès à l'emploi. Ce constat oriente la réflexion vers une pédagogie qui valorise les finalités concrètes de l'apprentissage. Les professeurs seront invités à comparer ces données avec leurs propres observations, à identifier les convergences et les écarts, et à discuter des implications pour la pédagogie. Une activité pratique consistera à revoir le questionnaire initial afin d'en affiner les indicateurs et d'ouvrir la voie à une analyse plus fine des besoins et des attentes des élèves.

Partie 2 : Méthode(s) et outils pédagogiques : Cette deuxième partie, également fondée sur la méthode expositive, vise à présenter les cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam. Ces cultures seront illustrées par des schémas, cartes mentales et témoignages, afin de rendre visibles les approches dominantes et leurs effets sur les pratiques des élèves. Les enseignants vietnamiens ont mis en évidence plusieurs contraintes structurelles : hétérogénéité des niveaux (10 témoignages), durée limitée des cours, pression des examens, et faible valorisation de l'oral. L'un

d'eux recommande : « Il faut observer les classes animées par les profs vietnamiens avant de faire cours. » Ces éléments soulignent la nécessité d'une adaptation méthodologique. Les professeurs seront invités à partager leurs pratiques, analyser les avantages et limites des outils présentés, et échanger sur des techniques de gestion de classe spécifiques au public vietnamien. Une activité de conception / d'adaptation de séquence pédagogique permettra de mobiliser les approches plurielles du CARAP en tenant compte des ressources linguistiques et culturelles disponibles.

Partie 3 : Difficultés et solutions : par la méthode interrogative, cette partie propose une démarche réflexive centrée sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs transactions didactiques avec les élèves vietnamiens. Les témoignages recueillis font état de problèmes récurrents : manque de motivation, hétérogénéité des niveaux, interférences linguistiques, absence de contact avec le français authentique. Certains enseignants vietnamiens répondent à ces difficultés par des solutions mises en œuvre localement : travail en groupe, accompagnement individualisé, usage des TICE, diversification des supports, ludification des activités. Ces pratiques seront discutées collectivement, des contrefactuels pourront émerger à partir de la connaissance expérientielle des participants, sans nécessairement avoir été testés auparavant. Cette partie mobilise la méthode démonstrative dans une logique qui "*apparente l'acte de formation à une maïeutique […] un travail d'accouchement des idées que les individus portent en eux sans le savoir, et qui ne remontent à la conscience qu'avec le concours des idées d'autrui*" (Galisson et Puren, 1999, p.3) en visant à élaborer conjointement le complément d'une séquence pédagogique contextualisée. Elle se décline en trois sous-parties correspondant aux compétences clés du CARAP :

- Gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité : Les enseignants ont souligné les difficultés liées à la gestion des interactions verbales et non verbales dans un contexte interculturel. La timidité des élèves, leur réticence à s'exprimer, et les malentendus culturels sont des obstacles fréquents. Cette sous-partie propose une analyse des situations de communication à partir des notions d'obligation d'agir, de rites d'interaction, d'interprétation et de modification du soi/moi. Elle vise à renforcer la compétence C1 du CARAP, en développant les capacités de médiation, de reformulation et de gestion des conflits.

- Développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle : Certains enseignants ont insisté sur l'importance de reconnaître les parcours linguistiques et culturels des élèves, notamment en valorisant leurs expériences antérieures. Cette reconnaissance est perçue comme un levier de motivation et d'engagement. Cette sous-partie mobilise les compétences C3 à C7 du CARAP, par des activités de réflexion et de partage sur les parcours individuels. Elle vise à renforcer l'estime de soi, l'ouverture à l'altérité et la capacité à s'engager dans des échanges interculturels.
- Développer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel : Enfin, plusieurs enseignants ont évoqué la nécessité de diversifier les supports et les approches pour répondre à l'hétérogénéité des niveaux. L'usage des TICE, la didactisation de documents authentiques et la mise en place de projets plurilingues ont été identifiés comme des leviers. Cette sous-partie vise à renforcer la compétence C2 du CARAP, par des activités de production et d'évaluation à partir de supports variés. Elle permet aux enseignants de concevoir des séquences intégrant les ressources linguistiques et culturelles disponibles.

Partie 4 : Bonnes pratiques et recommandations : les conseils adressés à un français ont permis d'identifier des postures pédagogiques efficaces : parler lentement, être patient, encourager les élèves timides, utiliser des supports visuels, intégrer ponctuellement le vietnamien ou l'anglais (un enseignant affirme : « *l'utilisation du vietnamien et/ou de l'anglais en classe surtout au niveau débutant est un bon moyen.* »). Les points répertoriés lors de cette recherche ainsi que ceux vus dans les parties 2 et 3 précédentes seront synthétisés et présentés dans un document écrit distribué aux participants. Par la méthode expérimentale, les professeurs seront invités à mettre en pratique les éléments anciens et nouveaux vus lors de la formation.

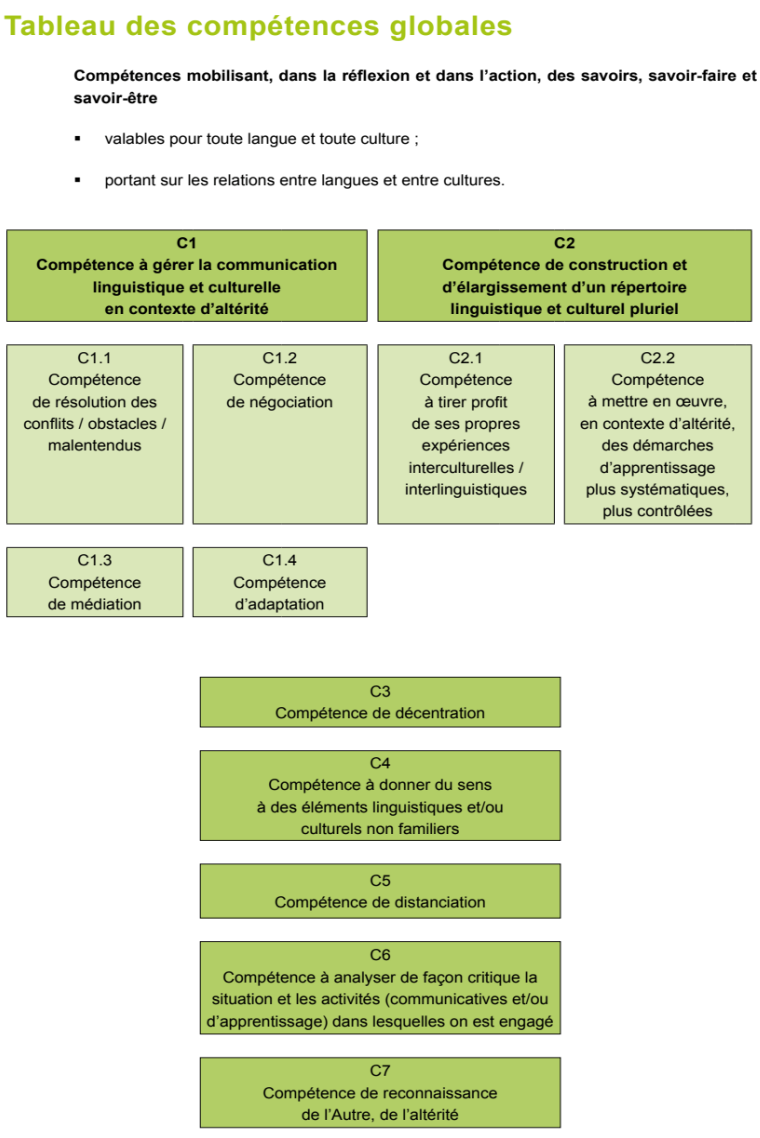
Partie 5 : Bilan de la formation. Cette partie propose un retour réflexif sur le dispositif. Les points abordés et les activités réalisées seront rappelés sous forme de synthèse. Les professeurs seront invités à exprimer leur satisfaction, suggestions et demandes pour de futures formations. Une activité active, telle que l'élaboration d'un nuage de mots, permettra de valoriser les acquis et renforcer la posture réflexive. La production finale d'un guide pédagogique récapitulant données collectées et choix didactiques

partagés assurera la pérennisation des acquis et leur diffusion dans la logique de la différence positive. Pour mener au mieux ce dispositif, nous faisons donc le choix de concevoir un guide récapitulant les données collectées précédemment et qui explicite les choix méthodologiques et didactiques présentés de façon générale puis particulière dans certaines séquences de cours afin de rendre plus concrètes les réponses aux différentes difficultés rencontrées par des professeurs de l'IFVHN.

2. Modules de formation

Suite aux différentes parties proposées conséquemment à la collecte de données, nous proposons d'organiser les différentes parties de la formation en modules basés sur les compétences du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) :

Figure 4 : Les compétences globales du CARAP



Cet usage est d'abord justifié par les besoins exprimés par les professeurs lors de l'étude exploratoire et que nous avons récapitulés en un besoin de :

- savoir gérer les interactions verbales et non verbales et situations de communication complexes pour anticiper ou gérer les conflits et malentendus
- savoir découvrir et explorer les langues et les cultures et savoir développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle pour identifier et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles.

  Nous estimons l'usage des descripteurs (répartis en savoir, savoir-faire et savoir-être) du CARAP pertinents car ce dernier :

- propose une approche holistique de l'enseignement qui prend en compte la diversité des dimensions affectives et des contextes socioculturels et linguistiques, ce qui est particulièrement pertinent pour le Vietnam, où la culture et la langue françaises se confrontent à la culture et à la langue vietnamiennes.
- encourage l'utilisation de méthodes et d'activités variées pour répondre aux besoins des élèves
- vise le développement de compétences plurielles des professeurs dans lesquelles sont incluses la gestion de classe et la communication interculturelle
- est accessible aux professeurs de tous niveaux et pour n'importe quel public

  Tout cela s'inscrivant dans une démarche plus large de professionnalisation des professeurs en offrant le cadre d'une posture réflexive préalable à l'action qui sera transposable et adaptable dans d'autres contextes professionnels voire permettra d'échanger et de partager des expériences car le CARAP est déjà utilisé dans d'autres endroits que ce soit en France (par exemple à l'Université Stendhal - Grenoble 3) ou à l'étranger (par exemple en République Slovaque)[151].

Ce choix permet ainsi d'améliorer la qualité de l'enseignement au Vietnam.

2.1. Module 1 : Motivations des élèves de FLE de l'IFVHN

Ce module vise à présenter les données recueillies par l'IFVHN sur les besoins et les motivations de leurs élèves de FLE, ainsi qu'à les comparer avec les perceptions des

[151] Voir site du CARAP : https://carap.ecml.at/Library/Teachertraining/Formationdesenseignants/tabid/3762/language/fr-FR/Default.aspx

professeurs afin de mieux comprendre les motivations des élèves et les implications pour la pédagogie. Il comprend les éléments suivants :

- Une présentation expositive des données recueillies par l'IFVHN sous forme de graphiques, de tableaux, etc., en mettant en avant les principaux résultats, tels que les raisons d'apprendre le français, les attentes des élèves, les difficultés rencontrées, les préférences en matière de méthodes et d'outils pédagogiques, etc.
- Une comparaison avec les expériences des professeurs
- Une discussion des implications pour la pédagogie et la didactique

2.2. Module 2 : Méthodes et outils pédagogiques

Ce module vise à explorer les cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam, ainsi qu'à partager les pratiques des professeurs, en lien avec les approches plurielles du CARAP. Il comprend les éléments suivants :

- Une présentation expositive des principales cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam sous forme de textes, articles, témoignages, schémas, cartes mentales, etc., pour illustrer les différentes approches généralement employées et impacts sur la culture d'apprentissage des élèves
- Un partage des pratiques des professeurs, à partir d'un questionnaire distribué ou d'une discussion en groupe, visant à analyser avantages et limites des méthodes et outils pédagogiques présentés, et échanger sur des conseils de gestion de classe et techniques didactiques spécifiques au public vietnamien.
- Une activité pratique consistant à concevoir ou à adapter une séquence pédagogique en utilisant une ou plusieurs des approches plurielles, en tenant compte des besoins et des motivations des élèves, ainsi que des ressources linguistiques et culturelles disponibles.

2.3. Module 3 : Difficultés et solutions

Ce module vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les professeurs avec des élèves vietnamiens lors de transactions didactiques, ainsi qu'à proposer des solutions adaptées, en lien avec les compétences et les ressources du CARAP. Il comprend les éléments suivants :

- Une identification des difficultés des professeurs, à partir d'un questionnaire distribué aux professeurs ou d'une discussion en groupe, visant à faire part des problèmes vécus ou observés, tels que le manque de motivation, le manque de participation, le manque de compréhension, le manque de respect, etc.
- Une proposition de solutions aux difficultés, à partir d'exemples concrets et/ou de témoignages, visant à présenter les principaux problèmes et les réponses apportées à l'enseignement du FLE à des élèves vietnamiens, tels que l'utilisation de stratégies alternatives, la négociation des objectifs, la médiation des conflits, la ludification des activités, etc.
- Une activité pratique consistant à élaborer conjointement le complément d'une séquence pédagogique en utilisant l'une des techniques ou l'une des corrections choisies pour résoudre un cas pratique et le contextualiser dans une séquence pédagogique identifiée, en utilisant la méthode démonstrative.

Ce module sera le plus long et nous prévoyons de diviser le 2e élément en 3 parties :

1. Gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité
2. Développer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel
3. Développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle

2.3.1. Partie 1 : Gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

Cette partie vise à renforcer le domaine de compétences C1 du CARAP qui regroupe les quatre premiers besoins exprimés par les professeurs de l'IFV et comprend les éléments suivants en lien avec les quatre sous-compétences suivantes de savoir identifier et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles, savoir gérer les interactions verbales et non verbales, savoir gérer les situations de communications complexes, savoir gérer les conflits et malentendus. Il comprend les éléments suivants :

- Une présentation des concepts et des outils d'analyse des situations de communication linguistique et culturelle entre français et vietnamiens au Vietnam comme les notions d'obligation d'agir, de rites d'interaction, d'interaction verbale, d'interprétation, de modification du soi/moi, etc.

- Des échanges sur des situations vécues afin de développer les capacités d'écoute, de compréhension, de reformulation et de retour envers les élèves dans un objectif de communication, de médiation, de résolution des obstacles, de formalisation en renforçant l'apprentissage organisationnel pour une meilleure adaptation avec les élèves (voire collègues) vietnamophones et avec les professeurs non-vietnamophones.

2.3.2. Partie 2 : Développer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

Cette partie vise à renforcer le domaine de compétences C2 du CARAP qui regroupe les deux derniers besoins exprimés par les professeurs de l'IFV et comprend les éléments suivants :

- Une présentation des méthodes et des techniques de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, en utilisant les TICE.
- Des activités pratiques de production, de compréhension et d'évaluation de modèle de jeu plurilingues et/ou pluriculturels, à partir de supports variés (audio, vidéo, texte, image, etc.), visant à développer et à valoriser la créativité des professeurs, ainsi qu'à exploiter les potentialités du numérique.

2.3.3. Partie 3 : Développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle

Cette partie vise à renforcer les domaines de compétences C3 à C7 du CARAP comme transverses et de base aux domaines de compétences C1 et C2. Elle comprend les éléments suivants :

- Une présentation des enjeux et des bénéfices de développer et de valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle, en lien avec les théories de l'identité, de l'altérité, de l'interculturalité, etc.
- Des activités pratiques de réflexion, de partage et de valorisation de son parcours, de ses expériences, de ses ressources, de ses projets, etc., en lien avec les langues et les cultures.

2.4. Module 4 : Bonnes pratiques et recommandations

Ce module vise à synthétiser et à récapituler les points répertoriés dans la recherche et dans les parties précédentes, ainsi qu'à inviter les professeurs à partager et mettre en pratique les éléments anciens et nouveaux vus lors de la formation. Il comprend les éléments suivants :

- Une synthèse des points répertoriés dans la recherche et dans les parties précédentes, sous forme de listes, de tableaux, de schémas, etc., visant à résumer les principaux résultats, les principales approches, les principales difficultés, les principales solutions, les principales compétences et ressources du CARAP, etc.
- Un récapitulatif des points répertoriés dans un document écrit distribué aux professeurs, visant à fournir un support de référence et de consultation pour la suite de la formation et de la pratique professorale.
- Une activité pratique consistant à mettre en œuvre une séquence pédagogique conçue ou adaptée lors des modules 2 ou 3, en utilisant la méthode expérimentale, visant à tester et à évaluer les éléments anciens et nouveaux vus lors de la formation, ainsi qu'à recueillir les réactions des élèves et des professeurs.

2.5. Module 5 : Bilan de la formation

Ce module vise à faire un bilan de la formation, à exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction, les suggestions ou les demandes pour de possibles formations ultérieures, ainsi qu'à valoriser les acquis et les perspectives. Elle comprend les éléments suivants :

- Un rappel des points abordés pendant la formation et des activités réalisées, sous forme de listes, de tableaux, de schémas, etc., visant à réviser les principaux contenus, les principales compétences et ressources du CARAP, les principales méthodes et outils pédagogiques, les principales difficultés et solutions, etc.
- Une évaluation de la formation, à partir d'un questionnaire distribué aux professeurs ou d'une discussion en groupe, visant à exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction, les points forts ou les points faibles, les suggestions ou les demandes pour de possibles formations ultérieures, etc.

- Une activité faisant appel à la méthode active, consistant à élaborer un nuage de mots sur ce qui a été retenu lors de ce dispositif, visant à valoriser les acquis et les perspectives, ainsi qu'à développer et à valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle.
- La production finale d'un guide pédagogique récapitulant les données collectées ainsi que les choix méthodologiques et didactiques partagés.

Synthèse du chapitre 6 sur les éléments pour un dispositif de formation

L'ensemble de notre recherche visait à améliorer la qualité de l'enseignement du FLE au Vietnam en tenant compte des besoins et motivations des élèves, des cultures d'enseignement et d'apprentissage locales, ainsi que des compétences et ressources mobilisables par les professeurs. Le moment du transfert s'est incarné dans la conception et la mise en œuvre d'un guide pédagogique structuré en cinq modules, destiné en 1er lieu aux formateurs externes mais utilisable en interne, dans une logique d'apprentissage organisationnel et de diffusion de bonnes pratiques. Ce guide ne constitue pas un simple recueil d'activités : il s'inscrit dans une logique de formation continue. Il articule théorie et pratique, favorise la posture réflexive des enseignants et met en avant des principes pédagogiques clés : l'approche plurielle (CARAP), l'interactionnisme, la prise en compte des contextes socioculturels et linguistiques et la valorisation de l'expérience professionnelle des enseignants. Conçu pour l'IFVHN, il est néanmoins transférable à d'autres contextes vietnamiens voire à des contextes non-vietnamiens, sous réserve d'une adaptation aux spécificités locales (profils d'apprenants, contraintes institutionnelles, ressources disponibles).

La structuration a été faite en cinq étapes :

1. Les motivations des élèves de FLE de l'IFVHN : nous y proposions une présentation des données collectées sur les besoins et les motivations des élèves, une comparaison avec les perceptions des professeurs, des discussions sur les implications pour la pédagogie et la didactique et une actualisation du questionnaire pour mieux évaluer les besoins des élèves.
2. Les méthodes et outils pédagogiques : nous y proposions une présentation des cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam, un temps de partage des pratiques des professeurs suivi d'une analyse des avantages et des limites des

méthodes et outils pédagogiques avant une conception ou adaptation d'une séquence pédagogique en utilisant les approches plurielles du CARAP.

3. Les difficultés et solutions : nous y proposions une identification des difficultés rencontrées par les professeurs, un temps de proposition de solutions adaptées, en lien avec les compétences et les ressources du CARAP et l'élaboration conjointe d'une séquence pédagogique pour résoudre un cas pratique.
4. Les bonnes pratiques et recommandations : nous y proposions d'y faire la synthèse des points répertoriés dans la recherche et dans les modules précédents, un récapitulatif des points répertoriés dans un document écrit récapitulant les données collectées ainsi que les choix méthodologiques et didactiques partagés avant la mise en œuvre d'une séquence pédagogique conçue ou adaptée.
5. Le bilan de la formation : nous y proposions un rappel des points abordés et des activités réalisées, une évaluation de la formation et l'élaboration d'un nuage de mots sur les points clés de la formation.

Cette structuration permet de couvrir l'ensemble du champ didactique et de proposer un cadre cohérent pour accompagner les enseignants dans leur développement professionnel. Les activités pratiques, menées en petits groupes, visent à favoriser la mutualisation des expériences et à créer un climat propice à la réflexivité. Son utilisation en formation continue repose sur plusieurs modalités complémentaires. D'une part, il peut être mobilisé dans le cadre de sessions animées par un formateur externe, qui guide les enseignants à travers les modules, propose des mises en situation et facilite les échanges de pratiques. C'est l'usage auquel nous le destinons pour sa 1e utilisation. D'autre part, il peut être utilisé en interne grâce à la diffusion de fiches de bonnes pratiques et de séquences types, permettant aux enseignants de s'approprier progressivement les contenus. Cette double modalité illustre une logique d'apprentissage organisationnel : les savoirs acquis individuellement sont partagés, discutés et institutionnalisés au sein de l'équipe, ce qui favorise la continuité et la durabilité des transformations pédagogiques. C'est l'usage auquel nous le destinons pour une utilisation ultérieure à cette recherche en faisant intervenir un formateur interne seul ou accompagné d'un extérieur pour mettre en place un exemple réussi d'échanges entre pairs entre deux formateurs de cultures différentes : française et

vietnamienne. Le guide deviendrait ainsi un support de régulation collective, mais aussi un outil de développement professionnel individuel, adaptable aux contraintes de temps et de disponibilité des enseignants. Dans cet usage, commencer les réflexions croisées par une mesure post sous forme d'échelle de Likert permettrait d'évaluer quantitativement l'impact sur 4 dimensions essentielles que seraient : la confiance pédagogique (évolution de la capacité perçue à gérer une classe à Hanoï dans un Institut français), l'usage des TICE (l'usage régulier d'outils numériques dans les cours pour accompagner les problèmes de face et de timidité), la gestion de classe (par la mise en place d'un climat mieux propice aux apprentissages) et les compétences pluriculturelles (par une meilleure prise en compte des différences culturelles dans les pratiques pédagogiques et leur impact sur le profil des enseignants et apprenants). Nous voyons déjà des limites structurelles : il requiert une mobilisation importante de ressources humaines (formateurs, disponibilité des enseignants), engendre des coûts organisationnels (annulation ou report de cours, recours à des vacataires) et son efficacité dépend largement de l'investissement volontaire des professeurs. Ces contraintes doivent être reconnues pour situer la portée réelle du dispositif voire le moduler. En somme, le dispositif présenté constitue une réponse pertinente et contextualisée aux besoins des enseignants de l'IFVHN, ouvrant des perspectives d'adaptation à d'autres contextes vietnamiens. Sa valeur réside autant dans sa capacité à structurer une démarche réflexive que dans la possibilité de mesurer son impact. C'est un outil hybride : à la fois support de formation, instrument de régulation collective et levier d'évaluation. Cette articulation entre conception, mise en œuvre et évaluation fonde la cohérence de notre recherche et prépare la transition vers l'étape suivante : l'évaluation du dispositif par les pairs, qui permettra de confronter sa pertinence et son efficacité aux regards des praticiens eux-mêmes.

Chapitre 7 : Constats des professeurs sur les réflexions croisées

Dans le chapitre précédent, nous avons détaillé l'organisation du dispositif et sa mise en place. Il s'agit désormais de commenter l'organisation de cette formation puis d'en faire le bilan des adaptations par les professeurs sur la base des données collectées. Nous avions prévu 8h minimum de réflexions croisées. Celles-ci devaient comporter des ateliers rentrant plus dans le détail des éléments récoltés. Toutefois, nous n'avons pas obtenu la possibilité de le faire. Les réflexions croisées ont été décalées plusieurs fois tout au long de l'année 2024 pour des raisons diverses (professeurs en vacances, surcharge de travail…) et nous prenions le risque qu'elles soient à nouveau repoussées en 2025. Au lieu de cela, nous avons pu organiser ces réflexions croisées pour une durée de 2h maximum, l'IFVHN organisant des moments d'échange relatifs aux différents découpages pédagogiques pratiqués pour novembre 2024. Nous ne pouvons que constater le passage au 2nd rang de l'importance des compétences relatives aux approches plurielles face à des exigences économiques. Dans notre collecte de données, nous avons numéroté de Z1 à Z6 les professeurs ayant répondu, en fonction de leur rang de réponse (le premier professeur ayant répondu étant Z1, le deuxième Z2, etc).

1. Résultats pour Z1

Ce professeur n'avait jamais participé à une formation dispensée par un professeur vietnamien. Avec ses élèves, il reconnaît utiliser l'anglais et très peu le vietnamien dont sa connaissance est limitée mais dont il trouve l'intérêt limité également à seulement quelques domaines tels que la nourriture. L'intercompréhension culturelle est, pour lui, le fait d'utiliser un mot, un concept, des sons que les élèves ont appris le plus souvent en anglais ou connaissent en vietnamien afin de se comprendre. Il constate toutefois des difficultés dans cette tâche car le vietnamien n'est pas une langue romane ce qui provoque des difficultés avec les élèves à cause des différences culturelles et linguistiques. Les réflexions croisées n'ont pas encore amené un changement dans sa pratique.

2. Résultats pour Z2

Ce professeur n'avait jamais participé à une formation dispensée par un professeur vietnamien. Il utilise l'anglais et parfois le vietnamien dans ses cours et affirme que l'intercompréhension culturelle et linguistique consiste à ce que les élèves saisissent les implicites culturels de l'apprentissage dispensés par le professeur qui réciproquement doit être capable de comprendre les difficultés des élèves au cours de l'apprentissage du français. Avant ces réflexions croisées, il avait utilisé des caricatures de Chappatte[152] comme documents déclencheurs pour faire parler des élèves. Celles-ci montraient les effets du tourisme de masse, la pollution, etc. Il constatait que les élèves n'avaient saisi ni le message, ni l'humour, ni l'ironie, depuis les meilleurs jusqu'au plus faibles. Ces images qui lui paraissaient simples et explicites à décoder, ont donc généré des difficultés qu'il n'avait pas su interpréter. Depuis, les réflexions croisées lui ont permis de faire davantage de comparaisons entre les systèmes linguistiques. Les éléments de comparaison sur les typologies linguistiques lui ont permis de mieux s'adapter aux profils des élèves et il reconnaît avoir plus d'indulgence envers leurs difficultés aujourd'hui grâce à une meilleure compréhension de leurs difficultés et du système éducatif vietnamien. Ce qu'il pouvait auparavant prendre comme un manque de respect ou d'intérêt et compris aujourd'hui comme pouvant être un refus poli de parole devant le professeur. Il insiste désormais beaucoup plus systématiquement sur les "points cultures" présents dans le manuel et prend l'exemple récent d'une comparaison entre les systèmes d'études universitaires en France et au Vietnam[153]. Il s'appuie également davantage sur les systèmes linguistiques. Ainsi, dans des révisions sur le passé récent, le futur proche, le présent progressif en A2.1 avec Inspire 2 il a comparé avec le système en ING en anglais pour leur faire comprendre le processus d'être en train de. Il souhaite que des

[152] Patrick Chappatte est un dessinateur de presse suisse. Il publie dans l'hebdomadaire allemand Der Spiegel, pour le quotidien Le Temps, l'édition du dimanche du Neue Zürcher Zeitung en Suisse, contribue au Canard enchaîné en France et au Boston Globe aux États-Unis. Ses dessins sont également repris dans des médias internationaux, tel que Courrier international.

[153] Inspire 1, leçon 28 intitulée *Expliquer son cursus*

échanges enrichis d'activités pratiques aient lieu à nouveau avec des professeurs vietnamiens pour avoir les ressources suffisantes de changements des pratiques.

3. Résultats pour Z3

Ce professeur a participé à une formation DELF animée par un formateur vietnamien. Il utilise l'anglais en classe et, même s'il reconnaît ne pas avoir compris ce qu'est l'intercompréhension culturelle et linguistique, il regrette que la formation, très intéressante, ait été trop courte pour qu'elle puisse avoir un réel impact sur ses habitudes d'enseignement. Toutefois, il affirme mieux comprendre les particularités de la langue vietnamienne, le rapport professeur-élève au Vietnam et recommande que ces échanges aient lieu systématiquement avec chaque nouveau professeur.

4. Résultats pour Z4

Ce professeur avait déjà eu, lors de sa formation diplômante, une formation sur la nature des langues et les difficultés socio-culturelles et morphologiques de l'apprentissage du français dispensée par un professeur vietnamien. En classe, Z4 utilise régulièrement l'anglais et parfois le vietnamien. Il souligne la difficulté pour les élèves de faire le lien entre les règles apprises et leur utilisation en pratique. Comme Z3, il reconnaît ne pas avoir compris ce qu'est l'intercompréhension culturelle et linguistique mais affirme que ces réflexions croisées lui ont permis d'avoir une meilleure compréhension des différences entre les 2 langues (française et vietnamienne) et des difficultés des élèves. Depuis, il essaie d'aborder différemment l'accord des adjectifs, la valeur temporelle des verbes et n'interprète plus l'absence de besoin de justifier, d'argumenter, avoir et défendre une opinion et de se démarquer comme un manque d'intérêt pour le professeur et le cours. Ses essais d'usage du vietnamien ou du recours à la comparaison avec le vietnamien ont eu des résultats nuls. Il constate que les élèves savent modifier leurs réponses si le professeur signale un problème mais ne savent que rarement éviter le problème, principalement en ce qui concerne les flexions de genre et la valeur temporelle d'un verbe conjugué voire la syntaxe. Il souhaite que ces réflexions croisées aient lieu, à nouveau, mais dans un format qui ciblerait les difficultés des élèves de façon moins générale et sur des points plus spécifiques notamment en grammaire et sur la culture vietnamienne, le

professeur regrettant avoir dû attendre ces échanges pour avoir une “légère meilleure compréhension sur les différences incommensurables entre nos états d'esprit.”.

5. Résultats pour Z5

Ce professeur n’avait jamais participé à une formation dispensée par un professeur vietnamien. Il reconnaît utiliser l’anglais et faire appel à l’espagnol pour des comparaisons, il souligne l'importance de l'intercompréhension culturelle dans la relation professeur-élève pour favoriser l’aisance en classe. Il partage que, dans un autre contexte, il avait amené sa classe voir un film et que cela avait développé en classe une communication dans laquelle les domaines du cinéma, du goût, des émotions étaient apparus. Il affirme que ces réflexions croisées ont nourri sa curiosité et lui ont donné une meilleure compréhension des tendances culturelles et sociétales des vietnamiens et qu’il accorde désormais plus d'attention aux détails grammaticaux tels que les flexions, les articles, les genres, etc. dont il ne savait pas qu’ils n’existent pas en vietnamien et aux difficultés phonétiques. A l’avenir, il souhaite que ces réflexions soient plus centrées sur la grammaire pour découvrir des approches plus efficaces que celles qu’il a mises en place jusqu’à présent.

6. Résultats pour Z6

Ce professeur avait déjà eu plusieurs échanges avec des professeurs vietnamiens sur certains points de grammaire (féminin, masculin, conjugaison…).. En classe, il reconnaît utiliser l’anglais et observer des difficultés récurrentes pour les élèves dans l'apprentissage du passé composé (certaines méthodes dissociant avoir et être) et l’accord du participe passé. Pour lui, il est important de prendre appui sur la langue maternelle des élèves et leur culture pour faciliter l'enseignement / apprentissage et ces réflexions croisées lui ont permis une meilleure compréhension de la dynamique de classe avec des élèves vietnamiens et des difficultés liées à la conjugaison pour eux. Depuis, il essaye de rendre la grammaire plus concrète en utilisant des exemples du vietnamien et il corrige avec plus d’efficacité les sons [g] et [u] et a renforcé son attention aux erreurs de flexions. Il regrette de ne pas disposer de cours de vietnamien à l’IFVHN qui pourraient aider à comprendre comment fonctionne la langue maternelle des élèves mais constate que cela lui a permis d'avoir quelques rappels sur

ce qu'il savait déjà en ce domaine et au sujet de la dynamique de classe (l'élève écoute, attend la réponse du prof…), ce qui permet aussi de voir la pratique de nos collègues vietnamiens et d'en parler. A l'avenir, il souhaite que soient organisés des ateliers plus courts et plus ciblés sur des points spécifiques de grammaire car, actuellement, il laisse volontairement son binôme vietnamien faire cette partie.

Synthèse du chapitre 7 sur les constats des professeurs sur les réflexions croisées

Alors qu'ils utilisent l'anglais en classe et n'avaient presque jamais participé à une formation ou des échanges à visée professionnelle avec des professeurs vietnamiens, les professeurs ayant répondu reconnaissent l'importance de l'intercompréhension culturelle et linguistique pour favoriser l'apprentissage, ont apprécié ces réflexions croisées et en ont retiré des éléments variables. Il ressort globalement qu'ils ont désormais une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves, principalement en grammaire mais aussi sur des éléments culturels. La plupart des professeurs ont ajusté leurs pratiques d'enseignement en faisant appel à leurs connaissances de la langue vietnamienne et sont plus bienveillants face aux erreurs de leurs élèves. Toutefois, ils rencontrent toujours des difficultés pour prendre en compte le bagage culturel et langagier de leurs élèves et expriment le besoin de formation culturelles et linguistiques moins générales et plus ciblées. Notre 1ère crainte était que la durée réduite allait limiter l'impact sur les changements de pratiques pédagogiques et que les professeurs concluraient à l'inutilité de ces moments. Au contraire, malgré le manque de connaissance en linguistique vietnamienne chez certains professeurs et la difficulté qu'ils ont pu avoir à tirer pleinement parti de ces échanges, ceux-ci ont permis aux professeurs de commencer à découvrir certaines spécificités de l'enseignement du FLE au Vietnam, de commencer à adapter leurs pratiques pédagogiques en conséquence et certains souhaitent que ces échanges aient lieu sur des durées plus courtes, avec des contenus plus spécifiques et plus de régularité pour répondre à leurs besoins. Nous en concluons que des échanges de 8h prévus initialement auraient pu avoir un effet de saturation qui n'ont donc pas eu lieu et que les échanges à venir devraient trouver un nouveau format.

Conclusion de la quatrième partie sur l'analyse de données

En cessant de se focaliser sur le contenu mais sur le contenant du concept de Déviance positive, nous avons traduit *Déviance Positive* en vietnamien par *Sự khác biệt tích cực* ce qui se traduit littéralement par *Différence Positive* (DP). Ce choix, issu de la consultation d'experts et loin d'être un simple ajustement linguistique, constitue le fondement éthique de notre démarche : il permet de contourner les risques d'étiquetage inhérents à la notion de déviance dans la culture vietnamienne et rend la méthode utilisable au Vietnam. C'est l'un des 1ers résultats de notre thèse et nous espérons que ce résultat sera repris dans d'autres recherches.

Ensuite, l'application des cinq étapes de la méthode de la Déviance Positive telles qu'énoncées par Pascale, Sternin et Sternin (2010) et conservées dans la Différence Positive a structuré notre analyse :

1. Définir le problème : nous avons identifié les besoins critiques (gestion de classe, phonétique, culture, usage des TICE) via les enquêtes exploratoires
2. Identifier les différenciants positifs : les observations à l'ULIS-VNU et à l'IFVHN ont permis de repérer des pratiques enseignantes efficaces s'écartant des routines habituelles
3. Découvrir les comportements et pratiques réussis : l'instruction au sosie a permis de rendre explicites ces stratégies implicites (usage du vietnamien pour la phonétique, ritualisation du début de cours…)
4. Concevoir l'adoption des comportements : ces résultats ont été soumis à un groupe d'experts pour valider leur pertinence didactique avant d'être intégrés au dispositif « Réflexions Croisées » qui a donné lieu à un livret utilisable
5. Mesurer l'efficacité : bien que le dispositif final ait été contraint temporellement, les échanges ont confirmé l'adhésion des enseignants à cette démarche horizontale.

Ainsi, cette partie a permis de valider la faisabilité opérationnelle de la DP comme outil de formation, transformant des constats de terrain en savoirs didactiques transmissibles.

Ces collectes de données ont permis de relever des éléments didactiques permettant d'institutionnaliser un nouveau voir-comme envers les transactants et les acteurs du contrat didactique. Ces actes didactiques sortent volontairement de l'approche exclusivement comparative mais cherchent à institutionnaliser une réflexion des élèves "*sur leur propre histoire et leur propre culture, ainsi que sur celles de la culture cible, afin d'expliquer et de mettre en regard les différences*" (Skopinskaja, 2005, p. 62) voire ces points communs. Nous avons ensuite évoqué ces résultats avec une petit groupe d'experts qui ont fait des recommandations, parfois précises sur certaines de nos données. Leurs avis ont été consignés pour être évoqués lors de Réflexions Croisées, dispositif dont nous avions prévu d'y faire entrer différentes façons de transmission pour maximiser l'efficacité de transmission et y attachant les compétences du CARAP comme objectif. Toutefois, les limites anticipées de ce dispositif se sont manifestées et nous avons terminé sur l'organisation d'échanges d'une durée estimée courte mais qui a permis aux professeurs d'en tirer pleinement parti et de vouloir continuer ces échanges en se concentrant sur des sujets plus précis. Nous sommes ainsi arrivé au bout de l'analyse de données et de la mise en réel du dispositif que nous avons construit et testé avec des résultats que nous savions soumis à amélioration de par la nature même de la DP.

DISCUSSION

Notre souhait n'était pas de faire un récapitulatif complet de toutes les meilleures façons d'enseigner à un public vietnamien. Si nous avions fait cela, il en serait résulté une thèse gigantesque tant la diversité de ce pays et ses multiples spécificités culturelles est importante. Nous nous sommes concentré uniquement sur Hanoï. Nous avons acquis ainsi au fil des années un savoir-faire grandissant qui allait de pair avec des échanges toujours plus fins avec des collègues vietnamiens. Jusqu'à il y a peu, nous avons nourri l'ambition de mettre par écrit les conseils de chacun de ces échanges mais cette tâche paraissait écrasante et vaine, tant certains professeurs réputés peuvent en contredire d'autres. Cette thèse est le tamis qui a permis de faire le tri dans une multitude d'interrogations que nous nous posions avant de la commencer. L'objectif de notre recherche était de déterminer comment organiser l'amélioration continue des méthodologies et des pratiques didactiques de professeurs français par des échanges entre professeurs vietnamiens et français et comment la « Différence positive », inspirée de la Déviance positive, peut constituer un cadre pertinent dans ce processus qui vise à dépasser les constats pour proposer des pistes d'actions concrètes et transférables. Nous mettons en avant ce choix méthodologique initial car il a délimité le champ de la recherche et a en précisé la portée. En se concentrant sur Hanoï, nous avons volontairement circonscrit l'analyse à un espace urbain, institutionnel et académique particulier, tout en sachant que d'autres contextes vietnamiens (Ho Chi Minh-Ville, Hué, les provinces rurales) auraient pu révéler des dynamiques différentes. Cette focalisation a permis une profondeur d'analyse et une proximité avec le terrain mais elle a impliqué également que les résultats soient à interpréter comme situés et contextualisés, et non comme généralisables immédiatement à l'ensemble du pays même si certains le sont probablement. Cette tension entre profondeur et représentativité est au cœur de toute recherche qualitative, et elle constitue une première limite assumée de notre travail.

Nous nous sommes interrogé sur les questions suivantes qui nous ont ont guidé :

- Quels sont les besoins ressentis par les professeurs français dans leur contact avec un public d'élèves vietnamiens ?

- La Déviance Positive est-elle une méthode adaptée à une observation qualitative de professeurs au Vietnam ?
- Comment mettre en place une méthodologie de Déviance Positive pour généraliser aux professeurs non-vietnamiens les pratiques positives constatées chez d'autres professeurs et en mesurer les effets sur le terrain de recherche-intervention ?

Ces trois questions structurent également cette discussion : validation de la méthode, analyse des besoins et mise en œuvre.

Avant d'analyser les résultats obtenus, nous parlerons donc de l'adaptation de l'outil méthodologique lui-même (Q2). Un apport de notre recherche concerne la traduction du concept de « Déviance positive » en vietnamien. Comme le souligne Eco (1992), le choix du representamen est crucial pour l'acceptabilité du concept. Le terme « sự khác biệt tích cực » a été retenu pour éviter les connotations négatives du mot « déviance ». Nos résultats montrent que ce choix a facilité l'appropriation du concept par les enseignants vietnamiens et a permis d'éviter les malentendus.

Cependant, la notion même de « Différence positive » que nous avons introduite a suscité des débats terminologiques et conceptuels à toutes les étapes de notre recherche, depuis la présentation du projet jusqu'aux échanges avec nos directeurs de thèse et les comités de suivi. Dans le choix du terme vietnamien, certains interlocuteurs y ont vu une traduction trop littérale, d'autres au contraire en ont apprécié la clarté et la neutralité. Ces débats montrent que l'introduction d'un concept nouveau n'est jamais neutre : elle engage des représentations et des enjeux de légitimité scientifique. Cette dimension métalinguistique fait partie intégrante de la portée de notre recherche et notre démarche confirme l'importance de la traductologie comme médiation interculturelle et méthodologique et sa nécessité dans notre recherche : en évitant d'importer une méthode sans en traduire finement l'interprétant nous aurions reproduit l'imposition d'un modèle exogène que la DP cherche à éviter. Ainsi, son utilisation a permis d'identifier, de valoriser et de diffuser les pratiques qui, dans un contexte donné, produisent des résultats répondant aux besoins de professeurs français et non-vietnamophones, même si ces pratiques s'écartent des

standards habituels. Cette approche rejoint les travaux sur la déviance positive qui montrent que l'innovation ou l'adaptation naît souvent de la minorité, de l'expérimentation locale et de la capacité à s'affranchir des routines pour améliorer sa pratique et que cette amélioration ne demande qu'à être observé et reproduite pour que le groupe entier en profite. Toutefois, la DP se distingue de la déviance positive par son approche qualitative et ajoute un aspect éthique de retour respectueux du terrain. Cette distinction est essentielle. Alors que la Déviance positive, dans ses usages originels, visait à identifier des comportements minoritaires mais efficaces pour les généraliser à une population plus large (par exemple en nutrition ou en santé publique), la DP que nous proposons s'inscrit dans une logique qualitative et éthique. Elle ne cherche pas à imposer des normes nouvelles, mais à reconnaître la valeur de pratiques émergentes, situées, parfois marginales, et à les restituer de manière respectueuse au terrain. Cette posture méthodologique évite deux écueils : d'une part, la tentation de l'universalisation abusive de pratiques non-contextualisée, avancées comme universelles et, de fait, endogène partout ailleurs de l'endroit où elles sont nées et le risque de non-reconnaissance des compétences professionnelles locales voire de stigmatisation des pratiques locales. Elle s'inscrit ainsi dans une didactique contextualisée, attentive aux représentations sociales et à la compétence interculturelle.

Une fois la DP validée, nous avons donc identifié les principaux besoins des professeurs français (en gestion de classe ou adaptation culturelle et linguistique, phonétique, prosodie…), Nous avons mis en évidence des pratiques professorales identifiées comme efficaces et transférables grâce à l'observation, l'instruction au sosie et l'entretien avec des experts et dégagé des pratiques qui ont été présentées tout en soulignant les enjeux interculturels dans l'enseignement du FLE au Vietnam. Les échanges entre enseignants ont mis en lumière la richesse des réflexions croisées et la fécondité des échanges de pratiques. Les données recueillies, entretiens et observations ont révélé que la diversité des contextes d'enseignement constitue un moteur d'innovation pédagogique.

L’analyse des résultats met en évidence plusieurs dimensions fondamentales. Tout d’abord, la gestion de classe apparaît comme un besoin central exprimé par les enseignants français. Cette gestion ne se limite pas à une régulation disciplinaire, mais recouvre une orchestration complexe des interactions, comme l’a montré Kozlova (2009) avec la notion de « naturel didactique ». Nos observations confirment que les enseignants français, confrontés à des publics adultes vietnamiens, doivent ajuster leurs pratiques pour maintenir la fluidité des échanges et la légitimité de leur rôle. Ce besoin rejoint les constats de Blouin (2017), qui souligne la difficulté de mettre en œuvre des approches communicatives dans un contexte marqué par la verticalité de la relation maître-élève et la prégnance de l’écrit. Ensuite, l’adaptation culturelle et linguistique constitue un autre besoin majeur. Les enseignants français se trouvent confrontés à des représentations sociales de la langue française ambivalentes : langue dite de prestige et seconde langue étrangère enseignée au Vietnam mais écrasée par la concurrence de l’anglais, perçu comme langue de la modernité et de l’ouverture économique. Cette ambivalence influence les attentes des apprenants et conditionne leur rapport à la langue. Nos résultats montrent que les enseignants doivent composer avec ces représentations, en ajustant leur posture didactique pour maintenir la motivation et l’engagement des apprenants. La prosodie et la phonétique constituent également des enjeux spécifiques. Les enseignants français identifient des difficultés récurrentes liées à l’accentuation, au rythme et à l’intonation du français, qui diffèrent fortement du vietnamien. Ces difficultés ne sont pas seulement techniques : elles révèlent des différences profondes dans les systèmes prosodiques et dans les usages pragmatiques de la langue. Nguyen V.T. (2010) a montré que le simple enseignement de la question en français est complexe car le sens transmis diffère du vietnamien qui peut fonctionner comme salutation ou marqueur de hiérarchie, ce qui modifie la manière dont les apprenants interprètent et produisent des questions en français. Nos résultats confirment que ces différences pragmatiques et prosodiques nécessitent une prise en compte explicite dans l’enseignement, au-delà de la simple correction phonétique. Ces besoins ne sont pas anecdotiques et révèlent la nécessité d’une formation continue contextualisée, qui prenne en compte les spécificités culturelles et interactionnelles du public vietnamien.

Enfin, les échanges entre enseignants français et vietnamiens apparaissent comme un levier puissant d'innovation pédagogique. La diversité des contextes d'enseignement, loin d'être un obstacle, constitue un moteur de créativité et de renouvellement des pratiques. Cette fécondité des échanges suppose la capacité à interpréter et à relativiser l'altérité. Nos résultats montrent que cette compétence ne concerne pas seulement les apprenants, mais aussi les enseignants eux-mêmes, qui doivent développer une posture réflexive et interculturelle pour ajuster leurs pratiques.
Ainsi, l'interprétation des résultats confirme que les besoins identifiés ne sont pas isolés, mais qu'ils s'inscrivent dans un réseau de tensions interculturelles, institutionnelles et linguistiques. La DP, en mettant en lumière des pratiques émergentes et efficaces, permet de dépasser ces tensions en les transformant en ressources pour l'enseignement. Elle offre un cadre méthodologique et éthique qui valorise les initiatives locales et favorise la co-construction des savoirs entre enseignants français et vietnamiens.

La mise en perspective de nos résultats avec la littérature mobilisée dans notre cadre théorique permet de mieux en comprendre la portée puisque plusieurs axes se dégagent : typologie morphologique et syntaxique et les difficultés phonologiques et prosodiques. D'abord, nos résultats confirment l'importance des différences structurelles entre le français et le vietnamien. Comme le rappellent Dao et Do-Hurinville (2019), le vietnamien est une langue isolante, avec un indice de synthèse très bas (1,06) tandis que le français, langue flexionnelle, présente un indice plus élevé (1,41) mais rien ne présuppose que la morphologie des langues isolantes soit plus simple (Do-Hurinville, 2013). Cet axiome justifie d'ailleurs le choix de notre approche qualitative : il ne s'agissait pas de mesurer quantitativement des erreurs, mais de comprendre comment les enseignants perçoivent et traitent ces différences typologiques.

Cette différence explique que les enseignants français identifient des besoins spécifiques liés à la morphologie (accords, flexions verbales, variations de genre et de nombre) qui n'existent pas en vietnamien. Nos observations montrent que ces

écarts typologiques, de morphologie et de syntaxe, se traduisent par des erreurs récurrentes chez les apprenants vietnamiens, et que les enseignants doivent développer des stratégies de remédiation adaptées. De même, la syntaxe vietnamienne, bien que de type SVO comme le français, présente des variations (emploi d'adjectifs sans copule, structures OV en registre familier) qui perturbent la production en français. Les enseignants qui réussissent à anticiper ces interférences et à les expliciter aux apprenants mettent en œuvre des pratiques que nous avons identifiées comme « positives ». Il convient de noter que la distinction entre langues à cadrage verbal et langues à cadrage satellitaire (Talmy, 2000 ; Iakovleva & Hickmann, 2012) sur l'expression du mouvement nous parait essentiel pour la typologie lexicale et pragmatique et son enseignement. Le vietnamien, langue à cadrage satellitaire, exprime la direction par des particules (*ra, vào, lên, xuống*), tandis que le français combine verbe et préposition. Cette différence peut entraîner des erreurs fréquentes dans l'usage des prépositions françaises. Les enseignants qui expliciteraient ces contrastes et proposeraient des exercices contextualisés (par ex. travailler « entrer dans » vs « sortir de » en parallèle avec *ra khỏi* ou *vào trong*) réussisseraient à réduire ces erreurs. Ces pratiques pourraient constituer des exemples de DP, car elles transformeraient une difficulté structurelle en ressource pédagogique. Toutefois, nous n'avons ni observé ni recueilli de données montrant qu'un professeur corrigeait cela. On peut envisager que cela serait évoqué directement lors de prochaines Réflexions croisées ou que des moments de l'année où cela serait enseigné feraient l'objet d'une attention particulière pour être des moments d'observation. On observe que les travaux de Vu, X.X. (2002) et Nguyen, L.T. (2010) identifient plusieurs différences phonologiques majeures : l'absence de voyelles nasales, l'inexistence de certains groupes consonantiques, difficulté avec le /r/ uvulaire, l'absence d'enchaînements vocaliques. Nos résultats confirment que ces difficultés se retrouvent dans les classes observées. Mais ils montrent aussi que certains enseignants développent des remédiations efficaces, en cohérence avec les recommandations de Lamblin, Dao & Jatteau (2019) et de Pham T.S. (2006a). Ces remédiations incluent la sensibilisation auditive (paires minimales), la prise de conscience articulatoire, l'explicitation des règles phonotactiques françaises

(Eychenne, 2015), et le renforcement de la conscience phonologique (Meunier, 2017). Sur le plan prosodique, les différences entre une langue à tons (vietnamien) et une langue à intonation (français) sont particulièrement marquées. Michaud (2005) et Ringlé (2017) montrent que l'absence d'accent tonique en vietnamien et la présence de l'occlusion glottale initiale perturbent la perception et la production du rythme français. Nos résultats confirment que ces écarts entraînent des erreurs persistantes, mais ils montrent aussi que des enseignants parviennent à les réduire en travaillant explicitement la prosodie française (accent de groupe rythmique, intonation montante/descendante) et en comparant avec les tons vietnamiens.

C'est là où, au-delà de ces constats linguistiques, que notre recherche a mis en lumière un contraste qui pourrait sembler paradoxal dans l'efficacité des remédiations observées : d'un côté, la correction phonétique via la Différence Positive (DP) s'est avérée particulièrement opérante. L'usage de contextes facilitateurs vietnamiens (comme le « tắc ga » pour le son [g] ou le « s nặng » pour le [ʃ]) a permis des progrès immédiats et audibles. Nous analysons que la phonétique relève d'un geste technique et corporel. Le recours au répertoire langagier de l'apprenant agit ici comme un levier biomécanique : l'élève sait déjà placer sa langue pour le vietnamien, le professeur ne fait que réactiver une compétence musculaire préexistante. La réussite est immédiate, vérifiable (le son est bon ou mauvais) et gratifiante, ce qui renforce l'adhésion. De l'autre côté, les tentatives d'adaptation grammaticale (notamment sur les flexions et la valeur temporelle) ont donné des résultats plus mitigés, parfois qualifiés de « nuls » par certains enseignants (Z4). Ce constat s'explique par la nature différente de l'obstacle : la grammaire ne relève pas de la technique mais de l'apprentissage et de la conceptualisation du monde. Passer d'une langue isolante (sans temps ni genre marqués, comme décrit plus haut) à une langue flexionnelle demande une restructuration cognitive profonde du rapport au temps et aux objets. L'explication par la DP (comparaison, traduction) aide à la compréhension intellectuelle de la règle, mais peine à automatiser la production en temps réel, car le coût cognitif pour l'élève reste trop élevé. Ce résultat nuance la portée de la DP : elle est un accélérateur puissant pour les compétences techniques (phonétique, lexique), mais demande à être

inscrite dans un temps beaucoup plus long pour les compétences structurelles (grammaire).

L'agir enseignant, analysé à travers la TACD (Sensevy, 2006, 2007 et 2011) et les postures de Bucheton & Soulé (2009), éclaire également nos résultats. Les enseignants efficaces alternent entre différentes postures (contrôle, accompagnement, lâcher-prise) et ajustent les genèses didactiques (mésogenèse, chronogenèse, topogenèse). Nos données montrent que ces ajustements, lorsqu'ils sont réussis, constituent des pratiques de DP transposables.

Les données recueullies par Différence positive et l'analyse de ces données à travers le triplet des genèses de la TACD permettent de modéliser ces ajustements :

- Une modification de la topogenèse (la place des acteurs) : dans le modèle traditionnel, le professeur occupe la place du « sachant » exclusif. La DP, telle que nous l'avons observée, opère un glissement. Lorsque l'enseignant français sollicite la comparaison avec le vietnamien ou utilise des mots d'emprunt (comme bánh flan), il modifie sa place topogénétique car il n'est plus le seul expert de la classe et il valide le savoir déjà-là des élèves, les plaçant temporairement en position d'experts de leur propre langue. De même, l'usage d'outils d'anonymisation (Mentimeter) créent une zone où la responsabilité de la prise de parole est partagée, protégeant la face de l'élève et horizontalisant la relation
- Un enrichissement de la mésogenèse (le milieu didactique) : nos résultats montrent que les enseignants efficaces ne se contentent pas du « bain linguistique » français (un milieu souvent opaque pour le débutant). Ils introduisent des éléments hétérogènes dans le milieu : la langue maternelle comme outil technique, les TICE comme espace de travail collaboratif, ou les références culturelles locales, etc ce qui réduit l'incertitude de l'élève
- Une adaptation de la chronogenèse (le temps didactique) : le « double agenda » des enseignants pourrait se heurter aux conseils des enseignants vietnamiens (« Soyez patients », « Parlez lentement ») qui relèvent d'une gestion spécifique de la chronogenèse. Pourtant, il ne s'agit pas d'aller

lentement par défaut mais d'accepter un temps de latence nécessaire à la sécurisation psychologique de l'élève (gestion de la face) avant la production. La ritualisation du début de cours que nous avons observée participe à cette construction d'un temps cyclique et rassurant, opposé à la pression d'une progression linéaire.

Nos résultats mettent en lumière également une tension didactique apparente sur l'usage des TICE dans l'utilisation de nuages de mots et d'écriture collaborative. Ces derniers favorisent l'anonymat alors que l'apprentissage d'une langue exige de s'exposer lors de la production orale quelque soit la durée. N'y a-t-il pas un risque d'enfermer l'élève dans un confort silencieux ? Nous analysons cette stratégie non comme une fin en soi, mais comme un étayage transitoire : lorsque la prise de parole est coûteuse pour la face, l'anonymat numérique crée un moment sécurisé de transition. En dissociant production et exposition de la personne (la face), une fois la réponse validée collectivement ou par l'enseignant via l'outil, l'élève se sent sécurisé pour l'assumer oralement. L'anonymat n'est donc pas une fuite, mais une rampe de lancement vers l'exposition.

Nous voyons apparaître que le DP n'est pas réductible à une compilation d'astuces mais qu'elle propose des changements dynamiques du système didactique pour le rendre compatible avec l'habitus des apprenants.

En somme, la comparaison avec la littérature mobilisée dans notre thèse montre que nos résultats s'inscrivent dans une continuité avec les recherches antérieures (Do-Hurinville, Dao, Vu, Nguyen, Lamblin, Jatteau, Pham, Michaud, Ringlé, Eychenne, etc.), mais qu'ils apportent aussi une contribution originale. Là où ces travaux identifient des différences typologiques, des difficultés phonologiques et prosodiques, ou des enjeux interculturels, notre recherche propose le cadre méthodologique de la DP pour transformer ces constats en leviers d'action lorsqu'ils sont observés. La DP ne se contente pas de décrire les écarts ou d'en prendre connaissance, elle identifie des pratiques concrètes qui permettent de les dépasser et de les transformer en ressources pour l'enseignement du FLE au Vietnam.

Nous convenons que notre étude comporte plusieurs limites.

D'abord, en centrant notre enquête sur Hanoï, nous savons que nos travaux ne sont ni exhaustifs ni représentatifs totalement de la situation des professeurs français et vietnamiens de FLE à l'échelle du Vietnam car les contextes sociologiques, linguistiques voire institutionnels peuvent fortement y varier.

La 1ère limite est géographique : le choix de Hanoï, capitale politique et culturelle, a permis d'accéder à un terrain riche et institutionnellement structuré (Institut Français, universités partenaires, lycées bilingues). Mais ce choix exclut d'autres réalités éducatives vietnamiennes. À Ho Chi Minh-Ville, par exemple, le rapport au français est marqué par une histoire différente. Dans les provinces rurales, les conditions matérielles, les profils sociolinguistiques et les attentes institutionnelles diffèrent encore davantage. Nos résultats doivent donc être lus comme une analyse située, éclairante pour Hanoï mais non généralisable à l'ensemble du pays. Cette limite ouvre une perspective : la nécessité de recherches comparatives entre différentes régions du Vietnam, afin de mettre en évidence les constantes et les spécificités locales.

La 2e limite est temporelle : les observations et entretiens se sont déroulés dans un cadre temporel précis, marqué par des réformes institutionnelles. Les résultats doivent donc être interprétés comme une « photographie située », susceptible d'évoluer. Une recherche longitudinale permettrait de vérifier la stabilité ou la transformation des pratiques identifiées comme « positives » sur le long terme car la réduction du temps alloué aux Réflexions croisées constitue une limite objective à la mesure de l'impact didactique profond.

La 3e limite est méthodologique. L'approche qualitative, si elle permet une compréhension fine des pratiques, comporte une part de subjectivité. Les choix de sélection des enseignants observés, des extraits analysés, des entretiens retenus, influencent nécessairement les résultats. De plus, la méthode de l'instruction au sosie, bien qu'extrêmement féconde, repose sur la capacité des enseignants à verbaliser leurs pratiques. Or, comme le soulignent les travaux sur la conscience phonologique (Meunier, 2017), la verbalisation peut introduire des biais de reconstruction a posteriori, parfois idéalisée. Nous avons tenté de tempérer cet aspect par le recours à des experts vietnamiens, ce qui a permis de confronter nos interprétations aux réalités

locales, sans toutefois supprimer totalement l'influence de notre propre cadre de référence culturel.

Une critique légitime pourrait porter sur le déséquilibre quantitatif de nos corpus d'observation (193h20 à l'ULIS-VNU contre 17h15 à l'IFVHN). Comment assurer que les stratégies identifiées à ULIS-VNU sont transférables au contexte d'un centre de langue comme l'IFVHN ? La réponse réside dans la nature même de notre objet d'étude : nous n'avons pas analysé des dispositifs institutionnels mais des interactions culturelles. La question de la transférabilité repose ici sur une constante culturelle forte. L'apprenant vietnamien, qu'il soit étudiant à l'université ou inscrit dans un cours du soir à l'Institut, partage le même habitus éducatif. Les stratégies de DP ciblent ce noyau dur de la culture d'apprentissage, ce qui explique leur transférabilité.

De même, la réduction drastique, de 8h prévues à 2h effectives (pour des raisons institutionnelles), du temps alloué aux Réflexions croisées constitue une limite objective à la mesure de l'impact didactique profond. Nous ne pouvons prétendre avoir transformé durablement les pratiques en si peu de temps. Cependant, cette contrainte a transformé notre intervention en une preuve de concept, a suffi pour valider l'adhésion des enseignants à la démarche horizontale qu'est le partage entre pairs et lever les résistances initiales.

Enfin, la validation par des experts vietnamiens, si elle a permis de limiter le biais ethnocentrique, ne supprime pas totalement l'influence des cadres institutionnels et académiques dans lesquels ces experts évoluent. Nos résultats doivent donc être compris comme des interprétations situées, construites dans un dialogue entre chercheurs, enseignants et experts, et non comme des vérités absolues.

La 4e limite est conceptuelle. L'introduction d'un nouveau concept : la « Différence positive » a suscité des débats terminologiques et épistémologiques. Certains collègues vietnamiens ont salué la clarté de l'expression *sự khác biệt tích cực*, d'autres ont souligné le risque d'une traduction trop littérale, susceptible de réduire la portée heuristique du concept. Ces débats montrent que l'innovation conceptuelle n'est jamais neutre et engage des sensibilités culturelles, des traditions académiques voire des enjeux de légitimité scientifique. Cette limite devient pour nous une richesse car elle pourrait faire de la DP non pas seulement un outil méthodologique

mais aussi un objet de discussion touchant à la traductologie, à l'usage scientifique de ce mot et à ses implications culturelles ce qui le ferait s'emparer, de fait, par la recherche vietnamophone.

La 5e limite est d'ordre linguistique et typologique. Les différences typologiques entre le français et le vietnamien, décrites par Do-Hurinville (2013) et Dao & Do-Hurinville (2019), constituent un cadre d'analyse solide qui nous ont déjà indiqué dans quelle direction regarder. Toutefois, elles ne couvrent pas toutes les situations d'apprentissage et ne permet pas de partir d'une hiérarchie stable des difficultés à observer. D'autres publics vietnamiens pourraient manifester des difficultés que nous n'avons pas identifiées.

La 6e limite concerne nos résultats sur la phonologie et la prosodie et rejoint la limite géographique. Les travaux de Vu, X.X. (2002) et Nguyen, L.T. (2010) montrent que les difficultés phonologiques (nasales, groupes consonantiques, fricatives) et prosodiques (absence d'accent tonique, occlusion glottale initiale) sont structurelles. Nos résultats confirment ces constats mais restent situés dans un contexte précis de formation. D'autres publics vietnamiens, selon leur âge, leur variété dialectale ou leur exposition au français ou à d'autres langues que le vietnamien, pourraient manifester des difficultés différentes que nous n'avons pas identifiées.

Malgré ces limites, nos résultats offrent des perspectives nouvelles relatives à la formation continue des enseignants de FLE au Vietnam, qu'ils soient français ou vietnamiens, voire permet d'envisager un élargissement à d'autres contextes interculturels. Car la portée de nos résultats est multiple.

Sur le plan professionnel, ils offrent des pistes concrètes pour la formation continue des enseignants de FLE. En identifiant et en valorisant des pratiques émergentes et efficaces, la DP permet de nourrir des dispositifs de formation horizontaux, fondés sur l'échange entre pairs et la reconnaissance des initiatives locales.

Sur le plan institutionnel, nos résultats invitent les acteurs éducatifs (Instituts français, universités, ministères…) à repenser leurs politiques de formation en intégrant davantage les pratiques du terrain.

Sur le plan scientifique, enfin, notre recherche ouvre une voie nouvelle pour la didactique des langues, c'est-à-dire une voie qui ne se contente pas de décrire les écarts interculturels, interlinguistiques, mais qui propose un cadre méthodologique pour les transformer en ressources pédagogiques.

Ces ouvertures constituent sans doute l'un des apports les plus prometteurs de notre recherche. D'abord, la DP, en tant que méthodologie qualitative et éthique, n'est pas limitée au contexte vietnamien : elle peut être envisagée comme un paradigme transférable à d'autres environnements éducatifs où se rencontrent des cultures pédagogiques différentes. Dans des contextes africains francophones, par exemple, où le français coexiste avec des langues locales et avec l'anglais, la reconnaissance et la valorisation de pratiques émergentes pourraient contribuer à dépasser les tensions entre modèles importés et réalités locales. De même, dans des contextes européens marqués par la diversité linguistique et migratoire, la DP pourrait aider à identifier des pratiques d'inclusion et de médiation interculturelle qui échappent aux cadres normatifs habituels.

Ensuite, sur le plan de la formation des enseignants, nos résultats invitent à repenser les dispositifs existants. Trop souvent, la formation continue repose sur une logique descendante, où des experts transmettent des savoirs théoriques aux praticiens. La DP propose une l'alternative d'une formation horizontale, fondée sur l'échange entre pairs, la reconnaissance des initiatives locales et la diffusion de pratiques contextualisées. Cette approche favorise la réflexivité professionnelle, en incitant les enseignants à analyser leurs propres pratiques, à les confronter à celles de leurs collègues, et à en tirer des enseignements transférables. Ce faisant, il s'agit de reconnaître et valoriser les initiatives naissant dans une réalité de terrain en soulignant l'importance de l'expérimentation et du partage. Nous l'avons évoqué brièvement plus haut, la démarche que nous proposons pourrait être transposée à des environnements éducatifs interculturels et interlinguistiques au-delà de Hanoï et du Vietnam. Elle pourrait même permettre, ultérieurement, d'identifier des éléments communs, des constantes et des spécificités dans l'émergence et la diffusion de pratiques nouvelles en fonction des contextes. Toutes ces perspectives ouvrent plusieurs pistes. Premièrement, elles invitent à repenser la formation continue des

enseignants non pas comme une transmission verticale de savoirs experts, mais comme une circulation horizontale de pratiques contextualisées. La DP, en valorisant les initiatives locales, contribue à redonner une légitimité aux enseignants de terrain, souvent marginalisés dans les dispositifs de formation. Deuxièmement, elles suggèrent que l'innovation pédagogique ne réside pas nécessairement dans l'importation de modèles exogènes, mais dans la reconnaissance et la diffusion de pratiques déjà existantes, mais invisibilisées. Troisièmement, elles posent la question de la transférabilité : dans quelle mesure une pratique identifiée comme efficace à Hanoï peut-elle être adaptée à d'autres contextes, en Asie ou ailleurs ? Cette question ouvre un champ de recherche comparée, qui pourrait mettre en évidence des constantes interculturelles dans l'émergence de pratiques innovantes.

Egalement, sur le plan de la recherche, la DP ouvre un champ nouveau. Elle invite à dépasser la dichotomie entre description et prescription, entre analyse et action. En identifiant des pratiques émergentes et en les valorisant, elle propose une méthodologie qui articule recherche et intervention, savoir et action. Cette articulation est particulièrement féconde dans le champ de la didactique des langues, où les enjeux sont à la fois scientifiques, pédagogiques et politiques.

Enfin, sur le plan éthique, la DP constitue une avancée importante. Elle repose sur une posture de respect et de reconnaissance des pratiques locales et non pas sur une logique d'imposition ou de normalisation. Elle valorise les initiatives minoritaires, souvent invisibilisées, et elle les restitue au terrain de manière respectueuse. Cette posture éthique est essentielle dans un contexte interculturel, où les rapports de pouvoir et les héritages historiques et culturels peuvent influencer les pratiques éducatives.

Sur le plan méthodologique, notre approche qualitative par DP combinant analyse documentaire, entretiens et questionnaires a permis de faire apparaître des situations d'enseignement mais il a aussi impliqué des arbitrages sur la sélection des éléments observés et leur interprétation même si nous avons tempéré ce dernier aspect par un recours à des experts extérieurs aux personnes observées mais non-extérieurs au

Vietnam. Ces validations croisées, bien que confirmant voire affinant nos résultats, ne peuvent supprimer la subjectivité inhérente à une méthodologie qualitative.

La dimension réflexive de notre recherche mérite d'être soulignée. En tant que praticien-chercheur, nous avons été amené à interroger nos propres représentations, nos propres habitudes pédagogiques, et à les confronter à celles de nos collègues vietnamiens. Cette réflexivité n'est pas un simple effet secondaire de la recherche : elle en constitue un résultat à part entière. Elle montre que la DP ne s'applique pas seulement aux autres, mais qu'elle engage aussi le chercheur dans un processus de transformation personnelle et professionnelle.

En somme, la discussion met en évidence que la DP est à la fois un outil méthodologique, un cadre éthique et un levier de formation. Elle permet de dépasser les clivages entre modèles pédagogiques, de valoriser les pratiques émergentes, et d'ouvrir des perspectives pour une didactique du FLE plus contextualisée et plus interculturelle. Elle prépare ainsi la conclusion générale, qui reviendra sur les apports théoriques et pratiques de cette démarche et sur les pistes de recherche et de formation qu'elle suggère.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce parcours doctoral, notre ambition initiale de comprendre et d'accompagner l'adaptation des professeurs français de FLE au Vietnam a dépassé la simple compilation de bonnes pratiques pour interroger les fondements mêmes de la rencontre didactique en contexte hétéroglotte. Ce travail de recherche, ancré dans la réalité de l'IFVHN et de l'ULIS-VNU, a cherché à répondre à des questionnements de terrain.

En partant du constat d'une tension entre une « culture d'enseignement » communicative, centrée sur l'interaction et l'oral, et une « culture d'apprentissage » vietnamienne marquée par la verticalité, la retenue et la primauté de l'écrit, nous avons cherché à définir les conditions de possibilité d'un enseignement efficace et respectueux. Pour ce faire, nous avons dû construire un itinéraire méthodologique original et mettant en place nos propres outils pour qu'ils soient opérants dans le contexte vietnamien. C'est dans ce mouvement de traduction, au sens propre comme au figuré, que réside sans doute le premier résultat de notre thèse.

La première réponse apportée par notre recherche est d'ordre épistémologique. Pour identifier les stratégies efficaces qui échappent aux radars habituels, nous avons choisi de mobiliser le concept de « Déviance Positive », issu des domaines de la nutrition et de la santé publique. Ce paradigme, qui postule que des solutions durables existent déjà au sein de la communauté et qu'il suffit de les identifier chez certains individus performants pour les diffuser, nous semblait particulièrement fécond pour valoriser les savoir-faire locaux.

Cependant, l'application de ce concept aux Sciences Humaines et Sociales dans le contexte culturel vietnamien nous a imposé une rupture nécessaire. Nos enquêtes préliminaires ont révélé que le terme « déviance », même accolé à l'adjectif « positive », portait une charge sémantique négative incompatible avec la préservation de la face, valeur cardinale des interactions sociales au Vietnam. Le risque de

stigmatisation, ou « étiquetage » au sens sociologique, menaçait de compromettre l'adhésion des acteurs et la validité même de la recherche.

Nous avons donc opéré, avec l'aide de traducteurs et d'experts locaux, un glissement sémantique et éthique vers la « Différence Positive » (Sự khác biệt tích cực). Ce travail de traduction ne constitue pas un simple ajustement cosmétique mais un positionnement scientifique fort : celui de la volonté que la recherche en didactique des langues ne fasse pas l'économie d'une réflexion traductologique sur ses propres outils lorsqu'elle opère en terrain étranger. En transformant le concept pour le rendre acceptable, nous avons transformé la nature de notre relation au terrain : nous ne sommes plus venus chercher des « déviants », mais identifier et valoriser des « différences » créatrices de valeur. Cette validation du representamen a permis d'ouvrir un espace de coopération horizontale et sécurisée, condition sine qua non pour accéder à l'intimité des classes et des pratiques enseignantes.

L'analyse des besoins, menée à travers notre enquête exploratoire et nos observations, a confirmé que les difficultés exprimées par les enseignants français ne sont pas anecdotiques, mais structurelles. Elles ne relèvent pas seulement d'un manque de technique, mais d'un choc des cultures éducatives.

D'un côté, les enseignants français, formés aux approches communicatives et actionnelles, arrivent avec des attentes précises : participation active, prise de parole spontanée, argumentation, débat d'idées. De l'autre, ils se heurtent à des apprenants vietnamiens dont l'habitus scolaire, hérité d'une tradition confucéenne et d'un système éducatif sélectif, valorise l'écoute, le respect de la parole magistrale, la mémorisation et la crainte de la perte de face.

Nos résultats montrent que cette confrontation génère des malentendus profonds. Le silence de l'élève, souvent interprété par l'enseignant français comme de la passivité, du désintérêt ou de l'incompréhension, est en réalité une forme de participation active par l'écoute et une marque de respect envers le maître. Inversement, la sollicitation constante de l'avis personnel par l'enseignant, perçue comme stimulante en Occident, peut être vécue comme une agression ou une mise en danger par l'apprenant

vietnamien, peu habitué à devoir s'exposer individuellement sans validation préalable du groupe.

L'identification de ces besoins a permis de hiérarchiser les urgences de formation. Il est apparu que la priorité n'était pas tant de renforcer la maîtrise disciplinaire (grammaire, lexique) des enseignants, mais de développer leur compétence de gestion de classe en milieu interculturel. Les enseignants expriment le besoin d'outils concrets pour gérer l'hétérogénéité des niveaux, pour motiver des apprenants souvent focalisés sur les seuls résultats aux examens, et pour débloquer la parole sans brusquer.

Grâce à la méthodologie de l'instruction au sosie et aux observations de classe, nous avons pu mettre en lumière des pratiques enseignantes qui réussissent là où les méthodes standard, d'un point de vue français, échouent. Ces pratiques, identifiées chez certains (voire un seul !) enseignants vietnamiens, constituent le cœur des résultats de la « Différence Positive » :

1. La gestion de classe et la sécurisation de la parole

   Nous avons observé que les enseignants efficaces sont ceux qui parviennent à contourner la peur de la perte de face. Ils ne forcent pas la parole individuelle frontale. Au contraire, ils mettent en place des stratégies de détour ou d'anonymisation. L'usage des TICE, comme les nuages de mots anonymes ou les documents collaboratifs en ligne, permet aux élèves de s'exprimer sans s'exposer immédiatement au regard jugeant du groupe ou du maître. De même, nous avons relevé l'importance des rituels de début de cours et de la socialisation. Les enseignants qui réussissent prennent le temps d'installer un climat de confiance, en s'appuyant sur des codes culturels locaux (demander si l'on a mangé, s'intéresser à la famille) avant d'entrer dans le contenu disciplinaire. Cette « perte de temps » apparente est en réalité un investissement indispensable pour créer les conditions de l'interaction.

2. L'efficacité de la remédiation phonétique par la L1

Sur le plan linguistique, nos résultats valident l'efficacité du recours à la langue maternelle (le vietnamien) comme levier technique contre le dogme du « tout français » pour raison d'immersion souvent prôné dans les formations initiales. Nous avons constaté que les enseignants qui mobilisent le répertoire langagier des élèves obtiennent des résultats immédiats en phonétique. Par exemple, l'utilisation de termes vietnamiens comme « tắc ga » pour faire sentir l'occlusion du son [g], ou la référence aux tons vietnamiens (notamment le ton sắc) pour corriger l'intonation montante de la question en français, s'avèrent être des stratégies de remédiation efficaces sur des difficultés très largement partagées par les apprenants. Ces pratiques transforment une difficulté abstraite en une compétence biomécanique déjà maîtrisée par l'élève. L'enseignant « positif » est celui qui sait transformer la langue source en ressource, plutôt qu'en source d'interférences négatives.

3. Le paradoxe grammatical

Cependant, nos investigations ont également révélé un contraste instructif, presque paradoxal. Si la Différence Positive permet de faire apparaître des stratégies liées à la phonétique (qui relève du geste corporel et technique), elle montre ses limites dans l'enseignement de la grammaire. Nos observations et les retours des enseignants (comme le professeur Z4) indiquent que les tentatives d'explication des concepts grammaticaux français (genre, nombre, temps, flexions) par analogie avec le vietnamien se soldent souvent par des échecs ou des résultats mitigés. Le fossé typologique entre une langue isolante (le vietnamien) et une langue flexionnelle (le français) semble créer une barrière conceptuelle que l'astuce pédagogique ne suffit pas à franchir aisément. Les élèves vietnamiens, habitués à une langue sans morphologie flexionnelle, peinent à automatiser les accords et les conjugaisons, même lorsque ceux-ci sont explicités. Ce résultat est important car il invite à la modestie et rappelle que la compétence interculturelle est un processus au long cours qui ne ne s'arrête jamais.

La mobilisation de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) nous a permis de donner une épaisseur théorique à ces constats empiriques. En analysant les pratiques sous l'angle du triplet des genèses (topogenèse, mésogenèse et chronogenèse), nous avons pu modéliser ce que font réellement les enseignants efficaces.

- Sur le plan de la topogenèse (la place des acteurs) : les enseignants qui réussissent opèrent un glissement subtil. Ils acceptent de descendre temporairement de leur piédestal de « sachant » absolu pour valoriser l'expertise de l'élève sur sa propre langue (lors des comparaisons L1/L2) ou pour se placer en position de médiateur. Ce rééquilibrage permet à l'élève de prendre une place plus active sans transgresser l'interdit culturel de la remise en cause du maître.

- Sur le plan de la mésogenèse (la construction du milieu) : nous avons vu que le milieu didactique efficace au Vietnam est un milieu enrichi et hybride. Il n'est pas constitué uniquement de français mais intègre des éléments hétérogènes : des mots de la langue maternelle, des outils numériques, des références culturelles locales, etc. C'est cet enrichissement du milieu qui réduit l'incertitude et sécurise l'apprentissage.

- Sur le plan de la chronogenèse (la gestion du temps) : c'est peut-être le point le plus crucial. Les enseignants efficaces sont ceux qui acceptent une temporalité différente. Ils intègrent la patience comme geste professionnel, acceptant les silences, les temps de latence et la lenteur nécessaire à la formulation, là où la culture éducative occidentale tend à valoriser la rapidité et la réactivité immédiate. Cette dilatation du temps didactique permet la préservation de la face.

La portée de cette recherche dépasse le cadre strict de l'observation pour proposer des pistes d'action concrètes. Elle se décline sur trois plans complémentaires.

1. Sur le plan scientifique : la Différence Positive

   Nous avons démontré que la Différence Positive n'est pas seulement une méthode de santé publique, mais qu'elle peut devenir un outil d'analyse qualitatif puissant en didactique des langues. Elle permet de changer de regard sur les difficultés : au lieu de lister les manques des apprenants ou les échecs des enseignants, elle force le chercheur à traquer les réussites invisibles. Ce renversement de perspective est fécond car il transforme des écarts culturels (souvent perçus comme des déficits) en ressources pédagogiques potentielles. Notre travail contribue ainsi à la didactique du plurilinguisme en montrant comment opérationnaliser la prise en compte du contexte.

2. Sur le plan professionnel : un modèle de formation horizontale

   L'un des aboutissements pratiques de cette thèse est la modélisation du dispositif de formation « Réflexions croisées ». Face au constat de l'inefficacité des formations descendantes et théoriques (souvent dispensées par des experts déconnectés du terrain), nous avons proposé un modèle horizontal, fondé sur l'échange entre pairs et l'analyse de pratiques réelles. Bien que la mise en œuvre de ce dispositif ait été contrainte par le temps (réduction de 8h à 2h pour des raisons institutionnelles), l'expérience a validé le concept. Les enseignants ont adhéré à cette démarche qui valorise la diversité des expériences et des compétences et ne les place pas en position d'apprenants passifs. Ce modèle de formation par l'instruction au sosie et l'échange de pratiques s'avère être un levier puissant de professionnalisation, capable de générer de la réflexivité et de l'innovation pédagogique à moindre coût pour l'institution.

3. Sur le plan institutionnel : repenser l'accueil et l'intégration

   Nos résultats envoient un signal fort aux institutions de coopération éducative (Instituts français, universités, alliances…). Ils soulignent l'impérieuse

nécessité de repenser l'accueil des enseignants expatriés. La compétence technique et le diplôme universitaire français ne sont pas des conditions suffisantes pour garantir la qualité de l'enseignement au Vietnam. Il apparaît indispensable d'intégrer systématiquement, dans le parcours d'intégration des nouveaux enseignants, une initiation à la linguistique contrastive (pour comprendre les difficultés phonétiques et grammaticales spécifiques des Vietnamiens) et aux codes interactionnels locaux (gestion de la face, rôle du maître). L'institution gagnerait à formaliser ces savoirs issus du terrain pour éviter que chaque nouvel enseignant ne doive réinventer la roue au prix de mois d'incompréhension et de frustration.

Cependant, au milieu de tout ce que nous avons pu recueillir, l'honnêteté intellectuelle nous impose de reconnaître les limites de notre recherche. Non comme une fatalité mais comme de nombreuses invitations à poursuivre ce travail.

La première limite est géographique et contextuelle. Nos résultats sont ancrés dans la réalité spécifique de Hanoï (au nord du Vietnam). Or, nous savons que le Vietnam est un pays pluriel, marqué par des différences régionales fortes (accent, culture, rapport à l'histoire) entre le Nord, le Centre et le Sud. Ce qui est vrai à Hanoï ne l'est pas nécessairement à Hô Chi Minh-Ville.

La deuxième limite est méthodologique. Nous avons dû adapter l'instruction au sosie sous forme de questionnaire pour des raisons de faisabilité. Nous sommes conscient d’avoir perdu une part de la richesse interactive de l'entretien.
De plus, nous reconnaissons un déséquilibre quantitatif dans nos corpus d'observation (193h20 à ULIS-VNU contre 17h15 à l’IFVHN). Bien que nous ayons justifié ce choix par la constance de l'habitus culturel de l'apprenant vietnamien, cela invite à la prudence dans la généralisation des résultats.

Enfin, la limite temporelle de notre expérimentation de formation (réduite à 2h) ne nous a pas permis de mesurer l'impact longitudinal des « Réflexions croisées » sur la transformation durable des pratiques enseignantes.

Malgré ces limites, cette thèse ouvre des perspectives prometteuses de recherche et d'action. D'abord pour le Vietnam : il serait pertinent d'étendre cette enquête aux autres régions du pays pour construire une véritable didactique du FLE adaptée au Vietnam dans sa diversité. Une recherche spécifique sur la prosodie, identifiée comme un point de blocage majeur, mériterait également d'être menée.
Mais au-delà du Vietnam, c'est la transférabilité de la méthodologie de la Différence Positive qui nous semble la plus porteuse. Ce paradigme de valorisation des pratiques endogènes possède un potentiel fort pour d'autres contextes éducatifs complexes, par exemple :

- En Afrique francophone, où le français coexiste avec des langues locales et des modèles éducatifs hérités, la DP pourrait aider à légitimer des pratiques pédagogiques hybrides souvent invisibilisées
- En Europe, dans des classes de plus en plus multiculturelles, cette approche pourrait permettre d'identifier des stratégies d'inclusion que les référentiels standard ne prévoient pas

En définitive, cette thèse défend une vision renouvelée du métier d'enseignant de langue en contexte hétéroglotte. Elle montre que l'enseignant doit se montrer critique face aux pratiques pédagogiques exogènes auquel il est tellement habitué qu'il peut en oublier qu'il s'agit toujours de cultures d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, cela ne doit pas le figer en le transformant en un observateur passif qui se résignerait aux traditions locales.

Au-delà de la méthodologie de recherche, nos résultats plaident aussi pour une refonte des référentiels de compétences des enseignants expatriés, en s'appuyant explicitement sur le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP). En effet, l'enseignant de FLE au Vietnam, tel que nous l'avons observé dans ses réussites, ne mobilise pas uniquement des compétences unilingues centrées sur le français : il active une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle. La démarche de « Différence Positive » nous a permis d'isoler des ressources internes précises qui correspondent aux descripteurs du CARAP :

- Des savoirs (connaissances) : la maîtrise, même partielle, des contrastes typologiques entre le vietnamien et le français (tons, absence de flexions) devient un savoir professionnel indispensable pour anticiper les erreurs
- Des savoir-faire (compétences) : l'usage raisonné de l'alternance codique ou la capacité à établir des liens comparatifs entre les deux systèmes linguistiques ne sont pas des solutions de facilité, mais des gestes techniques de médiation
- Des savoir-être (attitudes) : l'acceptation de l'altérité didactique, la patience face aux silences et la décentration par rapport à ses propres normes éducatives constituent le socle éthique de l'enseignement en contexte hétéroglotte

Ainsi, la formation des enseignants ne doit plus être pensée comme une simple mise à niveau didactique technique, mais comme la construction d'une compétence de médiation. Le CARAP offre ici une matrice pertinente pour structurer la formation continue : il s'agit d'équiper l'enseignant pour qu'il devienne capable de faire résonner la langue-culture cible avec le répertoire langagier et culturel déjà-là de ses élèves, transformant la classe en un espace de circulation plurielle plutôt que de substitution linguistique.

En acceptant de devenir un praticien de la Différence Positive, l'enseignant accepte de déplacer son regard. Il cesse de voir la culture de l'autre comme un obstacle pour la voir comme un gisement de solutions. Il accepte de mobiliser non seulement ses savoirs académiques, mais aussi ses savoir-être et son intelligence situationnelle.

Ce faisant, il participe à la construction d'une didactique située, vivante et résolument interculturelle. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français à des Vietnamiens, mais d'apprendre avec eux comment le français peut s'enseigner et s'apprendre efficacement au Vietnam. C'est dans cet espace de co-construction, humble et exigeant, que se joue l'avenir d'une francophonie vivante et partagée.

BIBLIOGRAPHIE

4. Abdallah-Pretceille, M. (1983). *La Perception de l'Autre*, dans Le français dans le monde n° 181 : D'une culture à l'autre, nov.–déc., p. 40–44.
5. Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.
6. Alter N. (2005), *L'innovation ordinaire.* PUF.
7. Ayala, P. (2011). *Communicative practices that lead to the timely high school graduation against all odds: A positive deviance inquiry in a predominantly Hispanic school* (Unpublished master's thesis). The University of Texas at El Paso, El Paso, Texas.
8. Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris: ESE
9. Bateson, G. et Ruesch, J. (1988). *Communication et société*, Éditions du Seuil, Paris, 1988, 346 p.
10. Becker. H. ([1963] 1985). *Outsiders, Études de sociologie de la déviance* (traduit par Briand, J.P et Chapoulie, J.M. p. 32-33). Métaillié.
11. Benoumeldjadj, M. (2022). *Compte rendu bibliographique de Sophie Alami, Dominique Desjeux, Isabelle Garabuau Moussaoui. Les méthodes qualitatives. ISBN 978-2-13-081715-4. Édition 2019, 123p.*
12. Berrewaerts, J. (2005). EDUS 1101. *Méthodologie de l'observation.* Consulté le 17 mars 2020 sur le site de l'Université de Liège, Faculté de médecine, Ecole de santé publique. Consulté à l'adresse : http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MET/MET-DON/ELE%20MET-DON%208166.pdf?fbclid=IwAR3ChjvhpPAICeJeCGFdldNYpXPSDWhsy-UvzBTLG2W-ISUwzza9QJWd7us
13. Besse H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-Crédif.
14. Besse H. (1993). *Cultiver une identité plurielle*, dans Le français dans le monde n° 254, janv., p. 42–48.

15. Bisang, W. (2014). *Overt and hidden complexity–Two types of complexity and their implications.* Poznan Studies in Contemporary Linguistics, 50(2). P. 127-143.
16. Blanc, M. (1998). *Concept de base de la sociolinguistique*. Paris. Ellipse.
17. Blochowiak, C. M. (2021). *The Positive Deviance Improvement Approach in Education: A Case Study of School and District Application*. The University of Wisconsin-Madison.
18. Blouin, M. J. (2017). *L'enseignement du français en milieu institutionnel vietnamien entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage : Pratiques et perspectives*. Mélanges CRAPEL, 38(2), 31-54.
19. Bray, M. (1996). *Counting the full cost parental and community financing of education in East Asia*. The World Bank : Washington D.C., 84 p.
20. Bray, M. et Chad, L. (2012). *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia, Manille.*
21. Brousseau, G. (1998). *Le contrat didactique*. Grenoble, France : La pensée Sauvage
22. Brown, K. et Ogilvie, S. (2009), *Concise Encyclopedia of Languages of the World* [Petite encyclopédie des langues du monde] (CELW), Oxford, Elsevier, 2009 (ISBN 978-0-08-087774-7)
23. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085
24. Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés.* Octarès Editions.
25. Bucheton, D. et 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, p. 29-48.
26. Bui, T. N. D., & Bui, V. T. (2009). *Language-in-education policies in Vietnam. Mother tongue as bridge language of instruction: Policies and experiences in Southeast Asia,* 109-116.

27. Bussmann, Hadumod. (1998). *Dictionary of Language and Linguistics* [« Dictionnaire de la langue et de la linguistique »], Londres – New York, Routledge, 1998 (ISBN 0-203-98005-0. http://www.e-reading.club/bookreader.php/142124/Routledge_Dictionary_of_Language_and_Linguistics.pdf
28. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon : Multilingual Matters.
29. Carless, D., & Lam, R. (2014). Developing assessment for productive learning in Confucian-influenced settings: Potentials and challenges. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (dir.), Designing Assessment for Quality Learning (pp. 167-182). Dordrecht: Springer.
30. Charaudeau, P. (1990). *L'interculturel entre mythe et réalité*, dans Le français dans le monde n° 230, janv., p. 48–53.
31. Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
32. Chevallard, Y. (1999). *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*, Recherches en didactique des mathématiques, vol. 19, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage.
33. Chevrier, S. (2019). *Le management interculturel*. Presses Universitaires de France. https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/puf.chevr.2019.01
34. Chnane-Davin, F. (2014). *La transposition didactique en FLS : Je transpose et j'enseigne en bricolant.* Le français dans le monde, (55), 138-152.
35. Chnane-Davin, F. (2020). « CHAPITRE 4. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? », dans : Jean-Marc Defays éd., Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde. Wavre, Mardaga, « Psychologie Grand Public », 2020, p. 149-198. DOI : 10.3917/mard.defay.2020.01.0149. URL : https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/--9782804708597-page-149.htm
36. Choy, Lee Khoon (2013). *Golden Dragon And Purple Phoenix: The Chinese And Their Multi-ethnic Descendants In Southeast Asia*. World Scientific. ISBN 978-981-4518-49-9. P. 340.

37. Cicurel, F. (2011a). *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action.* Pratiques, 149-150, 41-55. https://doi.org/10.4000/pratiques.1693)
38. Cicurel, F. (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe.* Paris, France : Didier.
39. Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains.* Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400851744
40. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
41. Cortazzi, M, et Jin, L. (1996). *Cultures of learning : language classrooms in China.* In H. Coleman (Dir.), Society and the language classroom (pp. 169-206). Cambridge : Cambridge University Press.
42. Cuq, J. P. (1996). Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Hatier
43. Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
44. Dang, T.T.T. (2018). *Hanoï : un espace plurilingue ?*. Glottopol, (30), p. 131. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_30/gpl30_07dang.pdf
45. Dao, H. L., Do-Hurinville, D. T., & Zribi-Hertz, A. (2019). *Le vietnamien*. CNRS. https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/VIETNAMIEN_24_06_19_A4.pdf
46. De Ketele, J. M., et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents.* De Boeck Supérieur.
47. Deardorff, D. K. (2006). *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization.* Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266.

48. Defays, J.-M. (1997). *Théories du texte et apprentissage des langues : les grands axes d'une approche interdisciplinaire,* dans Travaux de linguistiques n° 34, Bruxelles, nov., p. 107–120.
49. Derivery N. (1997). *La phonétique du français.* Paris : Seuil.
50. Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). *Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire.* Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32(3) | 2016. Disponible en ligne : http://journals.openedition.org/ripes/1151
51. Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (2016). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. CLE International.
52. Đinh, H. V. (2010). *Dạng bị động trong tiếng Pháp và những phương thức biểu đạt tương đương trong tiếng Việt,* Hanoï : Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï. En ligne https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/16557/1/V_L2_00719.pdf
53. Đinh, H. V. (2017). *Lý thuyết dịch nghĩa ngôn bản. Kỷ yếu Hội thảo quốc gia 2017 về nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và Quốc tế học tại Việt Nam,* Hanoï : Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï, p. 605-611. En ligne https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/67287/1/%C4%90INH%20H%E1%BB%92NG%20V%C3%82N.pdf
54. Do-Hurinville, D. T. (2013). *Complexité dans une langue isolante : exemple du vietnamien.* Nouvelles perspectives en sciences sociales, 9(1), 239–267. https://doi.org/10.7202/1024044ar
55. Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management.* In M.C. Wittrock (dir.), Handbook of research on teaching (p. 392-431). New York (NY) : Macmilla.
56. Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B., & Mével, J. P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse-Bordas/VUEF, Paris.
57. Dumez, H., (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le Libellio d'AEGIS, 2011, 7 (4 - Hiver), pp.47-58. hal-00657925f

58. Durkheim E. ([1893] 1998). *De la division du travail social*. Presses universitaires de France, coll. Quadrige. DOI : 10.3917/puf.durk.2013.01
59. Durkheim E. ([1895] 1993). *Les Règles de la méthode sociologique*. Presses universitaires de France, coll. Quadrige.
60. Eco, U. (1985). [1979]. *Lector in fabula*. La coopération interprétative dans les textes narratifs, Paris, Grasset (traduction de l'italien par Myriem Bouzaher).
61. Edmond, M. et Picard, D. (2000). *Relations et communications interculturelles*, Dunod, Paris, 2000, 126 p.
62. El Haje, F. Constantin, S. (2016). *Les gestes professionnels des Enseignants : objet d'étude et objet de formation – analyse d'une séquence vidéo.* ENS de Lyon, Université Saint Joseph de Beyrout. France-Liban.
63. Erikson, E. H. (1972). *Identité: jeunesse et crise.* Paris : Flammarion.
64. Everaert-Desmedt, N. (1990). *Le processus interprétatif: introduction à la sémiotique de Ch. S. Peirce*. Editions Mardaga.
65. Eychenne, J. (2015). *De l'émergence des contraintes phonotactiques en français*. Langages, 198(2), 73-90. https://www.cairn.info/revue-langages-2015-2-page-73.htm
66. Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris, CLE international.
67. Ferlus, M. (1999). Les Dishannonies Tonales En Viet-Muong Et Leurs Implications Historiques, Cahiers de Linguistique Asie Orientale, 28(1), 83-100. doi: https://doi.org/10.1163/19606028-90000066
68. Finck F. N. (1910). *Die Haupttypen des Sprachbaues,* Leipzig.
69. Flessas, J. (1997). *L'impact du style cognitif sur les apprentissages.* Éducation et francophonie, 25(2), 48–63. https://doi.org/10.7202/1080659ar
70. Forel, C. (2008). *La linguistique sociologique de Charles Bally : étude des inédits*. Volume 6 de Publication du Cercle Ferdinand de Saussure. Librairie Droz. ISBN 2600011528, 9782600011525. ISSN 1661-5344. Consultation partielle [consulté en ligne le 12 février 2021] https://books.google.fr/books?id=LOZ-

MuYnaYoC&pg=PA469&lpg=PA469&dq=arm%C3%A9nien+agglutination&source=bl&ots=JvrGJ5vwWv&sig=7kxqMXjhZaV_MJwD4vrJ2bO9MgA&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiHtqGvpufPAhVLWBoKHZ-pCHEQ6AEIPjAH#v=onepage&q&f=false.

71. Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir* (pp. 215-259). Gallimard/ Seuil.
72. Foucault, M. (2003). *Le Pouvoir psychiatrique - cours au Collège de France. 1973-1974* (p. 57). Gallimard/ Seuil.
73. Foucault, M. (2004). *Sécurité, Territoire, Population - cours au Collège de France. 1977-1978* (p. 47-48). Gallimard/ Seuil.
74. Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères.* Paris : CLE International.
75. Galisson, R. (1988). *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée*. In: *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7. Hommage à Bernard Pottier. pp. 325-341. DOI : https://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133. [En ligne] www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133
76. Galisson, R. et Puren, Ch. (1999). *La formation en question.* Paris, France : Clé international
77. Gil, D. (2008). *How complex are isolating languages*. In Miestamo, Sinnemäki & Karlsson (éds.), Language complexity : typology, contact, change, Benjamins. P. 109-131.
78. Godefroy, F. (1881). Devier. *Dans Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVe siècle* (Vol. 2, p. 699). Paris : Librairie Emile Bouillon. Repéré à [http://micmap.org/dicfro/page/dictionnaire-godefroy/699/2/dévier]
79. Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction. Les Editions de Minuit.*
80. Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes,* Seuil/Minuit, Paris, 252 p.
81. Goode E. (1991). *"Positive Deviance : A Viable Concept ?"* Deviant Behavior, 12 : 289-309. DOI: 10.1080/01639625.1991.9967880
82. Gravel, M. (2010). *Grille d'analyse pour soutenir la gestion de classe. Commission scolaire des Samares. Saint-Félix-de-Valois.*

https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/02/grille_analyse_soutenir_gestion_classe.pdf?fbclid=IwAR3jUrF1OTey3ei1A75zq4p1yODI8B1Ew0x-merSZ8gW-ZZ9VfZFqjhcks0

83. Greenberg, Joseph H. (1954). *A quantitative approach to the morphological typology of languages* [« Approche quantitative en typologie morphologique des langues »], Spencer, Robert, *Festschrift for Wilson D. Wallis. Method and Perspective in Anthropology*, University of Minnesota Press, 1954, cité par Sörés, Anna, Chapitre II. Une langue agglutinante. Le hongrois dans la typologie des langues [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01086756/document], Lambert-Lucas, 2006, (ISBN 2-915806-29-2), p. 41
84. Gu, Q. (2011). *An emotional journey of change : The case of Chinese students in UK higher education.* In L. Jin & M. Cortazzi (Dirs.), Researching Chinese Learners – Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations (pp. 212-232). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
85. Hagège, C. (2002). *Aux origines du langage : Une histoire naturelle de la parole.* Paris : Fayard.
86. Hall, E. T. (1984). *La Danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil.
87. Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux*. Éditions du Seuil, Paris, 237 p
88. Hall, E. T. (1971). La dimension cachée, Éditions du Seuil, Paris, 243 p.
89. Harzing A.W.K. (1999). *Managing the Multinationals : an International Study of Control Mechanisms*, Cheltenham, England, Edward Elgar.
90. Haudricourt, A. G. (1961). Bipartition et tripartition des systèmes de tons dans quelques langues d'Extrême-Orient. Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, 56(1), 163-80.
91. Helaiss, A. (2005). *L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite*, Recherches en didactique des langues et des cultures [Online], 15-2 | Consulté le 05 Mai 2021. URL: http://journals.openedition.org/rdlc/3013; DOI: https://doi.org/10.4000/rdlc.3013

92. Henaff, N. (2014). *Financement de l'éducation au Viêt Nam : l'envers du décor*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 65, p. 79-88.
93. Henaff, N. (2015). *Le financement de l'éducation en Asie : mythes et réalité*s. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 68. P. 116. URL : http://journals.openedition.org/ries/4363 ; DOI : 10.4000/ries.4363.
94. Herington, M. J. et Van de Fliert, E. (2018). *Déviance positive en théorie et en pratique : une revue conceptuelle.* Comportement déviant, 39(5), 664-678. https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1286194
95. Hồ, Đ. T. (2012). *Dịch thuật và tự do*. Hanoï : Hồng Đức. En ligne <https://www.slideshare.net/KimSangTranslation/dch-thut-v-t-do-h-c-tc>
96. Hoang T. C. (2004). *Phương ngữ học tiếng Việt.* Hanoi : éd. Université nationale de Hanoi.
97. Hofstede, G. (1986). *Cultural differences in teaching and learning.* International Journal of Intercultural Relations, 10(3), 301-320. [En ligne] https://www.southampton.ac.uk/assets/imported/transforms/content-block/UsefulDownloads_Download/556FF0E46EA742B2822ED2D32D89EA74/Hofstede%20%281986%29%20Cultural%20differences%20in%20Teaching%20and%20Learning.pdf
98. Hofstede, G. (2002). *Culture's Consequences : Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations,* New York, Sage Publications, 2002.
99. Holec, H. (1979). Autonomy and foreign language learning.
100. Huynh, S. (2008) *L'assimilation des mots d'emprunts français à la langue vietnamienne : la question des tons* [The assimilation of French loanwords into the Vietnamese language : the question of tones]. In: Cahiers de linguistique - Asie orientale, vol. 37 2, 2008. pp. 223-240. DOI : 10.1163/1960602808X00082 www.persee.fr/doc/clao_0153-3320_2008_num_37_2_1854
101. Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, France : CREDIF Hatier.

102. Iakovleva, T. et Hickmann, M. (2012). *Contraintes typologiques dans l'acquisition d'une langue étrangère : l'expression du mouvement chez les apprenants russophones du français*. Langages, n° 188(4), 41-57. https://doi.org/10.3917/lang.188.0041.

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

104. Iyer, P., Rolleston, C., et Huong, V. T. T. (2021). *Equitable, quality education for ethnic minority students? A case of "positive deviance" in vietnam.* Comparative Education Review, 65(3), 467-492.

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

106. Jin, L., et Cortazzi, M. (1998). *Dimensions of dialogue: large classes in China.* International Journal of Educational Research, 29(8), 739-761.

107. Johnson, VG. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control.* Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.

108. Journoud, P. 2002. *Face-à-face culturel au Sud-Vietnam, 1954-1965*. In Dubosclard, A., Grison, L., Jeanpierre, L., Journoud, P., Okret, C., & Trimbur, D. (Eds.), Entre rayonnement et réciprocité : Contributions à l'histoire de la diplomatie culturelle. Éditions de la Sorbonne. doi :10.4000/books.psorbonne.45888

109. Jun, S.-A., & Fougeron, C. (2000). *A phonological model of French intonation.* In A. Botinis (Ed.), Intonation: Analysis, Modelling and Technology (pp. 209–242). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

110. Kagan, D.M. (1992). *Professional growth among preservice and beginning teachers.* Review of Educational Research, 62. P. 129-169.

111. Kallman, D. I. (2012). *Life without boundaries: A positive deviance inquiry of communication behaviors that influence academic success of learning-disabled university students* (Unpublished master's thesis). The University of Texas at El Paso, El Paso, Texas.

112. Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2008). *Les interactions en site commercial : Invariants et variations.* Lyon : ENS Éditions. doi :10.4000/books.enseditions.30925

113. Kewagamang, P. (2018). La formation des enseignants de FLE à l'enseignement de l'oral dans un contexte multilingue ; Le cas du Botswana. https://theses-univ-amu-fr.lama.univ-amu.fr/180119_KEWAGAMANG_745ymaoc812pjbnfs839nhnp850u_TH.pdf

114. Kozlova, L. (2009). *Agir enseignant et « naturel » didactique en situation hétéroglotte : études d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.

115. Lamblin P., Dao H. L., & Jatteau A. (2019). *Phonologie du vietnamien.* LGIDF. https://www.lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/Phonologie%20du%20vietnamien.pdf

116. Lange, M. & Henaff, N. (2010). Accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam. Dans : Abdeljalil Akkari éd., *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud: Entre globalisation et diversification* (pp. 249-277). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/dbu.baudo.2010.01.0249

117. Le, T. H. (2018). *L'enseignement catholique aux prises avec les mutations de la société et de l'Eglise au Vietnam de 1930 à 1990* (Doctoral dissertation, Sorbonne Paris Cité).

118. Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle.* Les Editions d'Organisation. 2ème édition. 324p. ISBN : 2708123092, 9782708123090

119. Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique,* Quadrige/ PUF, Paris, 2004, 249 p.

120. Le Breton, D. (2021). *Les ritualités du contact en temps de covid-19.* Dans P. Lardellier (dir.), *Rites et civilités à l'épreuve du Covid. Déritualiser et re-ritualiser en sociétés (post-)confinée*. Rome : Aracné.

121. Le Monde. (1988, 9 décembre). Le ministre de la francophonie au Vietnam M. Alain Decaux a dressé un bilan très positif de sa mission. https://www.lemonde.fr/archives/article/1988/12/09/le-ministre-de-la-francophonie-au-vietnam-m-alain-decaux-a-dresse-un-bilan-tres-positif-de-sa-mission_4116858_1819218.html
122. Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*, Paris: Hachette.
123. Lederer, M., Seleskovitch, D. (1986). *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Erudition.
124. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). Montréal : Guérin éditeur.
125. Leinard M. (1996). *Des machines et des hommes.* Apprendre avec les nouvelles technologies. Paris : Éd. universitaires.
126. Linvelt, J. (1981). *Essai de typologie narrative : le « point de vue » Théorie et analyse,* Paris : Librairie José Corti.
127. Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter) culturelle.* Bruxelles: EME.
128. March, J. G. (1991). *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*. Organization Science, 2(1), 71–87.
129. Martinand, J. L. (2001). *Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire.* In Terrisse A., Didactique des disciplines, Bruxelles, De Boeck Université.
130. Mayo, E. (1933) *The human problem of an Industrial Civilization.* Chap. III. "The Hawthorne Experiment: Western Electric Company". pp. 55-76. Macmillan Co. New York. Dans Shafritz, J.M. Ott, S. Jang, Y.S. (2015). Classics of Organization Theory. pp 134-141. Cengage Learning. Boston. ISBN 9781305688056
131. Merton, R. K. et Barber, E. (2004 [1950]). *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt7sm3v

132. Merton R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure.* New York: Free Press.

133. Meunier, C. (2017). *Petit Guide pratique de la Phonétique corrective du FLE*. BoD-Books on Demand. https://core.ac.uk/download/pdf/199420889.pdf

134. Michaud, A. (2005). *Prosodie de langues à tons (naxi et vietnamien), prosodie de l'anglais : éclairages croisés.* Thèse de doctorat. Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.

135. Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

136. Moore, D. & Sabatier, C. (2018). *Les compétences professionnelles des enseignants de français langue étrangère : un état des lieux.* Recherches et applications, 64, 9-24. https://journals.openedition.org/apliut/5489

137. Morin, E.. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Seuil. 141 pages.

138. Mounin, G. (1984). *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues.* Le français dans le monde. Paris. Hachette-Larousse.

139. Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication*, Eyrolles, Paris, 1991, 131 p.

140. Mucchielli, A. (1998). *Les Sciences de l'information et de la communication*, Hachette, Paris, 159 p.

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

142. Nault, T. (1993). *Etude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire.* Thèse de doctorat inédite, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.

143. Neale, D.C. et Johnson, V.G. (1994). *Changes in elementary teachers' theories of classroom management and control after one year: Two cases.* Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.

144. Nguyen, D. T. (2018). *Studies on Vietnamese Language and Literature: A Preliminary Bibliography*. Cornell University Press. ISBN 978-1-5017-1882-3. P. 67.

145. Nguyen, L.T. (2010). *Système phonémique français et vietnamien : interférences et propositions méthodologiques*. In Synergies Pays riverains du Mekong, n°2. pp 75-104

146. Nguyen, M. N. (2011). *La communication interculturelle des vietnamiens francophones en insertion professionnelle : éthiques culturelles et coopération.* Sciences de l'information et de la communication. Université de Bourgogne, 2011. Français. ⟨NNT : 2011DIJOL007⟩. ⟨tel-00659744⟩

147. Nguyen T. C. (1995). *Giáo trình lịch sử ngữ âm tiếng Việt.* Hanoi : éd. Éducation.

148. Nguyen, T. P. H. (2012). *L'adaptation de la didactique du français au contexte sociolinguistique du Vietnam.* Linguistique. Université Rennes 2. Français. NNT : 2012REN20050. tel-00776831.

149. Nguyen, T. T., Hamid, M. O., & Baldauf Jr, R. B. (2018). *Medium of instruction in Asia: Contexts and processes. In Medium of instruction policies in Asia.* (pp. 1-18). Routledge.

150. Nguyen, T. T., Hamid, M. O., & Moni, K. (2019). *Native and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan*. TESOL Quarterly, 53(1), 186-210.

151. Nguyen, T. T. H. (2016). *La francophonie au Vietnam: état des lieux et perspectives d'avenir.* Synergies Pays Riverains du Mékong, (10), 15-24.

152. Nguyen, T. T. T. (2022). *Erreurs de prononciation des fricatives. Cas des étudiants de Licence en Français, spécialité Tourisme de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville*. In Le français et les cultures francophones. Enseignement et recherche (Colloque international), Université de Langues et d'Études internationales, Hanoï.

153. Nguyen, V. H. (2013). *Impact de l'apprentissage sur l'efficacité organisationnelle des joint-ventures internationales: application aux joint-ventures du Vietnam* (Doctoral dissertation, Aix-Marseille).

154. Nguyen V. P. (2006). *Ngữ âm tiếng Việt thực hành*. Hanoi : éd. Université nationale de Hanoi.

155. Nguyen, V.T. (2010). *L'apport de la pragmatique à la didactique du FLE Le cas de l'interrogation en français pour un public vietnamien*. Synergies Pays riverains du Mékong, (2), 141-146.

156. Nietzsche, F. (1906). Humain trop humain (7e édition, Volume 5, chapitre 225). Société du Mercure de France. Repéré à : https://fr.wikisource.org/wiki/Humain,_trop_humain_(1ère_partie)/Texte_entier

157. Nonaka I. et Takeuchi H. (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.* Oxford University Press, USA.

158. Ogbu J. U. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective.* Academic Press, San Diego

159. Paquin, M. (2016). *L'interprétation et la médiation culturelle: un modèle d'intervention transférable au loisir, au sport et au plein air?*. Bulletin de l'observatoire québécois du loisir, 14(4).

160. Parris-Kidd, H., et Barnett, J. (2011). *Cultures of learning and student participation: Chinese learners in a multicultural English class in Australia.* In L. Jin & M. Cortazzi (Dirs.), Researching Chinese learners : skills, perceptions and intercultural adaptations (pp. 169-187). Basingstoke : Palgrave Macmillan.

161. Pascale R., Sternin J., Sternin M. (2010). *The Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems.* Boston: Harvard Business Press.

162. Pham, H. H. (2012). *Issues surrounding the teaching and learning of English in Vietnam*. In English language education across greater China (pp. 287-306). Multilingual Matters.

163. Pham, H. H., & Nguyen, H. T. M. (2017). *Factors affecting English language teaching and learning in higher education. English Language Teaching*, 10(7), 14-22.

164. Pham T. S. (2006a). *Les prépositions spatiales en français et en vietnamien : étude contrastive.* Thèse de doctorat, Université de Paris 3.

165. Pham T. S. (2006b). *Étude des erreurs en production écrite des étudiants en français à l'école normale supérieure de Thai Nguyên.* ULIS.

166. Paun, E. (2006). *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire.* Carrefours de l'éducation, 22, 3-13. https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003

167. Piot, T. (1997). *Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante.* Recherche et formation, 25, 113-123.

168. Ponte, E. (2023). *Success in Education by Defying Great Odds: A Positive Deviance Analysis of Educational Policies. Center for Educational Policy Studies Journal*. En ligne https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1450/674

169. Poymiro, R., et Vannereau, J. (2021). *Agir enseignant et dynamique de groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages.* Recherches en éducation, 43(1), 49-64.

170. Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. Études de linguistique appliquée, 100, 129-149.

171. Puren, C. (2005). *La question actuelle de la stratégie linguistique en Algérie à la lumière de l'évolution historique des différentes configurations didactiques actuelles en Europe.* Communication présentée au Séminaire International quelle stratégie linguistique pour l'Algérie ? Université de Batna, Algérie. [En ligne] https://www.christianpuren.com/mes- travaux/2005e/.

172. Puren, C. (2008). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel.* www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/ [consulté le 05 février 2024]

173. Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelles.* www.

christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/ [consulté le 05 février 2024].

174. Reverter, A. (2020). *L'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Vietnam : état des lieux et perspectives*. Nouveaux cahiers d'allemand. Revue de didactique des langues et des cultures germaniques, (1), 63-78.

175. Reynolds, A. (1992). *What is competent beginning teaching? A review of the literature.* Review of Educational Research, 62(1), P. 1-35.

176. Reynolds, A. (1995). *The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach.* The Elementary School Journal, 95(3). P. 199-221.

177. Richardson, J. (2004). *From the inside out: Learning from positive deviance in your organization.* Oxford, OH: National Staff Development Council.

178. Rilhac, P et Gruson, B. (2008). *Transactions didactiques et action conjointe en milieu scolaire.* Communication présentée au colloque international efficacité et équité en éducation. Rennes, France. Récupéré de https://esup.espe-bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_rilhac.pdf.

179. Ringlé, J. (2017). *L'efficacité d'une approche prosodique dans l'enseignement de la phonétique du FLE à des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1*. Mémoire de master 2. Université Grenoble Alpes.

180. Romani Aguillon, Y. (2020). *Positivons la déviance positive!*. 2020 International Graduate Research Symposium & 10th East Asia Chinese Teaching Forum, University of Languages and International Studies – Vietnam National University, Hanoi (ULIS-VNU), Oct 2020, Hanoï, Vietnam. En ligne ⟨hal-03475788⟩

181. Rosenthal R. et Jacobson L. F. (1968). *Teacher Expectation for the Disadvantaged. Scientific American,* vol. 218, no 4, p. 19-23. Consulté à l'adresse

http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fhomepages.utoledo.edu%2Fmcaruso%2Fsocial%2Frosenthal.pdf

182. Roura, A. V. M. (2014). *Compétence interculturelle en classe de langue.* synergies Mexique, (4), 51-63.

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

184. Sacriste, V. (2007). *Communication et médias*, Éditions Foucher, Vanves, 2007, 383 p.

185. Sagarin, E. (1985). *Positive deviance: An oxymoron*. Deviant Behavior, 6:2, 169-181, DOI: 10.1080/01639625.1985.9967668

186. Salvi, R. M., et Ruël, H. J. (2022). *Corporate diplomacy and sustainable internationalisation: a conceptual and empirical exploration.* International Journal of Diplomacy and Economy, 8(1), 41-64.

187. Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization* (Revised & Updated.). Doubleday.

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

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

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

191. Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes, France : PUR.

192. Séoud, A. (1994). *Des nécessités d'une pédagogie interculturelle*, dans Français 2000 n° 141–142 : Pédagogie interculturelle. De la théorie à la pratique, sept., p. 13–17.

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

194. Simon, B., & Brown, R. (1987). *Perceived homogeneity in minority-majority contexts.* Journal of Personality and Social Psychology, 53, 703-711.

195. Singhal, A., Sternin, J., Dura, L. (2009). *Combating malnutrition in the land of a thousand rice fields: Positive deviance grows roots in Vietnam.* Positive Deviance wisdom series, n° 1, p. 1-8. Boston, MA: Tufts University, Positive Deviance Initiative. En ligne https://static1.squarespace.com/static/5a1eeb26fe54ef288246a688/t/5a6ec2a80d92971475ca9f4c/1517208234312/PDVietnam07112010.pdf

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

197. Skopinskaja, L. (2005). *Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel.* In Ildikó Lázár, Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants. Centre européen pour les langues vivantes : Editions du Conseil de l'Europe.

198. Spreitzer G.M. (1979). *Positive Deviance: A New Paradigm for Social Change.* In: Warren R.L., Lyon H.L., Ahn C.K. (eds), Social Problems and Public Policy: Deviance and Liberty. New York: John Wiley & Sons.

199. Stankov, L. (2010). *Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt?*. Learning and Individual Differences, vol. 20, n° 6, p. 555-563.

200. Stébé, J-M. (2008). *Risques et enjeux de l'interaction sociale*, Lavoisier, 107 p.

201. Swanson, L. H., O'Connor, J. et Cooney, J. (1990). *An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving.* American Educational Research Journal, 27(3), 533-556.

202. Tabboni, S. (2003). Robert K. Merton. (1910-2003). *Le sociologue de l'ironie.* Hermès, La Revue, 37, 261-265. https://doi.org/10.4267/2042/9411

203. Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*, Volume 2 Chapitre 3 Cambridge, Mass.: M.I.T. Press. [en ligne] https://www.acsu.buffalo.edu/~talmy/talmyweb/Volume2/chap3.pdf

204. Tan, J. et Yates, S. (2011). *Academic expectations as sources of stress in Asian students*. Social Psychology of Education, vol. 14, n° 3, p. 389-407.

205. Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale.* Paris : Klincksieck. Cité par Hagège, C. (2002). *Sous les ailes de Greenberg et au-delà. Pour un élargissement des perspectives de la typologie linguistique.*

206. Titley, G. (2004). *Les principes essentiels de la formation* (Vol. 6). Council of Europe.

207. Toury, G. (1995), *Descriptive translation studies and beyond* (Vol. 4). Amsterdam: J. Benjamins. En ligne <https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1154569/mod_resource/content/1/Toury%2C%20revised.pdf>

208. Trần, Đ. (2020). *Influence de l'enseignement-apprentissage du et en français au Vietnam - Approche diachronique de l'époque coloniale à nos jours*. Dans : Michel Espagne éd., Hanoi-Paris: Un nouvel espace des sciences humaines (pp. 255-266). Paris: Éditions Kimé. https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/kime.espag.2019.01.0255

209. Tran, D. B. (2022). *Regard sur l'enseignement-apprentissage du et en français au Vietnam - Approche diachronique et perspectives d'avenir.* Communication au colloque « Le français et les cultures francophones : enseignement et recherche » à l'Université des Langues et Etudes Internationales - Université Nationale du Vietnam à Hanoï.

210. Tran, N. T. (2004). *Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam* (À la recherche de l'identité culturelle vietnamienne), Nhà xuất bản Tổng hợp Thành phố Hồ Chì Minh, 690 p.

211. Tran, T.T.H. (2014). *Financement de l'éducation au Viêt Nam*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, colloque : « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 11 juin 2014. http://ries.revues.org/3892 ; version anglaise : http://ries.revues.org/3895

212. Tran V.N., et Kalika M. (2006). *Apprentissage organisationnel et performance dans les joint-ventures internationales au Vietnam.* Cahiers du CEREN, 16, 1-14. https://basepub.dauphine.psl.eu/bitstream/handle/123456789/2600/kalika_tran.pdf?sequence=2

213. Trinh, D. T. (2020). La théorie de la politesse linguistique et la pratique orale du français, 2022 International Graduate Research Symposium, University of Languages and International Studies – Vietnam National University, Hanoi (ULIS-VNU), Oct 2022, Hanoï, Vietnam.

214. Van Van, H. (2010). *The current situation and issues of the teaching of English in Vietnam.* *立命館言語文化研究*, 22(1), 7-18. https://web.archive.org/web/20181012055826/http://r-cube.ritsumei.ac.jp/repo/repository/rcube/4129/LCS_22_1pp7-18_HOANG.pdf

215. Vũ, M. Q., Trần, Đ. Đ., & Castelli, É. (2006). *Intonation des phrases interrogatives et affirmatives en langue vietnamienne.* Journées d'Étude de la Parole, 4.

216. Vu, X. X. (2002). *Le phonème français et le phonème vietnamien : Comment faire acquérir à un locuteur de phonologie tonale la phonétique et la phonologie françaises. Éla. Études de linguistique appliquée*, 2(2), 225-236. https://doi.org/10.3917/ela.126.0225

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

218. Wang, J. (2012). *Lorsque des cultures d'apprentissage/enseignement se rencontrent: le cas des étudiants chinois de FLS en France.* Mélanges CRAPEL, (34), 137-149.

219. Yin Robert K. (2012, 3rd ed.) Applications of Case Study Research, Thousand Oaks (CA), Sage Publications

220. Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère.* Paris : Hachette.

221. Zeitlin, M., Ghassemi, H., Mansour, M. (1990). *Positive deviance in child nutrition.* New York : UN University Press.

222. Zwartjes, Otto (2011). *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550–1800*. John Benjamins Publishing Company. ISBN 978-90-272-4608-0. P. 292.

WEBOGRAPHIE

1. Ambassade de France au Vietnam (2021, 22 avril). La coopération linguistique et éducative. https://vn.ambafrance.org/langue-education-5282. Consulté le 3 janvier 2022.
2. Bureau général des statistiques / TỔNG CỤC THỐNG KÊ. (2019, 1er avril). Press release on results of the population and housing census 01/4/2019. https://www.gso.gov.vn/en/events/2019/12/press-release-on-results-of-the-population-and-housing-census-01-4-2019/
3. Campus France Vietnam : https://www.vietnam.campusfrance.org/fr/pourquoi-choisir-la-france#:~:text=Plus%20310%20000%20%C3%A9tudiants%20internationaux,y%20faire%20leurs%20%C3%A9tudes%20sup%C3%A9rieures. Consulté le 20 novembre 2024.
4. Conseil de l'Europe. (2022, 6 avril). *Multilinguisme*. https://www.consilium.europa.eu/fr/general-secretariat/corporate-policies/multilingualism/#:~:text=Les%20trait%C3%A9s%20de%20l'UE,une%20r%C3%A9ponse%20dans%20cette%20langue. Consultée le 26 novembre 2022
5. Diversicare. (2010). Profil culturel vietnamien. https://www.diversicare.com.au/wp-content/uploads/2019/06/Vietnamese-Cultural-Profile.pdf [Consulté le 18 mars 2020]
6. Ethnologue (https://www.ethnologue.com/)
7. Le Nguyen (2024, 03 octobre). South Korea, Japan lead top 7 study abroad destinations for Vietnamese students. https://e.vnexpress.net/news/news/education/south-korea-japan-lead-top-7-

study-abroad-destinations-for-vietnamese-students-4799027.html. Consulté le 20 novembre 2024.

8. Lê Vũ, D.A. (2018, 26 avril). *Introduction à la langue vietnamienne : alphabet, intonation et écriture*. https://www.tourdumonde5continents.com/introduction-a-la-langue-ietnamienne-alphabet-intonation-et-ecriture/. Consulté le 18 avril 2022.
9. Lepetitjournal Ho Chi Minh Ville. (2020a, 16 juin). *Doit-on standardiser l'écriture de la langue vietnamienne ?*. https://lepetitjournal.com/ho-chi-minh/actualites/doit-standardiser-lecriture-de-la-langue-vietnamienne-282820, Consulté le 19/11/2022.
10. Lepetitjournal Ho Chi Minh Ville. (2020b, 19 novembre). *La chute du niveau d'anglais au Vietnam*. https://lepetitjournal.com/ho-chi-minh/la-chute-du-niveau-danglais-au-vietnam-292939. Consulté le 12 décembre 2022.
11. LiliCharlie (2013, 12 octobre). Từ Hán-Việt [wikipedia]. https://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Han-nom_parallel-2.svg?uselang=vi)
12. Minh Hang. (2019, 15 novembre). *L'ADV fête ses 60 ans d'accompagnement de la francophonie*. Le courrier du Vietnam. https://lecourrier.vn/ladv-fete-ses-60-ans-daccompagnement-de-la-francophonie/637061.html
13. Perspective monde. (2024, 21 octobre). *Degré d'alphabétisation - adultes (% des adultes âgés de plus de 15 ans), Vietnam*. https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays/?codeStat=SE.ADT.LITR.ZS&codePays=VNM&codeTheme=4. Consulté le 21 octobre 2024.
14. Phi Khanh. (2022, 08 août). *Vietnam's investment in education accounts 18% of total state expenditure*. Hanoï Times. https://hanoitimes.vn/vietnams-investment-in-education-accounts-18-of-total-state-expenditure-321466.html . Consulté le 11 mars 2023.
15. Statista. (2022). *Évolution du nombre d'apprenants du français langue étrangère dans le monde.*

https://fr.statista.com/statistiques/1346749/evolution-effectifs-apprenants-francais-langue-etrangere-monde-region/ . Consulté le 3 février 2023.

16. Tiếng Việt sao phỏng ngữ pháp tiếng Pháp từ lúc nào?. [*Depuis quand les vietnamiens imitent-ils la grammaire française ?*] (2006, 25 septembre). https://vusta.vn/tieng-viet-sao-phong-ngu-phap-tieng-phap-tu-luc-nao-p80137.html Edité le 19/01/2005 sur vietnamnet.vn et consulté le 15/03/2024.
17. Unicef. (2015). *Evaluation of UNICEF-Supported MOET's Initiative of Mother-Tongue Based Bilingual Education in Viet Nam, 2006 – 2014. FINAL REPORT*. https://www.enspired.net/sites/default/files/uploaded-files/mtbbe_unicef_vn_final_evaluation_report_vietnam_2015-031.pdf

INDEX DES NOTIONS

agir enseignant, 72, 108, 120, 121, 125, 126, 129, 136, 139, 140, 141, 152, 158, 164, 172, 195, 205, 250, 261, 309
alternance codique, 202, 245
apprentissage organisationnel, 68, 72, 108, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 141, 178, 267, 274
compétence interculturelle, 72, 92, 93, 95, 113, 170, 257, 259
déviance positive, 20, 23, 24, 25, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 85, 86, 90, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 152, 153, 166, 172, 184, 185, 285, 306, 317, 318
Différence Positive, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 192, 193, 196, 246, 285, 305
double agenda, 27, 51, 66, 68, 121, 138, 140, 181, 245, 251
instruction au sosie, 23, 25, 148, 165, 166, 167, 168, 172, 183, 206, 233, 245, 285
mots d'emprunt, 92, 93, 106, 259, 260, 261, 264, 265
posture, 121, 136, 140, 201, 202, 203, 272, 277, 310
representamen, 85, 86, 87, 89, 98, 104, 107, 143, 144, 145, 153, 154, 156, 172, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
sự khác biệt tích cực, 192, 194, 267, 305
TACD, 22, 121, 127, 129, 137, 138, 246, 247, 248
TIT, 22, 84, 85, 86, 144, 145, 153, 155, 192, 193, 194

ANNEXES

Annexe 1 : Les DU FLE 2
Annexe 2 : Les masters FLE 4
Annexe 3 : Rang et pronoms personnels vietnamiens 5
Annexe 4 : Détails des critères de la grille d'observation 9
Annexe 5 : Observations de cours de 1e année à ULIS-VNU 21
Annexe 6 : Observations de cours de 2e année à ULIS-VNU 24
Annexe 7 : Observations de cours de 3e année à ULIS-VNU 30
Annexe 8 : Profils des enseignants vietnamiens sollicités 31
Annexe 9 : Verbatims des difficultés ou facilités rencontrées par les enseignants vietnamiens dans leur enseignement du français et leur façon de les gérer 33
Annexe 10 : Verbatims des difficultés rencontrées par les enseignants français dans leur enseignement du français 40
Annexe 11 : Verbatims des conseils que les enseignants français donneraient à un autre professeur qui les remplacerait 44
Annexe 12 : Guide d'entretetien semi-directif utilisé pour l'échange avec les experts 49
Annexe 13 : Transcription de l'entretien avec EXP1 50
Annexe 14 : Transcription de l'entretien avec EXP2 76
Annexe 15 : Contenu des Réflexions croisées proposées 91
Annexe 16 : Livret final des Réflexions croisées 107
Annexe 17 : Questionnaire bilan des Réflexions croisées 116
Annexe 18 : Réponses du bilan des Réflexions croisées 118

Annexe 1 : Les DU FLE

Université	Modalité	Durée	Diplôme requis	Stage	Principaux modules
Grenoble Alpes	Présentiel	1 an (144h)	Licence ou expérience professionnelle de 3 mois en FLE	Non	Initiation à la didactique du FLE, expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle, introduction à la linguistique française, approches de la littérature dans l'enseignement du FLE
	Distance	1 an (90h)	Licence ou validation des acquis de l'expérience	Non	Initiation à la didactique du FLE, expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle, introduction à la linguistique française, découverte des cultures francophones
Aix-Marseille	Présentiel	1 an (120h)	Licence ou validation des acquis personnels et professionnels	Non	Introduction à la didactique du FLE, initiation à la linguistique française, initiation à la phonétique corrective du français, initiation à la littérature francophone, initiation à la civilisation française
Cergy, Paris	Présentiel (intensif)	10 semaines (200h)	Niveau B2 en français et expérience	Oui (50h)	Didactique du FLE, linguistique française, phonétique et prononciation du français, culture et civilisation françaises

			professionnelle dans le domaine du FLE ou de l'enseignement des langues étrangères		

Annexe 2 : Les masters FLE

Université	Modalité	Diplôme requis	Stage	Principaux modules
Aix-Marseille[154]	Présentiel	Licence FLE ou didactique du FLE	Oui (3 mois)	Didactique du FLE, linguistique française, phonétique corrective du français, littérature francophone, civilisation française
Angers[155]	Présentiel ou distanciel	Licence FLE ou didactique du FLE	Oui (100h en M1 et selon le parcours en M2)	Didactique du FLE, linguistique française, sociolinguistique, interculturel, plurilinguisme, TICE
La Réunion[156]	Distanciel	Licence de toute discipline et niveau B2 en français	Oui (3 mois)	Utilisation des TICE et du multimédia pour l'enseignement/apprentissage des langues ou didactique du plurilinguisme
Nanterre[157]	Présentiel ou distanciel	Licence FLE ou didactique du FLE ou équivalent	Oui (selon le parcours)	Didactique du FLE, linguistique française, sociolinguistique, interculturel, plurilinguisme, TICE

[154] https://formations.univ-angers.fr/fr/offre-de-formation/master-lmd-MLMD/arts-lettres-langues-ALL/master-didactiques-des-langues-KV247EKX.html

[155] https://masterfle.parisnanterre.fr/

[156] https://ufr-she.univ-reunion.fr/departements/francais-langue-etrangere-fle/formations/m1-et-m2-francais-langue-etrangere/

[157] https://masterfle.parisnanterre.fr/

Annexe 3 : Rang et pronoms personnels vietnamiens

Nous indiquons ici que cette annexe est une création personnelle. Nous n'avons trouvé aucun site internet récapitulant l'entièreté des rangs familiaux ou expliquant totalement leur usage au quotidien.
Certains rangs sont connus mais ne sont plus utilisés. Pour d'autres, leur usage porte à confusion chez de nombreux vietnamiens avec lesquels nous avons eu l'occasion d'échanger.
Ce tableau a donc vocation à éclairer l'œil des non-vietnamophones sur la différence de système entre le vietnamien et le français mais il n'a pas vocation à être repris comme une donnée entièrement vérifiée et définitive par nos lecteurs.

Dans la grammaire vietnamienne, l'usage des pronoms personnels sujets et des rangs familiaux peut être utilisé différemment ou non, en fonction du respect et de la forme de communication (orale ou écrit littéraire).

Ainsi, on pourra dire :
Chú tôi đang làm việc (Le petit frère de mon père travaille)
Ông nội tôi đang làm việc (Mon grand-père paternel travaille)

Et en passant à des pronoms personnels, vous pourrez dire :
Chú ấy đang làm việc
(Il travaille > en parlant de quelqu'un qui a l'âge d'être votre oncle)

Mais vous ne pourrez pas dire :
Ông ấy đang làm việc
(Il travaille > en parlant de quelqu'un qui pourrait être votre grand-père, car cette façon de transformer le ang en pronom personnel n'est pas respectueuse pour les parents et ceux qui ont l'âge de vos grands-parents)

Les pronoms du tableau de la page suivante doivent donc être utilisés directement à l'oral pour parler de quelqu'un (comme pronom personnel) de la famille. Pour les autres vous utilisez les pronoms suivants :

- *con* ou *chau* pour quelqu'un de l'âge de votre fils ou fille
- *em* pour quelqu'un de l'âge de votre petit frère ou de votre petite sœur
- *anh* pour un homme de l'âge de votre grand-frère
- *chị* pour une femme de l'âge de votre grande-sœur
- *bác* ou cô pour une femme de l'âge de votre tante ou de votre mère
- *bác* ou chú pour un homme de l'âge de votre oncle ou de votre père
- *ông* pour un homme de l'âge de votre grand-père
- *bà* pour une femme de l'âge de votre grand-mère

Français	Vietnamien du nord	Vietnamien du centre et du sud
Grand-père	Ông nội / ngoại (Grand-père paternel / maternel)	
Grand-mère	Bà nội / ngoại (Grand-mère paternelle / maternelle)	
Père	Bố	Ba/ Cha/ Tía
Mère	Mẹ	Má/ Mạ/ U
Enfant	Con cái	
Fils / fille	Con trai / con gái	
Mari / femme	Chồng / Vợ	
Frère	Grand-frère : Anh trai Petit-frère : Em trai Frère aîné : Anh cả	Grand-frère : Anh trai Petit frère : Em trai Frère aîné : Anh hai
Soeur	Grande soeur : Chị gái Petite soeur : Em gái Soeur aînée : Chị cả	Grande soeur : Chị gái Petite soeur : Em gái Soeur aînée : Chị hai
Oncle	Bác : grand frère du père ou de la mère (Anh trai của bố / mẹ) Chú : petit frère du père (Em của bố) Cậu : petit frère de la mère (Em của mẹ)	
Tante	Grande soeur du père ou de la mère : Bác gái Soeur du père : Cô Soeur de la mère : Dì Femme du petit frère du père : Thím Femme du grand frère : Bác	

	Femme du frère de la mère : Mợ
Cousin.e	Anh họ (cousin plus âgé) Chị họ (cousine plus âgée) Em họ (cousin.e plus jeune)
Neveu / nièce	Neveu : Cháu trai Nièce : háu gái
Beau-père / belle-mère	Bố/Mẹ chồng (père / mère du mari) Bố/Mẹ vợ (père / mère de la femme)
Beau-frère	Anh/em chồng (grand/petit frère du mari) Anh/em vợ (grand/petit frère de la femme)
Belle-soeur	Chị chồng / vợ (Grande soeur du mari / de la femme) Em chồng, em vợ (Petite soeur du mari / de la femme) Chị dâu (Femme du grand frère) Em dâu (Femme du petit frère)
Beau-fils / belle-fille	Con rể / dâu (mari de la fille / femme du fils)
Femme / mari du grand.e/petit.e frère/soeur de son mari/sa femme	Femme du grand frère: Chị dâu Femme du petit frère: Em dâu Mari du grande soeur: Anh rể Mari du petite soeur: Em rể

Annexe 4 : Détails des critères de la grille d'observation

	Evaluation				
	1	2	3	4	5
1. Vie de classe					
1.1. Les élèves connaissent et respectent les règles de vie de classe (arrivée et attitude en classe puis départ de la classe)	**La gestion de la salle de classe entrave clairement la création d'un milieu propice à l'apprentissage.** **Le professeur se préoccupe de gérer les comportements des élèves.** Le professeur est incapable de gérer les mauvaises conduites de l'élève. (Cris et menaces ou punitions, y compris les	**La gestion de la classe entrave de façon grave la création d'un milieu propice à l'apprentissage.** **Le professeur passe plus de temps que nécessaire à gérer la classe.** Il semble qu'il y a un plan de gestion spécifiant les comportements acceptables et inacceptables des élèves.	**La gestion de la salle de classe entrave de façon minime la création d'un milieu propice à l'apprentissage.** **Le professeur passe un certain temps à gérer le comportement des élèves.** Il semble qu'il y a un plan de	**La gestion de la salle de classe contribue à promouvoir un milieu propice à l'apprentissage.** **Le professeur passe très peu de temps à gérer le comportement des élèves.** Ceux-ci s'organisent partiellement par-eux-mêmes pour les activités routinières. Il semble qu'il y ait un plan de	**La gestion de la classe contribue clairement à promouvoir un milieu propice à l'apprentissage.** **Le professeur ne passe pratiquement pas de temps à gérer le comportement des élèves.** Ceux-ci s'organisent en totale autonomie lors des activités routinières. Le temps et l'énergie du

	mesures qui ont un effet sur la réussite ou l'échec de l'élève sont autant de méthodes utilisées pour gérer la classe). Il ne semble pas y avoir d'attentes claires quant au comportement acceptable ou non de l'élève. Il pourrait en résulter des dommages psychologiques chez les élèves ou encore les placer dans des situations de stress non nécessaire**.**	Cependant, les résultats sont inappropriés ou appliqués de façon incohérente. **Les élèves sont mis de temps en temps dans des situations de stress non nécessaire.**	gestion clair où il est question des attentes relatives aux comportements acceptables et inacceptables de l'élève, ainsi que des conséquences des mauvaises conduites. Mais le professeur n'applique pas le plan de manière cohérente Les résultats sont pour la plupart raisonnables et assez efficaces.	gestion efficace qui a intégré les attentes relatives aux comportements acceptables et inacceptables pour la plupart des activités. Le professeur applique le plan de manière cohérente au niveau de tous les cadres ou activités. **Les résultats pour les élèves sont généralement acceptables et raisonnables.**	professeur sont clairement investis des expériences d'apprentissage et non dans la gestion du comportement. La gestion de classe est efficace, celle-ci a intégré les attentes relatives aux comportements acceptables et inacceptables pour toutes les activités OU le professeur applique une gestion commune à l'ensemble de l'établissement.

			Assez rarement, le professeur pourrait mettre un élève dans une situation de stress non nécessaire.		**Les résultats pour les élèves sont justes et raisonnables.**
1.2. Les élèves s'organisent en autonomie pour travailler seuls ou en groupe, le professeur participe	Les élèves ne comprennent pas les attentes du professeur, le travail ne se fait pas ou piétine. Le travail de groupe est inexistant ou les élèves n'ont aucune répartition des rôles. Le professeur joue le rôle de surveillant du comportement.	Les élèves comprennent à peine les consignes et font le travail avec beaucoup d'hésitations. Les interventions du professeur sont peu efficaces.	Les élèves comprennent en partie les consignes et font le travail avec quelques hésitations. Les interventions du professeur permettent d'aider à la compréhension ou à déclencher des productions.	Les élèves comprennent les consignes et font le travail normalement. Les interventions du professeur permettent de déclencher des productions	Les élèves comprennent totalement les consignes et font le travail normalement, voire avec motivation. Les interventions du professeur permettent de valider le travail en cours.
2. Conditions d'apprentissage					

2.1. Tous les élèves ont l'occasion de prendre le temps de s'exprimer et d'être écoutés	Les élèves qui participent sont en nombre très restreint (moins de 10%) et sont toujours les mêmes. Le professeur ne fait pas participer la plupart des élèves. Il y a clairement une discrimination de certains élèves en fonction de leur profil (que ce soit biologique ou social). Les questions sont moquées et aucune invitation à la réflexion n'est mise en place.	Les élèves qui participent sont en nombre restreint (moins de 34%) et sont toujours les mêmes. Le professeur ne fait pas participer certains élèves. Il y a clairement une discrimination de certains élèves en fonction de leur profil (que ce soit biologique ou social). Les questions sont ignorées et aucune invitation à la réflexion n'est mise en place.	Les élèves qui participent sont en nombre moyen (34-50%) et sont toujours les mêmes. Le professeur ne fait pas participer certains élèves. Il y a clairement une discrimination de certains élèves en fonction de leur profil (que ce soit biologique ou social). Les questions sont parfois ignorées et	Les élèves qui participent sont en nombre acceptable (50-75%). Le professeur essaie de faire participer certains élèves, sans résultat. Il y a clairement une discrimination de certains élèves en fonction de leur profil (que ce soit biologique ou social). Les questions sont rarement ignorées mais rares sont les invitations à la réflexion.	Les élèves qui participent sont en nombre important (75-100%). Le professeur fait participer la plupart des élèves. Il n'y a aucune discrimination apparente. Les questions ne sont jamais ignorées et le professeur invite régulièrement à la réflexion. Les conflits qui pourraient apparaitre sont toujours gérés. Les travaux demandés en

	Les conflits qui pourraient apparaitre ne sont pas gérés. Les travaux demandés en classe ou à la maison ne sont pas rendus dans les temps.	Les conflits qui pourraient apparaitre ne sont que rarement gérés. Les travaux demandés en classe ou à la maison ne sont pas rendus dans les temps.	aucune invitation à la réflexion n'est mise en place. Les conflits qui pourraient apparaitre ne sont que rarement gérés. Les travaux demandés en classe ou à la maison ne sont pas rendus dans les temps.	Les conflits qui pourraient apparaitre sont généralement gérés. Les travaux demandés en classe ou à la maison ne sont souvent rendus dans les temps.	classe ou à la maison ne sont presque toujours rendus dans les temps.
2.2. Les nouvelles technologies sont utilisées judicieusement / le professeur	Aucune utilisation d'une nouvelle technologie. Les techniques utilisées par le professeur sont le cours	Le professeur peut utiliser parfois un outil de nouvelle technologie. Les stratégies d'enseignement sont centrées	Le professeur utilise parfois de nouvelles technologies mais rarement de façon appropriée.	Le professeur utilise régulièrement de nouvelles technologies mais pas toujours de façon appropriée	Le professeur utilise souvent de nouvelles technologies de façon appropriée. Les techniques d'enseigneme

met en place différents techniques d'enseignement apprentissage	magistral et la récitation appuyés uniquement par des exercices de PE et CE.	sur le professeur mais on voit apparaître parfois des exercices de PO	Le professeur varie parfois ses techniques et ressources d'enseignement pour expliquer les concepts. La PO est régulière avec le professeur ou d'autres élèves. On voit apparaitre des IO avec le professeur.	Les techniques sont variées pour expliquer certains concepts. L'IO entre élèves est rare mais présente et permet à l'élève de s'impliquer en utilisant parfois des expériences ou domaines concrets de sa vie. Celle avec le professeur est plus développée.	nt sont variées pour expliquer chaque concept. L'IO entre élèves est fréquente et constitue une composante essentielle et régulière du cours pendant lequel des expériences ou domaines concrets de la vie de l'élève servent de support.
2.3. L'objectif de l'apprentissage est appris et compris	La participation des élèves se limite à des réponses à l'unisson ou individuelles à des questions convergentes	La participation des élèves se fait parfois sur des questions ouvertes qui ne concernent que les	Quelques échanges purement de forme (sur le travail en cours) entre les élèves ou	Quelques échanges de qualité entre les élèves et le professeur (que ce soit sur la tâche à accomplir ou	De nombreux échanges de qualité entre élèves ou avec le professeur dont des échanges de pensées

	ou à des exercices de répétition et à des activités papier/crayon sur les pupitres ou au tableau. Aucune mise en situation de l'objectif d'apprentissage. Aucun retour individuel.	informations du cours. Rare mise en situation de l'objectif d'apprentissage dans des conditions peu optimales.	parfois avec le professeur. Régulière mise en situation de l'objectif d'apprentissage dans des conditions généralement adéquates. Rare retour individuel.	sur des questions plus fines). Fréquente mise en situation de l'objectif d'apprentissage dans des conditions correctes pour optimiser l'apprentissage. Fréquent retour individuel sur le travail accompli.	montrant clairement l'établissement de liens entre l'apprentissage et son application possible. Systématique mise en situation dans des conditions idéales pour l'apprentissage. Retour systématique sur le travail.
2.4. La gestion du temps est adaptée	Le temps consacré à l'enseignement est mal planifié et géré : une perte de temps considérable est notée	Le temps d'enseignement n'est pas bien planifié ou géré : la moitié du temps d'enseignement est perdu	Le temps d'enseignement est raisonnablement planifié et géré : le tiers du temps d'enseignement est perdu	Le temps d'enseignement est bien planifié et géré : très peu de temps est perdu Les activités et les propos	Le temps d'enseignement est efficacement planifié et géré : aucune perte

	Les activités et les propos tenus en classe sont déconnectés ou confus. Aucune routine efficace de distribution et collecte de copies et autre matériel, mauvaise préparation / manque de préparation du matériel pédagogique / mauvais séquencement du processus d'enseignement	Les activités et les propos tenus en classe restent déconnectés. Problèmes de gestion de salle de classe, manque de routines efficaces de distribution et collecte de copies et autre matériel, transitions entre les activités éducatives, manque d'instructions claires ce qui entrave l'accomplissement des activités éducatives, mauvaise préparation/ma	Les activités et les propos tenus en classe sont parfois déconnectés. Le professeur déploie des efforts pour gérer efficacement la salle de classe, établir des routines efficaces de distribution et collecte des copies et autre matériel, garantir une transition rapide entre les activités. Il a préparé à l'avance le matériel pédagogique	tenus en classe sont rarement déconnectés. Le professeur gère efficacement la salle de classe, a établi des routines efficaces de distribution et collecte des copies et autre matériel, garantit une transition rapide entre les activités éducatives, fournit des instructions claires qui permettent aux élèves d'accomplir les activités, prépare à l'avance le matériel	de temps n'est pratiquement enregistrée Les activités et les propos tenus en classe sont liés. Le professeur gère efficacement la salle de classe, il a établi des routines efficaces de distribution et collecte des copies et autre matériel, a mis en place une transition rapide entre les activités éducatives, a fourni des instructions très claires qui permettent aux

		nque de préparation du matériel pédagogique ou du séquencement du processus d'enseignement.	et planifié l'enseignement.	pédagogique, planifie ses cours.	élèves d'accomplir les activités, prépare à l'avance le matériel pédagogique, planifié son enseignement pour éliminer potentiellement la perte de temps due aux interruptions durant l'enseignement.
2.5. Les évaluations sont l'occasion d'apprendre	Les élèves ne sont pas accompagnés dans leurs progrès voire réprimandés d'une façon ne permettant aucune	Peu élèves (10-25%) sont faiblement accompagnés dans leurs progrès. Aucune interaction positive avec le	Certains élèves sont accompagnés (25-50%) dans leurs progrès ou compréhension via une interaction	Une bonne partie des élèves est accompagnée (50-75%) dans leurs progrès. L'interaction avec le	Presque tous les élèves (75-100%) sont accompagnés dans leurs progrès.

	interaction avec le professeur. Seules des évaluations sommatives sont pratiquées avec une correction magistrale sans explication.	professeur pour les encourager à comprendre leurs erreurs. Seules des évaluations sommatives sont pratiquées avec une correction magistrale accompagnée de très peu d'explications.	souvent sommaire avec le professeur. Certains élèves s'expliquent le cours mais avec beaucoup d'hésitations et de questionnements. Une évaluation formative est pratiquée, peu corrigée, suivie plus tard d'une évaluation sommative peu corrigée également.	professeur est libre. Les élèves sont encouragés à partager leurs réponses et à s'expliquer mutuellement. Plusieurs évaluations formatives sont pratiquées avant l'évaluation sommative. Toutes donnent lieu à une correction adaptée aux difficultés de la classe.	L'interaction avec le professeur est encouragée et libre. Les élèves travaillent très souvent ensemble pour s'expliquer mutuellement leurs erreurs. Plusieurs évaluations formatives sont pratiquées ainsi que plusieurs évaluations sommatives. Toutes donnent lieu à une correction adaptée aux difficultés de la classe.

3. Interactions sociales					
3.1. Les comportements entre élèves sont respectueux	Les élèves ne collaborent jamais, aucune compétence sociale n'est valorisée. Les conflits violents éclatent souvent et le professeur a du mal à les résoudre.	Il arrive que les élèves collaborent mais cela n'est que faiblement toléré. Des conflits éclatent parfois et le professeur les résout avec difficulté.	Les élèves collaborent régulièrement et le professeur permet cela. La classe est relativement calme, presqu'aucun conflit n'est perceptible.	Les élèves collaborent souvent et le professeur encourage cela. Aucun conflit (sauf exceptionnellement n'est perceptible)	Le travail collaboratif est valorisé par le professeur qui en a défini les règles. Les élèves travaillent souvent ensemble et sont motivés. Aucun conflit visible.
3.2. Les élèves communiquent facilement avec le professeur	La communication avec le professeur ne se fait qu'à l'initiative de celui-ci, dans un climat de peur et avec	La communication avec le professeur se fait quasi-exclusivement à l'initiative de celui-ci, rarement à	La communication avec le professeur se fait de façon équivalente à l'initiative du professeur ou des élèves.	La communication avec le professeur se fait de façon libre et décomplexée de la part des élèves. Le	Les élèves communiquent librement avec le professeur et inversement avec une quantité suffisamment importante

	une violence de ton voire verbale.	l'initiative des élèves. Le professeur répond souvent sur un ton qui n'encourage pas à la communication.	Le professeur répond généralement de façon à clore la discussion par son autorité de savoir.	professeur pose régulièrement des questions. Le professeur répond généralement de façon à encourager la continuité de l'interaction.	pour qu'il soit difficile de compter. Le professeur répond de façon à favoriser la réflexion commune et l'interaction orale.
3.3. Les communications entre les parents et le professeur sont régulières	Le professeur ne communique jamais avec les parents de quelque façon que ce soit sauf pour signaler le comportement négatif de l'enfant.	Le professeur communique parfois avec les parents lorsque ceux-ci en font la demande et pas de façon systématique sauf pour signaler le comportement négatif de l'enfant.	Le professeur communique régulièrement avec les parents pour les informer du comportement de leur enfant (positif ou négatif)	La communication avec les parents est instituée mais pas forcément suivie. Elle permet à le professeur de faire part de remarques positives et négatives sur l'enfant.	La communication avec les parents est instituée et active. Le professeur fait part très régulièrement de la vie de classe ainsi que de remarques positives ou d'encouragement sur les enfants.

Annexe 5 : Observations de cours de 1e année à ULIS-VNU

Les nombres de chaque cellule donnent les séances observées par professeur et par jour, chaque séance dure 50 minutes.

Par respect de l'anonymat, les différents professeurs observés sont mentionnés par des lettres sans rapport avec leur nom :

Date	1e année							
	H	C	M	P	R	G	T	U
10/05/2021	2							
12/05/2021		2						
13/05/2021								
17/05/2021	2							
19/05/2021								
24/05/2021	2							
26/05/2021		2						
27/05/2021								
07/06/2021	2							
09/06/2021		2						
10/06/2021								
14/06/2021	2							
16/06/2021		2						
17/06/2021								
21/06/2021	2							

23/06/2021		2						
24/06/2021								
28/06/2021	2							
30/06/2021		2						
01/07/2021								
14/07/2021		2						
15/07/2021								
16/07/2021	2							
21/07/2021		2						
22/07/2021								
23/07/2021	2							
03/01/2022			2				2	
04/01/2022	2				2			
05/01/2022						2		
10/01/2022			2				2	
11/01/2022	2				2			
12/01/2022						2		
17/01/2022			2				2	
18/01/2022	2				2			
19/01/2022						2		
24/01/2022			2				2	
25/01/2022	2				2			
26/01/2022						2		
06/04/2022				2				

13/04/2022				2				
20/04/2022				2				
27/04/2022				2				
05/05/2022		2						2
06/05/2022		2						2
12/05/2022		2						2
13/05/2022		2						2
19/05/2022		2						2
20/05/2022		2						2
TOTAL	26	28	8	8	8	8	8	8

Annexe 6 : Observations de cours de 2e année à ULIS-VNU

Les nombres de chaque cellule donnent les séances observées par professeur et par jour, chaque séance dure 50 minutes.

Par respect de l'anonymat, les différents professeurs observés sont mentionnés par des lettres sans rapport avec leur nom :

Date	2ème année		
	D	G	U
29/09/2020			
30/09/2020	2		2
02/10/2020			
06/10/2020			
07/10/2020	2		2
09/10/2020		2	
20/10/2020			
21/10/2020	2		2
23/10/2020			
03/11/2020			
04/11/2020	2		2
10/11/2020			
11/11/2020	2		2
12/11/2020			
13/11/2020		2	
17/11/2020			

18/11/2020	2		2
19/11/2020			
24/11/2020			
25/11/2020	2		2
26/11/2020		2	
27/11/2020			
05/01/2021			
06/01/2021	2		2
08/01/2021			
12/01/2021			
13/01/2021	2		2
15/01/2021		2	
19/01/2021			
20/01/2021	2		2
22/01/2021			
25/01/2021			
26/01/2021	2		2
28/01/2021			
29/01/2021			
23/02/2021			
24/02/2021	2		2
26/02/2021			
02/03/2021			
03/03/2021	2		2

05/03/2021		2	
16/03/2021			
17/03/2021	2		2
19/03/2021			
23/03/2021			
24/03/2021	2		2
26/03/2021			
31/03/2021	2		2
02/04/2021			
06/04/2021			
07/04/2021	2		2
09/04/2021		2	
13/04/2021			
14/04/2022	2		2
16/04/2021	2		
19/04/2021			
21/04/2021	2		2
23/04/2021			
06/01/2022			2
13/01/2022			2
20/01/2022			2
27/01/2022			2
TOTAL	40	12	46

Annexe 7 : Observations de cours de 3e année à ULIS-VNU

Les nombres de chaque cellule donnent les séances observées par professeur et par jour, chaque séance dure 50 minutes. Par respect de l'anonymat, les différents professeurs observés sont mentionnés par des lettres sans rapport avec leur nom :

Date	3e année			
	L	N	Q	D
05/01/2022		2		
07/01/2022				2
12/01/2022		2		
14/01/2022				2
19/01/2022		2		
21/01/2022				2
26/01/2022		2		
28/01/2022				2
05/04/2022	2			
07/04/2022			2	
12/04/2022	2			
14/04/2022			2	
19/04/2022	2			
21/04/2022			2	
26/04/2022	2			
28/04/2022			2	
TOTAL	8	8	8	8

Annexe 8 : Profils des enseignants vietnamiens sollicités

Variable	Modalités / Statistiques descriptives
Nombre total de répondants	33
Âge (moyenne, écart-type, min-max)	Min : 31 ans, Max : 71 ans Moyenne : 47,2 ans, Écart-type : 10,6
Genre	Femmes : 22 (67%) Hommes : 11 (33%)
Diplôme le plus élevé	Doctorat : 22 (67%) Master/Master 1 : 7 (21%) Licence : 4 (12%)
Expérience professionnelle (années)	Min : 1 an Max : 41 ans (données issues des parcours décrits)
Type de public enseigné	Jeunes adultes (18-25 ans) : 32 (86%) Adultes (25 ans et plus) : 19 (51%) Adolescents (16-17 ans) : 15 (41%) Pré-adolescents (12-15 ans) : 7 (19%) Enfants (7-11 ans) : 2 (5%)
Type d'établissement	Université : 29 (78%) Lycée/collège : 7 (19%) Centre de langues/autres : 5 (14%) Plusieurs réponses possibles
Villes principales d'exercice	Hanoi (majorité), Hai Phong, Can Tho, Nam Dinh, Bordeaux (France, expérience ponctuelle)
Expérience internationale	Oui : 7 (19%) (France, Thaïlande, etc.) Non : 30 (81%)

Variable	Modalités / Statistiques descriptives
Principales difficultés évoquées	Manque de motivation (45,5 %), effectifs nombreux (39,4 %), ressources limitées (27,3 %), linguistiques (18%), interaction orale (15%)
Sources de formation continue	Internet, MOOC, formations universitaires, AUF, échanges entre collègues, séminaires, autoformation
Contact accepté pour suivi	Oui : 16 (48%), Non : 17 (53%)

Plusieurs répondants enseignent à plusieurs types de publics et dans différents établissements, d'où des totaux supérieurs à 100% pour certaines variables.
Les données qualitatives (difficultés, sources de formation, etc.) sont synthétisées à partir des réponses libres les plus fréquentes.

Annexe 9 : Verbatims des difficultés ou facilités rencontrées par les enseignants vietnamiens dans leur enseignement du français et leur façon de les gérer

Témoignage 1

Comprehension oralrle, cerer les contextes linguistuques

Témoignage 2

hétérogénéité des apprenants, pernalisation des contenus d'apprentissage et de tutorat, utilisation des outils TICE pour assurer le suivi et l'entrainement

Témoignage 3

- Classe hétérogène (écart important entre les étudiants ayant appris le francais dans l'enseignement général et ceux qui sont de vrais débutants) : travail de groupes, activités asynchrones et accompagnement individualisé sur la plate-forme cours de remise à niveau aux étudiants débutants...
- Manque de manuels de FLE : recherche de ressources pédagogiques existantes sur la toile, didactisation des documents authentiques...

Témoignage 4

La classe heterogene. J'applique la pedagogie diffrerenciee.

Témoignage 5

les difficultés concernent la motivation des étudiants et leur niveau de français hétérogène en classe

Témoignage 6

Le faible niveau des apprenants et leur passivité dans le cours. Alors, il faut bien préparer le cours, prévoir plusieurs sénarios possibles et être patient.

Témoignage 7

Le défi le plus redoutable : le français appartient à une famille de langues tout à fait différente de celle du vietnamien. Facilité : je connais les Vietnamiens, je comprends leur mode de pensée et je connais aussi celui des Français. Par conséquent, je peux comparer ces 2 modes, ces deux langues pour en trouver des similitudes et surtout les différences. Je peux ainsi développer des méthodes d'enseigner la grammaire, le vocabulaire et surtout la manière de s'exprimer en français et aux Francophones natifs en général et aux Français en particulier.

Témoignage 8

problemes interculturels et interlangagiers

Témoignage 9

Manque de motivation chez les apprenants, manque de support de l'université
Essayer de les motiver, chercher des activités, supports et bourses pour les apprenants

Témoignage 10

Difficulté majeure: manque de motivation des étudiants. Pas de solution efficace pour le moment.

Témoignage 11

le motivation des apprenants. J'essaie de mettre en place plus d'activités ludiques et/ou des activités complémentaires

Témoignage 12

Difficultés:
1. lors du commencement d'une nouvelle matière
2. lorsque le public est très hétérogène (au niveau de français)

Témoignage 13

la difficulté est la motivation des étudiants ou leur incapacité. Le francais est difficile, plusieurs étudiants sont découragés, les autres ont des diffcultés pour les langues étrangères en général. Pour les personnes incapable, j'abandonne. Pour les decouragé, je les encourage, je fais pratiquer l'oral; j'essaie de changer ma méthode d'enseignement et je réduis l'effectif de la classe pour un enseignement personalisé.

Témoignage 14

Les difficultés: niveau hétérogène, passivité, manque de motivation des étudiants, vieilles méthodes, (manuel). J'ai essayé d'introduire des activités variées en classe de langue, d'organiser des séances de travail en groupe ou des classes inversées, d'intégrer le numérique au cours.

Témoignage 15

- Maitrise insuffisante du francais au quotidien, du francais familier ou des argots, ce qui causera des difficultes dans la comprehension des interactions entre les Francais natifs ou dans la possibilite de s'exprimer spontanement en francais comme les Francais.
- Manque de connaissances socio-culturelles pour les cours de haut niveau (preparation au DALF C1, cours de civilisation francaise, cours de lexicologie du francais, cours de francais commercial...)
- Difficultés dans la mise en place de l'enseignement du francais de specialité comme il faut (acces difficile à des dialogues professionnels authentiques en francais qui devraient etre utilises dans l'elaboration des cours de francais commercial, maitrise insuffisante de la methodologie de l'enseignement du francais de specialite)

Témoignage 16

--> Solutions prises: lecture de journaux francais

--> Solutions proposées: formation continue (assuree par les experts) en francais, en civilisation, en francais commercial, en connaissances specialisees, en methodologie de l''enseignement du francais de specialite.

Témoignage 17

Difficultes:motiver les étudiants, travailler dans les classes hétégogènes.
Facilites: alterner le francais, vietnamien et francais.

Témoignage 18

Les termes, les connaissances culturelles à transmettre aux apprenants

Témoignage 19

Le manque de motivation des apprenants est la plus grande difficulté. On doit trouver de différentes méthodes d'enseignement et d'activités.

Témoignage 20

niveau, motivation, identité du public, manuel, volume horaire
élaboration adaptable au niveau du public, cours complémentaire hors de la classe avec l'aide des TIC, groupe d'études, élaboration de la communauté d'apprentissage de lange pour l'entraide

Témoignage 21

difficultés: durée de cours limitée par rapport au programme déterminé, interférence en provenance du vietnamien ou de l'anglais notamment en ce qui concerne la prononciation

Témoignage 22

- Facilités: La prononciation, quelques terminologies.
- Difficultés: faits de civilisation, de culture et de tradition "

Témoignage 23

Dificultés : Pas le même niveau de français des apprenants dans un même groupe/ perte de motivation d'apprentissage apercue chez certains apprenants (surtout ceux dans les départements de français)
Solutions: - chercher à s'adapter le mieux possible au niveau géneral du groupe et/ ou aide personnalisée...
- Créer une bonne ambiance d'apprentissage avec des jeux, des dévinettes etc
- aider à fixer un objectif d'apprendre le français

Témoignage 24

Difficultes: Le nombre des eleves se reduit, les ecoles superieures qui acceptent les eleves de francais se reduisent aussi donc ils manquent de motivation dans l'apprentissage du francais. Comment aimer le francais quand les entreprises francaises elles-memes embauchent des etudiants qui parlent l'anglais ou d'autres langues?
Nous sommes obliges de les encourager, avec le francais on pourrait continuer a faire des etudes superieures a l'etranger (en France ou dans les pays francophones)

Témoignage 25

Difficulté: Manque de motivation chez les élèves dans les exercices oraux , solution: théâtre

Témoignage 26

Production orale et ecrite

Témoignage 27

Difficulté: Manuel ICI & ALLEURS trop ancien existant depuis 20 ans ne convient plus aux élèves.
Solution: Chercher des documents supplémentaires dans les nouvelles méthodes"

Témoignage 28

Enseigner les débutants en utilisant le français

Témoignage 29

Les apprenants ne sont pas motivés, en sachant que la plupart d'eux tombent au chômage après leurs etudes universitaires. Ils acceptent d'apprendre le francais pour être admis dans une autre spécialité comme aéconomie, tourisme, anglais, journalisme, relations internationales...

Témoignage 30

Difficultés: Motivation des étudiants qui ne considèrent pas le francais comme leur 1er choix, manque de formation continue pour les professeurs.
J'échange ses difficultés avec les collègues pour en trouver les solutions. "

Témoignage 31

Manque de motivation pour le français chez les étudiants. Je fais les efforts pour les motiver en présentant des opportunités de carrière pour les Francophones.
temps court

Témoignage 32

Faire participer les élèves à parler car ils ne sont pas dans le contexte qui leur demande d'avoir de vraies interractions. Et les classes sont souvent nombreuses (plus de 35 élèves)

Témoignage 33

Je travaille depuis 2002 dans une école de commerce où je donne des cours de français général et commercial aux étudiants de 1ère au 4e année. C'est un public faux-débutant avec une assez grande hétérogénéité car ils ont appris le français pendant 3 ou 7 ou 12 ans avant d'entrer à l'université. Je me suis confrontée donc à des difficultés d'ordre pédagogique, dans l'enseignement et aussi concernant la motivation des apprenants. Heureusement que les étudiants ont déjà un certain niveau

de français et viennent des meilleures classes de différentes provinces du Nord. Grâce à cet avantage, j'ai pu diversifié les activités en classe pour mieux les cibler, par exemple : lecture des documents avant le cours, travail de préparation selon leur choix de thèmes, travail par projet, exercices ludiques, prolongement des activités avec bonus de notes ... . Je trouve qu'avec ces efforts déployés, les étudiants s'intègrent peu à peu et trouvent rapidement leur intérêt tout en respectant les objectifs du cours.

Annexe 10 : Verbatims des difficultés rencontrées par les enseignants français dans leur enseignement du français

Témoignage 1

Les apprenants ont tendance à prononcer les e finaux (ex: jaunE /rougE...)
Ils sont plutôt doués pour tout ce qui est grammaire car ils ont l'habitude d'apprendre par cœur. Il y a très souvent un énorme décalage entre le niveau oral et écrit. Ils vont être capables de conjuguer à différents temps mais ne sont pas capables de se présenter correctement. Les apprenants vietnamiens sont souvent mal à l'aise lorsqu'on leur pose des questions ouvertes. Cela est dû au système éducatif qui ne les fait pas penser par eux-mêmes. Ils se contentent de répéter machinalement ce qu'ils ont entendu.

Témoignage 2

prononciation et grammaire (articles et temps)

Témoignage 3

J'ai un problème avec la prononciation surtout, du fait 1)de la difficulté de la langue française pour les Vietnamiens, notamment avec les sons ""g"" (guttural) et ""r"", 2)que les étudiantes (*) ne parlent pas assez fort. Niveau vocabulaire, je suis souvent agréablement surpris par le niveau de langue (étant conscient aussi que c'est grâce aux traducteurs accessibles par smartphone, utilisés rapidement). Quant à la grammaire, il y a de nombreuses fautes mais cela rend rarement leurs propos incompréhensibles (et je les tolère du fait de la barrière linguistique qu'elles doivent franchir pour passer d'une langue asiatique à une européenne).
(*)J'utilise plutôt le féminin car j'ai toujours eu très peu de garçons dans mes cours.

Témoignage 4

La grammaire avec un manque de précision, la prononciation avec une influence de l'anglais

Témoignage 5

Les apprenants, plus particulièrement le public plus âgé (adolescents, adultes) ont des difficultés concernant l'usage du déterminant et la conjugaisons. Pour ceux qui ont la chance d'étudier et de parler anglais, ils ont là un moyen de faire une passerelle ou une comparaison avec les 3 langues, ce qui les aident bien souvent. Pour les autres, dont le français reste la seconde langue d'apprentissage, les difficultés me semblent plus importantes.

De même, certains sons sont difficiles à prononcer :comme le ""ch"" par exemple, et celui qui pose le plus de problème c'est le son [g], les élève sont capables de prononcer le mot guitare mais pas le mot ""grenouille"" qui devient ""renouille"".

au niveau débutant, écrire ou dire des phrases simples ne présente pas de difficultés particulières mais lorsque l'on arrive à un niveau supérieur, les apprenants vietnamien ont du mal à utiliser les pronoms et donc à éviter les répétitions.

Enfin la nation d'accord (genre et nombre) pose également des problèmes (accord du participe passé, des adjectifs)

Témoignage 6

Tendance très ancrée à tout prononcer les mots étrangers avec les sonorités du vietnamien, surtout chez les apprenants du Nord (Hanoi). Ces mêmes difficultés se retrouvaient moins en anglais qu'en français. Pour les langues chinoises, les Vietnamiens n'essaient même pas de prononcer correctement, ils substituent systématiquement les syllabes chinoises par leur équivalent vietnamien. Du coup ils ne savent pas qui est "Xijing Bing".

Le vietnamien n'étant pas une langue flexionnelle, l'apprentissage de l'expression du temps demande un temps d'adaptation parfois important et la tentation est forte pour les apprenants de se cantonner aux procédés lexicaux, plus naturels."

Témoignage 7

La prononciation

Témoignage 8

- Quelques difficultés concernant la prononciation (notamment la consonne occlusive vélaire voisée) et l'intonation assez variables selon les individus.
- Confusion entre différents types d'articles

Témoignage 9

Phonétique

Témoignage 10

La prononciation

La grammaire

Témoignage 11

La conjugaison est particulièrement ardue à apprendre notamment en raison des nombreuses exceptions (3e groupe). La difficulté grammaticale première serait la maîtrise des genres et des accords. La prononciation peut parfois souffrir de l'influence de l'anglais mais malgré quelques phonèmes compliquées (r,u,j..), ce n'est pas un obstacle majeur.

Témoignage 12

Conjugaison, problème principal (les prépositions aussi, mais altèrent moins la compréhension, « abîme » moins la langue.). Non seulement les temps, mais tout simplement la conjugaison, notamment au présent, systématiquement pour la 3ème personne du pluriel des verbes des 2ème et 3ème groupe.

La prononciation est un problème chez un petit nombre d'apprenants. L'enchaînement est un problème (pas grave) chez tous les apprenants si on ne le travaille pas, et qui demeure quoi qu'il en soit.

Le vocabulaire peut devenir un problème surtout dans les connecteurs logiques d'un niveau juste un peu plus soutenu que les « mais », « et ». Utilisation souvent forcée et erronée.

Témoignage 13

1) au niveau phonétique. des difficultés de prononciation pour les consonnes [ʀ]; [ɲ]; [ʒ] et semi-voyelle [j]
2) au niveau grammaire : le genre des noms et adjectifs (dans l'ensemble), l'alternance passé composé et imparfait.
3) structure de la phrase
4) Prise de parole "oser parler"

Témoignage 14

La prononciation (la prosodie surtout) et la capacité à mettre en pratique les règles grammaticales qu'ils semblent maîtriser " en théorie ".

Témoignage 15

Prononciation et la prise de parole en grand groupe.

Témoignage 16

prononciation de certains sons + difficultés à rédiger de façon construite

Annexe 11 : Verbatims des conseils que les enseignants français donneraient à un autre professeur qui les remplacerait

Témoignage 1

Je lui dresse un aperçu de chaque classe (apprenants, méthodes, activités supplémentaires possibles, idées de jeux, matériel à disposition) et en fonction je lui suggère les attitudes à avoir et je lui donne des petites astuces pour ce qui est de la discipline ou de l'organisation de la classe. Je lui conseille aussi de parler lentement et distinctement, de répéter, de s'assurer que tout le monde a compris ...

je lui conseillerais de s'intéresser au fonctionnement de la langue vietnamienne, d'avoir quelques notions.

Témoignage 2

Ce n'est pas si différent des autres, tu apprendras rapidement par toi-même comment t'adapter. Si des débutants parlent anglais, ça aidera, sinon ça risque d'être assez compliqué de leur expliquer les choses. Le manuel, comme tous les manuels français du même type, n'est pas spécifiquement adapté au public vietnamien et est avant tout conçu pour les immigrés en immersion en France, et il faut faire avec. Evite de parler de politique, ça les mets souvent mal à l'aise.

Témoignage 3

--«Parle fort, clairement et lentement. Garde tout le temps en tête que tu t'exprimes devant des étudiants dont la langue maternelle est très éloignée du français.»

--«N'attend pas beaucoup d'interactions en classe. Souvent, dans le meilleur des cas, tu auras un ou deux étudiants qui seront toujours les seuls à prendre la parole quand tu poses une question. Tu t'apercevras parfois qu'il s'agit du chef de classe, comme par hasard...»

--«Sois sympa, n’hésite pas à faire de l’humour, voire à provoquer les étudiants gentiment. Raconte leur des anecdotes personnelles, pour faire une petite pause ou bien si elles permettent d’enrichir leur vocabulaire (et développer leur conscience que tu viens d’un environnement culturel bien différent). Cela renforcera vos liens et ils seront plus curieux et attentifs.»

--«Évite de te mettre en colère, s’ils font du chahut ou rendent des exercices bâclés. Mais tu peux leur faire comprendre que tu es vraiment agacé.»

--«Montre leur que tu t’intéresse aux us et coutumes du Vietnam. Ne reste pas trop français et parle leur de temps en temps de certaines spécificités (culinaires, musicales, etc.) que tu apprécies dans leur pays.

Témoignage 4

Ne pas hésiter à les solliciter énormément à l'oral. Faire des séquences courtes pour capter leur attention. Ne pas hésiter à revoir les points meme faciles car ils pensent tout savoir où surestiment leur niveau. Ils vont vite trop vite alors il fait les freiner car ils font des fautes

Témoignage 5

Je lui recommanderais d'être patient, de ne pas s'attendre à un public exubérant et participatif (excepté pour le public enfant qui lui est actives et dynamique). Je soulignerais aussi, que les apprenants ont tendance à éviter les regards

Qu'il peut s'attendre à un public très bruyant, lorsqu'il s'exprime en vietnamien, et souvent à une parole à peine audible lorsque c'est en français qu'il s'exprime.

De même, même hors covid, les apprenants peuvent garder un masque en permanence, ce qui ne favorise pas l'expression orale.

Favoriser les jeux / les activités qui favorise l'expression orale (et non la répétition)

Je reprendrai les sujets énoncés dans le point n°2. J'insisterai sur la prononciation, quelque soit le niveau.

Pour les niveaux supérieurs, donner cet habitude de travail (analyser un document et faire des hypothèses avant même de lire le doc).

Prendre absolument connaissance du fonctionnement de la langue vietnamienne, qui est un frein puisqu'elle n'a aucun point commun avec la langue française.

Être vigilent sur la progression des élèves : en consultants leurs exercices avant / après la correction

Témoignage 6

J'essaierai de repondre à cette question plus tard. Je voudrais composer entre autres avec des éléments de mes réponses précédentes mais compliqué sur un smartphone...

Apprendre le système phonologique vietnamien, et autant que possible, pratiquer la langue, se familiariser avec les termes d'adresse et l'expression des temps.

Témoignage 7

De ne pas faire impasse sur la phonétique pour les niveaux A1 même si le temps manque parfois. Et d'être patient car il n'est pas rare que les apprenants soient en retard.

Faire plus d'activités orales car les apprenants Vietnamiens sont souvent très bien à l'écrit mais timides.

Témoignage 8

Ca dépend si la personne est expérimentée ou pas. Si elle l'est, je lui parle de la classe, des élèves, des acquis, des apprentissages en cours, des difficultés, etc. Sinon : Tu dois bien comprendre et définir les objectifs essentiels d'une séance ou d'une suite de séances. Pourquoi tu fais ça comme ça, maintenant, et pas autrement ? Tu dois bien structurer ton cours, afin de pouvoir improviser dans un cadre limité. Tu dois être empathique, te mettre à la place de l'apprenant pour comprendre le cas échéant ses difficultés. Quand tu ne sais pas répondre à la question d'un apprenant (ça arrive), dis-le, promet que tu vas y réfléchir d'ici la prochaine séance et tiens ta promesse.

Et surtout à la fin de chaque séance, fais le bilan de ce qui s'est passé pendant celle-ci. Est-ce que ça s'est passé comme prévu ou pas ? s'il y a eu des difficultés de compréhension, demande-toi pourquoi ? est-ce un problème de consigne, une activité trop difficile (ou trop facile) pour le niveau des apprenants, un problème matériel, un aspect linguistique ou méthodologique que tu ne maitrises pas bien, etc. L'essentiel est de faire mieux lors des prochaines séances ou sessions.

Témoignage 9

Bien travailler l'interculturel. Bien comprendre la langue vietnamienne pour anticiper les erreurs (enchaînements, liaisons, rythme, articles, prépositions...)

Témoignage 10

'Rappelle toi que même si beaucoup ont le même nom de famille, ils n'appartiennent pas tous a la même famille"

"Pense à apprendre le vietnamien pour comprendre leur possibles difficultés (temps verbaux par exemple)

Témoignage 11

Apprendre un minimum le vietnamien et en particulier le vocabulaire "francovietnamien", la culture locale. Être patient, tolérant, ouvert d'esprit et

s'attendre à ce que les codes de convenance soient différents de ceux de l'Occident. Sur ce plan, garder une posture pédagogique et non moralisatrice quand il s'agit de présenter les différences culturelles. Connaître et respecter la loi et les usages vietnamiens quant à l'enseignement, le rapport aux autres et l'expression publique.

Lisez Comprendre les Vietnamiens

Témoignage 12

je lui demanderais de faire beaucoup de pratique, surtout orale, de ne pas aller trop vite, de ne pas aller trop vite aux activités de production.

Apprends la langue vietnamienne.

En cours, ne leur parle pas trop vire, ralentis ton débit, adapte ton lexique, et pas seulement pour les débutants. La logique qui prétend qu’ils vont finir par s’habituer et comprendre conduit plutôt à ce qu’ils ne comprennent jamais.

Sur le plan culturel, je ne sais pas.

Annexe 12 : Guide d'entretetien semi-directif utilisé pour l'échange avec les experts

A. Introduction

- Présentation de mon projet de recherche
- Objectif de l'entretien
- Assurance de la confidentialité et du consentement éclairé

B. Présentation

B.1. Pouvez-vous me parler de votre parcours de professeur de FLE au Vietnam?

C. Evaluation des résultats de recherche

Voici les résultats de ma recherche concernant :

C.1. La gestion de classe (usage de NT, prise en compte de la culture vietnamienne)
C.2. La didactique (usage de notion ou d'emprunts)
C.3. Phonétique
C.4. Prosodie
C.5. Grammaire (usage de notion précisé, flexions)
C.6. Compétence interculturelle (accroissement de la connaissance du milieu d'enseignement et du répertoire langagier des élèves et usage pour un enseignement mieux adapté)

Pour [chaque point], pensez-vous que ces pratiques soient :

- spécifiques aux professeurs vietnamiens de FLE?
- transposables dans les pratiques des professeurs français de FLE?
- adaptables différemment ou puissent être améliorées?

D. Ouverture et collecte complémentaires de données

D.1. Y a-t-il d'autres aspects ou pratiques dont vous souhaiteriez parler?

Conclusion de l'entretien

Remerciement et invitation pour derniers propos en off.

Annexe 13 : Transcription de l'entretien avec EXP1

00:00:02 YR

C'est commencé. Je vous entends parfaitement, donc je vous remercie d'avoir accepté cette entrevue. Et merci également d'accepter pour l'enregistrement puisque celui-ci a déjà commencé. Je suis déçu, j'ai presque failli pouvoir vous voir en réel. Vous êtes à [redacted] ?

00:00:33 EXP1

Oui, je suis là avec Monsieur [redacted].

00:00:47 YR

C'était moi qui était prévu à l'origine pour la formation et comme il y avait trop de travail sur Hanoï, on a échangé et c'est lui qui est parti [redacted]. On a failli se rencontrer en réel.

00:01:01 EXP1

Oui, c'est dommage. Donc vous pouvez me poser des questions. J'ai déjà donc pour la communication c'est avec mon portable, mais j'ai à côté mon ordinateur avec le plan que vous m'avez envoyé.

00:01:15 EXP1

Je vous entends très bien, même si c'est un téléphone, donc tout va bien. Je vais vous présenter rapidement mon projet de recherche. Je pars d'une d'une méthode de recherche que nous avons rebaptisée avec le professeur Van : La différence positive. Je pourrais vous envoyer la traduction en vietnamien puisque ça a fait l'objet d'un article. Et cette différence positive, en fait appliquée dans le cas de l'enseignement du français, consiste pour ma part à observer des professeurs de français, ce que j'ai fait. J'ai un peu plus de 300 heures d'observation d'enseignement du français et à relever des pratiques positives. Autrement dit, je ne m'intéresse à aucun moment aux

pratiques à corriger ou qui pourraient être délicates, mais uniquement les pratiques à valoriser, avec pour objectif de provoquer ensuite, sur la base de ce relevé, des échanges, des discussions avec des professeurs français, puisque les professeurs français ont très souvent beaucoup de difficultés à enseigner aux étudiants vietnamiens que ce soit en termes de gestion de classe. Parfois on entend que les étudiants sont passifs, ils ne répondent pas, ils ne participent pas, ils ne parlent pas. On entend ce genre de choses. Mais également dans l'apprentissage, puisqu'on dit, “Ah, ils apprennent par cœur, ils ne comprennent pas”. Donc c'était de voir comment les enseignants vietnamiens gèrent cela. Tout cela, en faire un relevé et essayer ensuite de le compiler, de le transmettre aux professeurs français par le biais d'échanges, de réflexions croisées. Donc nous allons avoir avec moi, des professeurs vietnamiens et avec eux des discussions sur ces thème-là, ce qui fait en fait office de formation, mais d'une manière moins, beaucoup moins formelle. Voilà donc l'objectif de l'entretien, aujourd'hui, maintenant que tous ces relevés ont été faits. Ces relevés, en fait, ont été exclusivement faits sur une zone assez faible en fait au final, qui est celle de l'université des langues et études internationales à Hanoï et qui est celle, dans une moindre mesure, de l'Institut français de Hanoï. Donc tout cela se passe dans un microcosme assez particulier. Et donc les résultats de ces recherches, j'en parle avec des gens comme vous qui ont beaucoup d'expérience dans l'enseignement. Alors que ce soit beaucoup en termes d'années ou en termes de qualité bien sûr, pour avoir un un retour qualitatif sur ces résultats et pour pouvoir les modérer si besoin car moi, comme français, il y a encore des choses qui m'échappent qui sont parfois spécifiques à Hanoï, par exemple en termes de correction phonétique ou en termes parfois culturels. Et donc avoir le retour de gens comme vous pour moi est extrêmement précieux pour pouvoir affiner en fait mes remarques sur mes résultats. Voilà donc c'est là l'objectif de cet entretien. Pour commencer, pourriez-vous me parler un petit peu de votre parcours de professeur de fle au Vietnam et si vous avez des questions sur mon parcours, ma recherche c’est avec plaisir.

00:05:00 EXP1

Sur mon parcours professionnel, je suis professeur de français langue étrangère. Et j'ai suivi des études universitaires à l'école normale supérieure [redacted] au département de français en et je suis sorti de ce département en 1984 et après ça donc je j'ai plus de travaux à faire parce que vous savez, en 1980, le français n'est pas très enseigné, n'est pas très apprécié même. Surtout au centre. Donc j'ai dû pratiquer plusieurs travaux avant d'être prof. Ce n'est que en 1991, donc presque 10 ans, 10 ans après, que j'ai commencé à travailler comme professeur de français. Et je travaille à l'école normale supérieure, donc c'est mon ancienne école. Et j'ai pu profiter de ce travail pour pouvoir ainsi partir en France. J'ai fait des études d'abord au CIEP. Je sais pas si vous êtes au courant du centre international de type pédagogique à Sèvres. Donc pendant 9 mois. Et puis je suis rentré au pays, j'ai continué à travailler et je me suis aussi inscrit au cours de télé-enseignement qui se passait à Rouen [redacted], il connait déjà. Donc j'ai commencé comme maîtrise FLE et puis le DEA diplôme et puis la thèse de doctorat. Donc j'ai soutenu ma thèse en 2023, au début de 2023. Et après ça, je suis rentré au pays et j'ai continué à travailler jusqu'à maintenant.

00:07:08 YR
C'était une thèse sur quel sujet?

00:07:11 EXP1
Sur le sujet de l'interculturel. Donc j'ai vu dans votre dans votre plan ce mot-là sur l'interculturel.

00:07:20 YR
J'ai cité plusieurs Vietnamiens dans ma thèse. Il est peut-être possible que je sois tombé sur votre thèse et que je l'ai citée, c'est pas impossible, mais dans le doute, si vous pouviez me l'envoyer ce serait avec plaisir. Si c'est sur l'interculturel, il y a peut-être des choses très intéressantes.

00:07:43 EXP1

Comment vous envoyez la thèse ?

00:07:46 EXP1
Parce que c'est un peu lourd et un peu. C'est sur papier que j'ai maintenant, donc je sais pas comment vous envoyer ça.

00:07:54 YR
Ah vous l'avez pas en PDF, d'accord ? Alors votre thèse vous l'avez faite dans quelle université ? Je peux peut-être la retrouver par le Sudoc.

00:08:04 EXP1
Université de [redacted] et ma directrice, c'est Madame [redacted], elle qui est déjà je pense en retraite déjà.

00:08:20 YR
[redacted], c'est ça?

00:08:21 EXP1
[redacted], elle, m'a dirigé le pour le travail. Et puis je pense que après ça, elle est, elle est, elle a changé de poste. Elle est vice-présidente de l'université [redacted]jusqu'à l'âge de retraite.

00:08:45 YR
D'accord, mais je pense que là déjà avec votre nom et avec l'université, si la thèse a été enregistrée et téléchargée, je dois pouvoir la retrouver. Vous l'avez que en papier vous l'avez pas en PDF?

00:09:04 EXP1
Je ne suis pas sûr d'avoir la thèse sur le PDF, mais je suis sûr que j'ai chez moi maintenant, à côté de moi, la thèse en papier, d'accord.

00:09:17 YR
Ah non, c'est vrai qu'en papier c'est un peu de ça peut être un peu difficile. Ouais OK, je regarderai, je regarderai si je la trouve je pourrais vous l'envoyer par mail, comme ça vous l'aurez en PDF aussi. Merci.

00:09:32 EXP1
Il faut que pour que après la soutenance et pour revenir au pays et pour pouvoir retravailler comme professeur, il faut que j'envoie. Un exemplaire de thèse à la Bibliothèque nationale à Hanoï donc si vous avez le temps de d'aller à la Bibliothèque nationale de Hanoï, donc il y a un exemplaire de ma thèse.

00:09:59 YR
Ce sera pour moi l'occasion d'y retourner.

00:10:06 EXP1
Donc la soutenance a été en 2020, 2003. Donc ça fait déjà 20, 20, 23 ans.

00:10:15 YR
Ah 2003, j'ai compris 2023 tout à l'heure. Ah oui alors oui, c'est peut-être seulement en papier.

00:10:22 EXP1
Pour le sujet, c'est 2003, donc ça fait déjà 23 ans déjà. Donc si vous allez à la Bibliothèque nationale, vous dites que vous cherchez thèse avec mon nom et la date de soutenance c'est janvier 2003.

00:10:47 YR
OK j'essaierai de trouver ça. Le titre exact vous l'avez? Ce sera peut-être plus simple à trouver.

00:10:54 EXP1

Attendez je vais voir comment ça s'appelle, c'est assez lourd et assez grand tout ça. Donc, vous pouvez noter [redacted]

Voilà, c'est le titre de la thèse.

00:11:40 YR

D'accord, c'est côté étudiant. Ok, c'est noté. [redacted]

00:11:57 EXP1

Oui, et toujours sur ça, il y a 6 ans, en 2016, je suis allé en France. Précisément à [redacted] parce que j'ai été là pour comme membre d'un jury pour la soutenance de thèse. Il s'agit d'une française qui a fait une petite thèse sur l'enseignement du français au Vietnam. Comme vous là donc. Et puis elle m'a invité à venir en France en tant que rapporteur de la thèse. Donc j'étais là avec les autres professeurs français et la soutenance a été à l'université [redacted] C'est une française qui a fait cette thèse là et le titre de la thèse, je vais lire le titre, son nom c'est [redacted]

00:13:53 YR

Oh ça me dit quelque chose ça [redacted], je l'ai déjà vu apparaître ça dans Google Scholar.

00:14:01 EXP1

Ouais et le titre c'est [redacted]

00:14:09 YR

Je l'ai.

00:14:11 EXP1

[redacted]

00:14:16 YR

Oui, c'est ça!

00:14:20 EXP1

[redacted]

00:14:43 YR

Je suis certain de l'avoir déjà utilisé dans ma thèse. Je suis sûr à 100% de l'avoir utilisé alors que pour vous je ne vous ai pas cité, donc ça veut dire que je n'ai pas trouvé votre travail sur Internet. Donc maintenant que j'ai le titre je vais essayer de le chercher. Et si je le trouve en PDF je vous l'enverrai. Merci beaucoup en tout cas déjà de tout cela. C'est toujours intéressant d'avoir des pistes. Ça a fait partie des difficultés que j'ai pu avoir dans mon travail de recherche qui ont été de trouver des recherches faites par des Vietnamiens francophones sur le français, mais des recherches publiées et consultables en ligne et pas uniquement consultables dans des bibliothèques classées en vietnamien, ce qui est difficile à trouver. Donc beaucoup de mes citations en fait sont sur des documents qui ne sont pas en ligne, qui sont uniquement dans des bibliothèques, ce qui est déjà des fois un peu difficile. On nous demande d'éviter mais j'ai pas trop eu le choix hélas.

00:16:23 EXP1

Eh bien je pense que vous pouvez trouver en dehors d'internet des thèses écrites par des Vietnamiens, des professeurs vietnamiens sur l'enseignement français. Je pense

que vous êtes au courant des actes du séminaire ? Il s'agit des rencontres qui ont lieu tous les 2 ans, tous les 2 ans par les professeurs vietnamiens ou bien de la région du Cambodge, du Laos, de la Thaïlande sur l'enseignement du français.

00:17:02 YR
Avec le Crefap, c'est ça ? Oui. J'avais participé à celle qui avait eu lieu au Cambodge. Je crois vous avoir vu à Siem Reap. J'avais fait à l'époque une communication.

00:17:18 EXP1
J'étais en 2019 à Siem Reap aussi.

00:17:22 YR
On s'est croisés. Mon sujet de thèse n'était pas du tout celui-là à l'époque, j'ai dû changer de sujet de thèse à cause du COVID. Donc j'ai perdu une partie de mon travail. Mais c'est pas grave, j'ai pu publier quand même. Et la dernière était à Singapour je crois. Et je n'ai pas eu l'information, je suis passé complètement à côté de l'information et quand j'ai eu l'information, c'était beaucoup trop tard. Mais c'est en effet ce genre de moments sont très intéressants pour moi. Ça me permet de faire des rencontres, de parler et d'avoir des retours informels, mais généralement très riches. Ben écoutez, merci beaucoup déjà pour tout ça.

00:18:15 EXP1
Et vous savez que être enseignant à l'université, ce n'est pas non seulement. Le fait d'aller en classe dans les cours, mais encore de faire de la recherche et j'ai à côté mon travail professionnel, c'est dans les cours français, mais aussi de faire la recherche.

00:18:39 YR
Et pour vous, positionnez comment comme chercheur?

00:18:46 EXP1

Être chercheur, c'est bien sûr, ce n'est pas non seulement le fait de chercher.

00:18:54 YR
Je veux dire, vous positionnez comme un didacticien vous comment vous positionnez?

00:18:59 EXP1
En fait, beaucoup de gens font de la recherche qui ne sert à rien. Donc pour moi, il y a une liaison très étroite entre faire la recherche et enseigner parce que la recherche aide, donne les outils. Très important, très nécessaire pour qu'on puisse mieux enseigner. Je dirais par exemple, puisque dans votre dans votre plan, il y a le problème de grammaire. Donc si on fait la recherche sur la grammaire, on dirait que en faisant la recherche sur la grammaire, j'enseigne mieux cette discipline pour les étudiants.

00:19:42 YR
Je comprends. Alors oui, vous avez vu, puisque c'était dans le guide que j'ai déjà un peu listé les sujets. Donc évidemment ce n'est pas exhaustif de tous les problèmes que peuvent rencontrer des enseignants français. La différence positive qui est issue d'une autre, d'un autre domaine de recherche a été un petit peu améliorée. Elle consiste en fait à plutôt voir un problème, essayer de trouver des gens qui ont déjà pu résoudre ce problème-là et transférer en fait ces compétences, les partager. Autrement dit, ce n'est jamais exhaustif puisqu'il faut que les gens participent d'eux-mêmes et expriment eux-mêmes leurs problèmes. Donc, une fois que ce tour a été fait et que les choses sont partagées, on peut refaire, c'est sans fin, c'est à dire que si des difficultés moindres qui avaient été cachées par des difficultés plus importantes apparaissent, on refait et caetera. C'est un processus d'amélioration continue. C'est ce qu'il faut puisque les étudiants évoluent aussi, le profil des étudiants évolue et donc.

00:20:53 EXP1

Et moi j'ai trouvé, il y a pas mal de recherches et plus. Et quand la recherche est terminée, on met ça dans les étages, dans les étagères. Et voilà, c'est tout. Moi je suis pas enfin retransformer pour les cours, pour le travail.

00:21:11 YR
Ça fait partie aussi de mes petits combats, j'y arriverai. C'est un combat du temps long. Mais que la recherche vietnamienne francophone soit accessible en ligne sur les outils de science ouverte qui existent déjà en France. Donc moi je sais que je fais l'effort que tout passe Tout passe par Hal que vous connaissez j'imagine. Donc tous mes articles sont disponibles et j'essaie que de faire ça. Mais j'avoue que les Vietnamiens sont pas encore conscients de ça, que leur recherche a de la valeur. C'est là en effet que je suis d'accord avec vous, beaucoup de professeurs ont l'impression qu'ils font de la recherche pour rien. Et qu'une fois qu'ils ont fait de la recherche, leur université est contente et que ce n'est pas utile.

00:21:59 EXP1
Pas la peine de faire de la recherche. Si c'est ça, on pourrait aider d'une manière très efficace.

00:22:05 YR
Je suis d'accord, complètement d'accord, je vais, je vais un petit peu vous soumettre quelques résultats que j'ai pu avoir pour avoir votre opinion là-dessus, votre idée. Et puis votre idée argumentée de chercheur aussi. Donc, parmi les difficultés rencontrées par des professeurs français, il y a ce qui est du domaine de la gestion de classe, de la gestion de la face par exemple très souvent, ou du travail collectif où on se rend compte qu'en faisant travailler les étudiants par groupe, il y en a qu'un seul qui travaille et pas les autres, et que c'est assez difficile de les motiver. J'ai pu observer chez certains professeurs vietnamiens. Des façons de réagir à ça ? Je vais vous donner un petit peu la liste. La première ça a été de faire de faire usage de alors de kahoot bizarrement pour faire monter un petit peu le côté concurrentiel entre étudiants.

Également l'usage de Google Doc, donc les étudiants sur leur téléphone ou via des ordinateurs portables travaillaient sur des productions écrites par groupe. Et j'ai pu observer que les professeurs qui faisaient ça, j'en ai vu deux faire ça, la participation des étudiants dans le groupe était toujours inégale mais elle était beaucoup moins inégale que lorsque le travail de production écrite était demandé sous format papier, où là il y en avait qu'un seul qui travaillait généralement. Ce que j'ai pu observer aussi, c'était l'usage de wheel of name qui est sur un site internet. Peut-être que vous connaissez? La professeure rentrait en amont le nom de tous les élèves de sa classe et elle interrogeait les étudiants, elle lançait, c'était comme une roue, comme une roue pour une loterie. Elle lançait et ça désignait un étudiant qui était celui qui était interrogé. Et ceci afin de limiter le sentiment un petit peu soit d'injustice, soit donc c'était complètement aléatoire dans l'interrogation et enfin, dernier outil que j'ai pu voir en termes de gestion de classe, c'est l'usage, via un QR code, d'un accès à mentimeter qui fait des nuages de mots. Les étudiants étaient invités en fin de semaine avec ce professeur à faire état pendant la classe avec leur téléphone, des difficultés qu'ils avaient rencontrées et les points qu'ils souhaiteraient réviser pendant l'heure de cours, puisqu'on était en fin de semaine et un chapitre était terminé. A ma grande surprise, il y avait à peu près la moitié des étudiants qui manifestaient des difficultés très diverses, que ce soit de grammaire, de lexique, d'exercices et donc le professeur avait en 3 ou 4 minutes 6 points à réviser assez facilement, alors que généralement, demander à un étudiant vietnamien ce qu'il souhaite réviser, généralement on dit “Oh non, tout va bien, tout va bien, il y a pas de problème”. Par rapport à déjà ça qui sont des outils de gestion de classe et de la motivation. Qu'est-ce que vous pensez de tout ça ? Je peux vous refaire la liste si je l'ai faite un peu trop vite.

00:25:46 EXP1

Va, ça va je peux comprendre la globalité de votre travail.Je pense que nous, professeurs vietnamiens, nous avons une propriété que vous Français, vous n'avez pas. C'est la langue maternelle. Donc si par exemple vous avez des choses comme ça. Mais est-ce qu'il vous semble difficile de comprendre si 2 étudiants vietnamiens se

parlent en langue maternelle ? Donc comment gérer ça ? Et à côté de la langue, il y a aussi des problèmes de, mentalité, de culture là. Donc c'est quand même différent entre un Français que vous êtes et un Vietnamien qu'ils sont et que je suis. Donc la manière de manipuler, que ce soit en français ou en vietnamien, je pense que ces 2 langages se manifestent très différemment, très autrement en ce cas. Donc je puisque quand je parle, je m'incline plus ou moins à aux problèmes de culture et de l'interculturel, je pense que si je moi je travaille et je et avec mes étudiants à Hue, c'est mieux que par rapport à au fait que je travaille avec les gens de Hanoï parce que ce n'est pas le problème de culture, encore le problème de sous-culture sous-culture, c'est à dire ? La culture de Hanoï, ce n'est pas la même que la culture de Hué. Et donc les gens de Hanoï ou bien les gens du Nord ont des choses, ont des mentalités ou bien ont des réactions qui ne sont pas les mêmes. Je pense par rapport à mes étudiants de Hué, en ce cas, c'est un peu difficile pour moi, vietnamien du centre par rapport à un vietnamien du Nord. Et la vérité me semble plus grande si pour vous êtes français, donc vous êtes dans un monde très différent que la France. Si par exemple un cours de français est donné en Allemagne ou bien en Italie en Espagne, il me semble que ça donne plus de facilités, d'avantages que par rapport à un de français au Vietnam. Le problème ici, c'est là.

00:28:30 YR
Mentalité et la culture. Voilà, c'est les outils qui sont utilisés que je vous ai donnés. Est-ce qu'ils vous semblent pertinents pour gérer ces difficultés?

00:28:40 EXP1
Donc ces outils-là, je pense que c'est bon, c'est bon pour que pour un Français, mais pour un vietnamien, j'ai un vietnamien que je suis, j'ai, à côté d'autres trucs. L'autre manière-là je comprends. Oui, votre accès aux étudiants est plus est facilité bien sûr par la langue maternelle. Donc pour un Français, oui c'est une stratégie, c'est une stratégie valable faute de parler la langue. D'ailleurs je pense que puisque vous avez employé ou bien vous continuez à employer des techniques ou bien du matériel

comme ça là. Et je pense que les gens de Hanoï à la capitale, leur accès à la nouvelle technologie me semble plus facile, plus plus, plus, plus, plus facile que par rapport à mes étudiants. Parce que, au centre, c'est quand même on a peu d'accès ou bien l'accès me semble très difficile. Le lieu et aussi le temps par exemple. Moi, j'ai presque à l'âge de la retraite et mon accès à l'internet…. Il me semble que c'est beaucoup plus difficile que par rapport à vietnamien, à une zone vietnamienne, pour mon enfant par exemple. Mais dans l'ensemble, je suis pour que votre technique, votre manière de travailler pour enfin gérer la face.

00:30:24 YR
D'accord, je comprends. Merci beaucoup.

00:30:27 EXP1
Mais essayons quand même de savoir que nous, Vietnamiens, nous avons beaucoup de priorités ou bien beaucoup de conditions par rapport à votre, à votre situation sur l'approche bien sûr, le fait de comprendre les étudiants.

00:30:48 YR
C'est oui, je vous cache pas que oui. En effet, la compréhension en fait partie.

00:30:53 EXP1
Non seulement à l'intérieur de la classe, en dehors de la classe, même dans le couloir si vous voulez. Parce que à la fin de du travail, on sort et puis dans le couloir on pourrait échanger. Et puis c'est par ces échanges à l'intérieur, à l'extérieur de la classe qu'on pourrait saisir quelque chose, non pas seulement à l'intérieur de la classe.

00:31:19 YR
Oui, il y a beaucoup d’étudiants qui font ça. Généralement, ils communiquent en anglais dans ces moments-là avec les professeurs non vietnamiens. Donc ça change déjà beaucoup le la perception de la langue.

00:31:32 EXP1

Moi je ne suis pas pour le fait d'emprunter l'anglais.

00:31:48 YR

Ce que j'ai pu observer aussi, c'était assez délicat. C'était certains professeurs qui avaient de très fortes réticences à utiliser le métalangage relatif à la grammaire. Donc je pense à des mots comme conjugaison, je pense, voilà à des mots comme terminaison, et caetera et qui souhaitaient utiliser d'autres mots, plutôt des images ou ce genre de choses, en disant que finalement cette ces mots-là avaient très peu de sens pour les Vietnamiens, et que quand, ils pensaient avoir compris, généralement ce n'était pas le cas, car utiliser ces mots-là avait du sens pour des Français, mais pour des Vietnamiens ça retardait leur apprentissage. Je trouvais cela intéressant pour 2 raisons : la première c'est évidemment tout le problème de l'interculturel généralement, c'est que l'interculturel, si on n'y fait pas attention, on va très vite dans la comparaison culturelle et que donc on se dit qu'on va parler des mêmes mots de grammaire que ceux qu'on a eus étant enfant, puisqu'il est évident que la personne qui est en face de nous va les comprendre puisque la personne a des verbes et a tout ce qu'il faut aussi dans sa langue. Donc finalement c'est essayer de trouver autre chose, c'est prendre conscience que la personne qui est en face de nous a pas du tout la même langue et qu'on peut pas faire du comparatisme aussi facilement. La 2e chose qui m'a un petit peu intéressé avec cette méthode, c'est que, alors certes c'est minoritaire, mais j'ai bien pu voir que ça existait. Il y a des articles publiés en vietnamien, pas en français, mais j'ai pu tomber dessus qui remettent énormément en question cette ce découpage de la grammaire vietnamienne et qui disent il y a pas de verbe, il y a pas de sujet, il y a pas de nom et qui mettent des nouvelles façons de voir la grammaire vietnamienne. Alors j'ai pu voir des choses basées sur le thème et le rhème par exemple, en disant qu'il n'y a que le thème et le rhème en vietnamien, il y a pas d'adjectif, ça n'existe pas, ce sont des qualificatifs, et cetera. Et je me dis, bon, c'est minoritaire de ce que j'ai pu voir, en tout cas ça me semble minoritaire, mais ça

existe.Alors dans la mesure où ça existe, je ne peux pas le mettre sous le tapis. Mais voilà, je voulais savoir ce que vous pensiez déjà de cette idée finalement de supprimer les mots du métalangage de la grammaire?

00:34:31 EXP1

Je pense qu'il faut les garder au contraire. Parce que c'est à partir de la différence qu'on peut trouver ce qui est positif pour ça. Cela revient ainsi au fait que puisque vous êtes Français, donc la langue vietnamienne pour vous, c'est différent ? Je pourrais faire une comparaison. Par exemple, si on donne un cours de français, si les Français donnent un cours de français à un Allemand, c'est beaucoup plus facile parce que la langue allemande, pour les noms, il y a le masculin, le féminin et le nom, comme ça là. Donc en français, il y a le masculin et le féminin. Alors que pour la langue vietnamien, le nom c'est le nom. Pas de conjugaison même. Alors que je pense qu'en allemand je conjugue le verbe et tout cela me semble qu'il faut le garder. Même si le fait de garder, c'est s'opposer à ce que lit le professeur que vous êtes et que vous savez beaucoup de choses, il faut le garder.

00:35:49 YR

D'accord. Je comprends. Qu'est-ce que vous pensez de l'intégration, dans les cours avec des vietnamiens, des mots d'emprunt? Alors évidemment, à des moments opportuns, donc par exemple, lorsqu'on travaille sur la nourriture, de se dire, on va travailler sur la nourriture avec les mots les plus classiques, mais on va intégrer au lexique tous les mots encore utilisés, même faiblement utilisés. Les mots empruntés aux Français qui sont passés en vietnamien. Et donc on va agrandir par ce moyen le lexique que les étudiants auront à apprendre. Mais ce sera plus facile. Qu'est-ce que vous en pensez?

00:36:37 EXP1

Le cas d'emprunt, c'est un peu délicat je pense. D'abord, je pense que c'est à nous d’arriver comme suite. C'est que les étudiants de français, ils apprennent cette langue

et c'est pas la première langue étrangère. Ils apprennent, ils ont appris une autre langue avant les études de français, par exemple l'anglais. Donc d'abord ils font la comparaison entre l'anglais et le français. Et très souvent les étudiants commencent par le franglais, c'est à dire ? Donc on pratique le français, mais à la à l'anglaise donc, et c'est dans ce mélange-là qu'il y a beaucoup d'emprunts, c'est à dire les constructions grammaticales, les conditions lexicales sont en français, mais sont à partir de l'anglais, et je conseille toujours à mes étudiants de on, peut accepter les emprunts, mais ce n'est pas que ce n'est pas un habit. Donc il faudrait choisir s'il y a le terme équivalent en vietnamien par exemple. Donc on il faut, l'utiliser et ce n'est pas n'importe quoi, c'est n'importe quoi quand on fait les emprunts. Bien sûr, pour la langue vietnamienne, il y a beaucoup d'emprunts français, il y en a beaucoup, il y a beaucoup d'emprunts français, mais on peut pas, on peut pas parler ou bien écrire avec tous ces emprunts là seulement avec.

00:38:34 YR
Ces emprunts, mais c'est de dire de les favoriser au moment où c'est opportun. Lorsqu'on fait les vêtements par exemple, de mettre en priorité, entre guillemets, tous ces mots d'emprunt pour faciliter l'acquisition de plus de lexique.

00:38:48 EXP1
Cela peut s'appliquer, mais c'est pas en tous les cas je pense.

00:38:52 YR
Non, non, non, bien sûr, non, non, il y a clairement des moments où il n'y a pas cette ressource. Merci beaucoup.

00:39:01 EXP1
Alors là, il faut s'assurer que les mots empruntés donnent le même sens que les mots d'origine, parce que très souvent je prends le cas de l'anglais et du français par exemple, le mot librairie français et Library en anglais, ça donne pas le même sens,

mais les étudiants de français pourraient emprunter le mot Library en anglais. Pour parler de la librairie française, c'est très dangereux.

00:39:39 YR

Je suis d'accord avec vous. Je vais voir un petit peu avec vous différentes corrections phonétiques que j'ai pu observer. Alors vous me confirmerez cela, mais il me semble que certaines difficultés me semblent typiques, entre guillemets, du Nord et de Hanoï. [redacted]. Donc première difficulté ici qu'on peut très souvent rencontrer, c'est le problème avec le son G qui est très difficile pour nos apprenants vietnamiens ici puisque le G français est vraiment occlusif alors que le G que nous rencontrons chez nos apprenants est fricatif. L'air continue un petit peu de passer. Et j'ai pu observer un professeur vietnamien qui, pour corriger ce G, passait par un contexte facilitant d'un mot vietnamien, hop, voilà que je vous, que je vous copie, que je vous copie ici. C'est un "bec de gaz" ou un bouton ou manette de gaz et qui lui permettait d'avoir ce son G plus facilement grâce au au C qui le précédait. Alors je crois que vous n'avez pas beaucoup ce problème-là [redacted], vous allez me le confirmer. Mais est-ce que vous pensez qu'il y a une manière peut-être plus efficace de corriger ça ?

00:41:15 EXP1

Là pour que concernant la politique, je pense que [redacted]

00:41:39 YR

Ah ça, je me permets pas de dire, mais…

00:41:42 EXP1

Oui, les gens du centre de Hue ou bien du Sud de Hue, là l'accent même en vietnamien, je n'arrive pas à comprendre ce qu'ils disent. Parce que pour les gens de Hanoï, les gens de la capitale ont un accent plus ou moins standard, comme on dit. L'accent parisien, c'est l'accent presque standard. Et puis pour les médias aussi, si vous, si vous allumez un poste de télé ou bien si vous écoutez la radio vietnamien, comme c'est souvent, c'est très souvent l'accent du Nord qui y est.

00:42:26 YR
Oui oui en effet.

00:42:28 EXP1
Ouais, plutôt pour l'accent du Nord, l'accent de Hanoï, c'est très bien.

00:42:37 YR
Donc vous pensez que c'est une que c'est une façon correcte de corriger ou plus efficace?

00:42:51 EXP1
C'est enfin j'aime bien. La voix de Hanoï, donc pour moi c'est super. Donc on dirait pour le Vietnam, c'est l'accent de Quang Tri, c'est à dire à 60 km du Nord. Oui, c'est l'accent très correct mais Quang Tri. Vous pouvez le trouver sur la carte google.

00:43:29 YR
Je suis en train de faire. Donc d'après vous, c'est le meilleur accent vietnamien possible ? D'accord, je note, je note.

00:43:46 EXP1
Alors ce que pour l'accent du Nord c'est, ce n'est pas le plus correct. Enfin, il y a les gens qui prononcent mal ou bien qui se confondent entre “ne” et “le” par exemple Nord et Nord! Donc c'est très typique pour les gens du Nord, surtout pour les gens

qui habitent dans les campagnes, à la campagne et dans les villes. La chose paraît plus ou moins mais pour que pour la campagne.

00:44:23 YR

Je sais pas si c'est bon d'accord hop merci. J'avais une alors je plusieurs questions sur le son “ille”. Alors je sais que oui le je crois que le son “ille” c'est un son qui est déjà prononcé qui est possible, mais ici dans le Nord il est un peu plus difficile. Donc j'ai pu voir un professeur qui pour faire faire ce son conseillait non pas de faire le son “ille” mais plutôt d'agrandir le “i”. Donc à ces étudiants qui avaient du mal à dire le mois de juillet et qui disaient juiet, il conseillait en fait d'allonger le i et de faire juiiiet car le “ille” vient assez naturellement par cette méthode-là. Qu'est-ce que vous en pensez?

00:45:23 EXP1

Je ne suis pas très exigeant pour le problème de phonétique. L'important pour moi c'est de comprendre et de faire comprendre juillet ou bien juiet ou bien juiiiet c'est ça va quand même si on comprend que c'est après le mois après juin et avant août donc ça va. Pour moi l'important ce n'est pas le problème de phonétique. Si bien sûr si la faute n'est pas grave, mais ça va ça va. Ok, si vous permettez, je pourrais vous dire une chose concernant la phonétique vietnamien. Une fois que j'étais il y a plus de 10 ans, j'étais dans le Sud pour une formation. Je donne des cours pour les collègues secondaires au secondaire et j'utilise l'accent [redacted] parce que je parle vietnamien. Personne ne me comprend. Alors en ce cas, c'est le Français qui est utilisé, donc je parle français et on arrive à comprendre. Vous voyez les gens du Nord et les gens du centre et les gens du Sud ? Parfois ils n'arrivent pas à se comprendre si on garde l'accent d'origine. Moi je suis doué, j'utilise la langue vietnamienne, mais c'est [redacted] accent [redacted] et les Gens du Sud n'arrivent pas à me comprendre. En ce cas, c'est le Français qui est divisé.

00:46:53 YR

Ouais je comprends, c'est bon. Il me vient une comparaison qui est très bizarre, mais vous la comprendrez. On a le un phénomène alors dans des proportions très différentes mais on a un phénomène un peu équivalent dans certains pays africains où il y a beaucoup de langues et dialectes locaux. Et en fait, seul le français permet à chacun de se comprendre. Bon, visiblement au Vietnam vous avez réussi à faire un choix un peu différent, donc je pense qu'il doit y avoir malgré tout quelques facilités. Mais j'ai déjà pu constater en effet l'impossibilité entre 2 Vietnamiens de se comprendre et c'était c'était assez assez bizarre en fait pour un Français de pouvoir constater ce genre de choses. L'autre difficulté, ici aussi, ça peut être la prononciation d'un son comme CH. Donc j'ai pu voir un professeur qui, pour arriver à faire le son CH faisait appel au mot étoile, mais au mot étoile parlait non pas dans le vietnamien hanoïen, mais dans le vietnamien scolaire, comme il a été appris à l'école. Donc « gnoi chao » et non pas « gnoi sao ». Alors ma prononciation est mauvaise, mais je suis certain que vous comprenez l'idée. Qu'est-ce que vous pensez de cette partie-là ? Je suis assez curieux cela.

00:48:26 EXP1

Il me semble que la réponse a été donnée très récemment, c'est à dire moi je m'intéresse très peu aux problèmes de phonétique. Je pense que l'important c'est de comprendre et de faire comprendre aux autres. Donc, si les problèmes phonétiques ne sont ne sont pas très graves, on pourrait se passer d'accord ? Peut-être si parce que la phonétique c'est pas mon domaine. Donc je peux pas vous dire plus longuement sur ça, d'accord?

00:49:01 YR

Ben si pour vous c'est difficile de répondre à ces questions-là, il n'y a pas de souci. Je peux passer à des questions suivantes, hors phonétique, d'accord. Plutôt des questions de prosodie, si, donc, où là j'ai pu constater alors, en termes de prosodie, 2 choses, la première pour des pour des questions, pour des questions qui sont posées selon la forme, sujet, verbe, objet, donc tu vas manger ? Et que c'est une question. Le

professeur vietnamien avait marqué sur la dernière syllabe, il avait fait un gros trait au feutre rouge, il avait fait un gros accent montant et en dessous du mot, il avait écrit « *dấu sắc* » pour expliquer à un à un vietnamien que là il devait mettre ce ton-là et la même chose dans une phrase affirmative française. Bon bah oui, bien sûr, dans une phrase affirmative où il avait placé des tons, mais cette fois-ci « *dấu huyền* ». Il disait, Voilà, là vous avez une virgule, hop, vous baissez les « *huyền* »., là c'est la fin de la phrase. Là, on est plutôt sur la prosodie. Je voulais savoir un petit peu ce que vous pensiez de ce type de correction, ou si elle est plus efficace à votre avis?

00:50:30 EXP1

Concernant la prosodie, je pense que le Français, et le mien, ce n'est pas la, ce n'est pas de la même prosodie, et je pourrais ajouter que la prosodie du Nord du Vietnam et celle du centre et celle du Sud, il y a une grande différence. C'est la raison qui explique pourquoi je dirais que moi je travaille à [redacted] parce que avec cette différence processus que là donc les gens n'arrivent pas à me comprendre, d'accord?

00:51:14 YR

Que pensez-vous du besoin qui a pu émerger ou qui peut être signalé que les professeurs français devraient accroître leurs connaissances du milieu d'enseignement vietnamien, accroître leurs connaissances en culture ? Vous en parliez tout à l'heure, culture d'enseignement et culture d'apprentissage. Sur les étudiants vietnamiens, comment ils fonctionnent, comment ils parlent, qu'est-ce qu'ils attendent d'un professeur, et caetera.

00:52:04 EXP1

En France, c'est tout à fait cette idée-là. Donc il faudrait que le professeur de français que vous êtes, il faut qu'il qu'il s'intègre au milieu vietnamien. Ici, c'est le milieu de Hanoï, et pourquoi pas ? On peut commencer par l'apprentissage de la langue vietnamienne. Une, quand on apprend une langue, ici, c'est le vietnamien. On pourrait

comprendre. Bien sûr, ce n'est pas un vietnamien qui comprend, mais quand même, vous comprenez quelque chose, surtout dans le couloir à l'extérieur de la classe. L'étudiant, il se parle là et vous pouvez écouter et comprendre une chose, c'est très important. Et à partir de langues, l'écriture, les habitudes, et caetera. Là donc tout cela c'est il faudra du temps je pense. Il faudra du temps, il faudra du temps, mais ça c'est une très bonne, très belle, très bonne approche pour je pense, à condition que vous ayez du temps.

00:53:15 YR
Oui, oui, oui. Oh Ben écoutez, ça devrait-on va essayer puisque d'ici d'ici, en principe quelques semaines, je commencerai les premières réflexions croisées avec des professeurs français et des remarques, des échanges sur la culture vietnamienne, la façon de réagir. Pourquoi un étudiant peut se bloquer lors d'une question, ce genre de choses, comment ? Voilà comment gérer certains, parfois les concepts de face. Qui sont assez différents pour nous. Ça fait partie en effet des échanges qui vont qui vont être faits. Mais j'ai déjà eu des professeurs qui me disent que c'est complètement inutile, donc c'est intéressant entre guillemets, d'avoir au moins confirmation que c'est extrêmement utile. Est-ce que alors je vous ai posé plein de questions sur des sujets assez différents, vous de votre côté, il y a des aspects ou des pratiques dont vous souhaiteriez me parler?

00:54:17 EXP1
Vous pouvez découvrir plus de choses, non seulement à l'intérieur de la place des cours, mais à l'extérieur, dans le couloir, dans la rue même. Vous prenez par exemple, vous êtes dans un restaurant de Hanoï, vous êtes dans le et là vous pouvez découvrir plus de choses intéressantes. Et en fait, pour dire que moi je pense qu'il y a une certaine liaison entre l'extérieur et l'intérieur. Les étudiants arrivent en place, ce n'est pas qu’ils quittent la maison et tout de suite après la maison, c'est la place, mais c'est sur la rue. Là, sur la rue, il y a pas mal de choses à observer et à revenir là. Et c'est au

professeur que nous sommes, nous, c'est vous et moi, c'est au professeur de tous ces jours-là.

00:55:16 YR
Je comprends tout à fait tout à fait d'accord. J'ai déjà pu avoir ce genre d'échange, moi, avec des collègues français, en leur disant que, en fait, ce qui est dans la rue est quelque chose qui pour nous est exotique, mais qui pour un vietnamien est quelque chose de totalement normal, compris et surtout : partager. Autrement dit, tous les Vietnamiens connaissent connaissent certaines choses qui se passent dans la rue. Alors on parle des mots parfois à charge culturelle partagée, mais on pourrait parler aussi des endroits, des lieux à charge culturelle partagée.

00:56:13 EXP1
Je pourrais prendre l'exemple du fait de klaxonner quand on conduit la moto ou la voiture et on klaxonne. Au Vietnam, à Hanoï comme arrivé comme à Ho Chi Minh-Ville, on klaxonne quand on veut et pour pouvoir dépasser quelqu'un, donc on klaxonne. Alors que en France, en Europe je pense, klaxonner, c'est pour que la colère, c'est pour que pour se mettre en colère, enfin.

00:56:39 YR
Alors ça c'est intéressant. Je m'en suis rendu compte avec moi-même, mais avec les Vietnamiens, des fois en étant avec eux, c'est que si je klaxonne, Eh bien malgré tout, le fait de klaxonner est déjà quelque chose de culturel. C'est à dire que même quand je klaxonne, je ne klaxonne pas comme un vietnamien, puisque vous le dites vous-même, on est en colère. Et donc moi quand je klaxonne, ça fait pas bip bip, ça fait ça reste, ça dure 3-4-5 secondes et ça c'est assez, ce n'est pas du tout habituel au Vietnam que le klaxon reste. Le Klaxon est court mais le klaxon ne reste pas, donc même le fait de klaxonner, on ne klaxonne pas de la même façon, on n'utilise pas l'objet de la même façon, déjà en fonction de sa culture et de ce qu'on veut exprimer.

00:57:34 EXP1
Oui, moi je ne suis pas comment ça se passe en France, en Europe, mais par exemple, il y a des systèmes de communication au Vietnam, il y a le zalo.
Est-ce que vous êtes au courant du zalo vietnamien?

00:57:47 YR
Oh oui, Oh oui, zalo.

00:57:51 EXP1
On a une un numéro de téléphone et puis en vietnamien, c'est le mot vietnamien, c'est qiang. Eh Ben c'est un ami. Je peux pas mettre mon amitié à mon professeur ou bien à mon ancien professeur. Je prendrais plutôt le mot interne, ou bien une liaison, ou bien un contact que c'est mieux que se mettre en amitié avec quelqu'un.

00:58:18 YR
Alors c'est ça oui, qui est un peu qui est un peu délicat pour un Français puisque pour nous en effet, partager un numéro de téléphone privé qui n'est pas professionnel, c'est quelque chose qui nécessite une connaissance, qui est du domaine de l'amitié. Et donc ici les professeurs français ont un petit peu du mal en effet avec cette notion-là. Mais en effet elle est intéressante, c'est se mettre en lien et non pas se mettre en amitié. Mais ce qui me fait du coup poser une question, est-ce à quel moment au Vietnam lorsque vous échangez des données personnelles puisqu'un numéro de téléphone privé est une donnée personnelle ? À quel moment se fait la bascule de la connaissance à l'amitié ? Si le numéro de téléphone déjà privé n'en fait pas partie.

00:59:05 EXP1
Ça, je suis plutôt pour le côté européen. Pour le côté français, d'accord. Si par exemple je connais un Monsieur, Monsieur là voudrait par mois le numéro de téléphone de mon ami. N'importe quel vietnamien pourrait donner sans problème le numéro de téléphone de mon ami. Alors ce que moi je dirais qu' il faut, que toi tu attendes un

peu. Je vais demander à mon ami s'il est s'il accepte de te donner mon numéro. Je suis plutôt pour le côté français, pour le côté européen, c'est à dire chacun est quelqu'un, il faut respecter, faut pas donner n'importe quoi sur un inconnu, sur un autre, un inconnu. Non, je suis d'accord, il faudrait qu'il accepte.

00:59:53 YR
Alors moi je me suis-je me suis adapté puisque zalo en terme professionnel, ça marche beaucoup. Donc je sais que mon zalo au début fonctionnait un tout petit peu comme mon Facebook. Donc au début je faisais beaucoup de rétention par rapport à mon zalo, je l'échangeais uniquement avec des amis ou avec et puis après j'ai bon j'ai arrêté, je me suis dit bon je vais supprimer tout ça. Donc j'ai supprimé toutes les photos privées et j'ai gardé des photos privées mais à usage professionnel. Donc j'ai adapté en effet. Donc je comprends tout à fait. La difficulté parfois de partager le zalo de quelqu'un alors qu'il a pu mettre des photos de sa femme, de ses enfants, de gens qui n'ont pas forcément envie d'être partagés avec d'autres. Bien sûr, je vous remercie beaucoup. J'ai essayé de d'accélérer le mouvement un maximum parce que vous avez passé une dure journée. Et ce n'est pas terminé. Je sais que demain vous continuez, vous avez le C2, vous allez finir le C1, vous allez faire le C 2.

01:01:41 EXP1
Je vous remercie et je vous je vous souhaite une très bonne recherche.

01:01:46 YR
Merci beaucoup.

01:02:08 EXP1
Et si vous avez encore besoin de moi, n'hésitez pas à m'écrire ou bien à fixer un autre rendez-vous. Ce que je suis avec vous, on pourrait continuer à échanger des idées.

01:02:22 YR

Avec grand plaisir en tout cas. Merci beaucoup, merci beaucoup du temps que vous m'avez donné aussi tard et je vais vous laisser réviser votre journée de delf pour les tests de demain. Passez une bonne soirée quand même et encore merci.

01:02:37 EXP1
Au revoir, merci beaucoup.

Annexe 14 : Transcription de l’entretien avec EXP2

00:00:02 YR

Voilà donc avant de commencer, j'aimerais un petit peu vous présenter mon projet de recherche. Je travaille sur une méthodologie de recueil de données et de restitution de données. Et cette méthodologie, je l'utilise pour former des professeurs de fle. Alors cette méthodologie alors qui a été renommée pour l'occasion, s'appelle désormais la différence positive. C'est une méthodologie qui existait déjà auparavant. C'est une adaptation et cette méthodologie consiste à dire que dans un groupe suffisamment grand. Il existe toujours des individus qui ont des pratiques professionnelles qui sortent de l'ordinaire et qui sont plus efficaces, ces individus étant généralement ultra-minoritaires. Donc pour moi, cette population dont je parle, ce sont les professeurs de fle au Vietnam. Et dans ces professeurs de fle, je me dis, il y a certainement une petite partie qui enseigne très différemment et efficacement. Et un de mes soucis, c'est que les professeurs français de fle rencontrent des difficultés, que ce soit dans leur gestion de classe comme dans leur méthodologie ou leur didactique de d'enseignement. Et c'est l'idée que, en fait, parmi les professeurs vietnamiens, je vais certainement trouver des professeurs vietnamiens qui ont des pratiques novatrices et qui ont qui ont des pratiques qui sont transférables à des professeurs français puisque toutes ne le sont pas. La culture parfois d'enseignement fait qu’il y a des choses qui ne sont pas transférables envers des Français. C'est dommage mais il y a d’autres choses qui le sont. Donc j'ai à mon actif à peu près 300 heures d'observation de classe avec, oui, 22 enseignants différents. Ces observations m'ont permis, entre autres, de recueillir des bonnes pratiques. Donc c'est vraiment l'objet, de ma thèse, c'est de recueillir de bonnes pratiques, ce qui peut causer un souci, ce qui je le laisse complètement de côté, ça ne m'intéresse absolument pas. Donc je peux aller voir un professeur pour trouver que son sa méthode d'enseignement est très bizarre, n'est pas bonne. Mais à un moment donné, il fait quelque chose qui m'intéresse beaucoup et c'est uniquement hop, ce moment donné que je recueille. Après, s'il y a des problèmes de prosodie, de phonétique chez ce

professeur, ça ne m'intéresse absolument pas. C'est pas du tout l'objet de ma thèse. Je ne suis pas dans la correction des professeurs, je suis dans le la formation des professeurs français, donc c'est de leur apporter des choses pour pouvoir mieux travailler. Et donc évidemment, ces observations ayant eu lieu, ayant recueilli des résultats estimant que ces résultats sont transférables désormais je suis un peu sur l'avant-dernière phase en fait de ma thèse. Je vois des gens qui ont beaucoup d'expérience d'enseignement du français, c'est votre cas, et qui sont capables de voir si les résultats que j'ai eus sont applicables ou s'il y a des choses à côté desquelles je suis passé, l'expérience faisant office de fourche caudine comme on dit en France. Donc c'est l'objet de l'entretien de voir si les résultats que je vais vous donner vous surprennent, si vous pensez que ce sont de mauvaises choses, qu'il ne faut pas les appliquer ou si au contraire vous trouvez que c'est très bien. Est-ce que vous avez des questions un petit peu sur l'objet de mes recherches ou tout est OK ? Vous avez compris ?

00:04:49 EXP2
Ouais oui et puis alors votre recherche vous avez-vous l'avez effectuée auprès des étudiants ou les lycéens ou les collégiens. Alors à quel public vous avez effectué ?

00:05:06 YR
J'ai fait ces observations uniquement auprès d'un public universitaire.

00:05:14 EXP2
Ah d'accord.

00:05:15 YR
Alors à l'origine, à l'origine, ma thèse était tournée vers les enfants. Je devais observer les professeurs en classe enfants puisque l'enseignement aux enfants pose encore plus de problèmes chez nous. Et j'ai commencé ma thèse fin 2019 et à partir de 2020, il y a eu le COVID et pendant le COVID les je ne sais pas si vous souvenez pour nous

étrangers, beaucoup de cas de COVID étaient le fait d'étrangers et il y avait une forme un petit peu de discrimination. Et donc pendant un an, jusqu'en septembre 2020, je n'ai pas pu faire d'observation de classe en classe enfant, tout m'a été refusé. On refusait de m'accueillir. Donc avec Monsieur Van, nous avons pris la décision de changer en fait mon sujet de thèse et de me tourner vers un public universitaire. Et là, ça a été possible de commencer des observations et de recueillir des données, ce que je n'ai pas pu faire pendant un an quasiment. Donc c'est la raison. Après, tout s'est réouvert, mais moi j'avais déjà commencé sur un public universitaire, donc c'était c'était trop tard. Peut-être que dans l'avenir, je travaillerai à quelque chose de similaire sur des enfants et des adolescents.

00:06:38 EXP2

OK, mais je crois que là peut-être, il y a quelque chose qui est un peu distant, parce que là [redacted] mes élèves, ce sont les lycéens bilingues. Ils ont appris le français normalement. Ils ont appris le français depuis l'âge de 6 ans. Oui, oui, depuis l'âge de 6 ans jusqu'à 18 ans. Donc certains d'entre eux ont un niveau peut-être équivalent de celui des étudiants. Certains sont même alors meilleurs que les étudiants. D'accord, parce que là ils sont vraiment doués. OK OK vous pouvez continuer.

00:07:26 YR

C'est alors je ne m'inquiète pas parce que je pense que la plupart de mes résultats, à mon avis seraient largement transposables en lycée, voire en collège. Certains peut-être pas en collège, mais je pense que la quasi-totalité est transposable en lycée. Donc je pense que s'il y a des choses extrêmement bien ou choquantes, ça va vous parler à mon avis de façon identique. Alors le parmi les parmi les résultats que j'ai pu que j'ai pu obtenir, il y a un un premier résultat concernant la gestion de classe, j'ai pu observer un enseignant qui pour gérer la notion de face. Avec des étudiants qui n'osaient pas dire qu'ils ne comprenaient pas, et cetera projetaient au tableau un un QR code qui était relié à un site de formation de nuage de mots. Et donc les étudiants

avec leur téléphone scannaient le code, ils écrivaient sur leur téléphone, donc de façon anonyme. Les difficultés qu'ils avaient eues pendant la semaine, ces professeurs faisaient ça à chaque fin de semaine. Les difficultés qu'ils avaient eues pendant la semaine et donc tout cela formait un nuage de mots qui permettait au professeur de faire des révisions en fonction des demandes de ses élèves. Là où c'était intéressant pour moi, c'est que j'ai le même retour de mes collègues de travail, que les étudiants vietnamiens, très souvent, n'osent pas dire qu'ils n'ont pas compris, n'osent pas dire qu'ils ont des difficultés, qu'ils voudraient une autre explication. Or, dans ce cas-là, avec la formation d'un nuage de mots anonymes où chacun pouvait écrire sa difficulté de façon anonyme, j'ai vu que visiblement la moitié de la classe manifestait une incompréhension sur un sujet ou sur un autre, ce que j'ai trouvé énorme. C'est à dire que moi, quand j'ai dans une de mes classes une personne qui me dit qu'elle n'a pas compris, je suis content parce que c'est assez rare. Et là, c'était la moitié de la classe. Et c'est les 4 semaines sur lesquelles j'ai pu la voir faire ça. Les 4 semaines, j'ai observé la même chose. À peu près la moitié de la classe signalait son incompréhension sur certains sujets. Donc moi j'ai trouvé ça très bien en termes de gestion de face. Il y a des évidemment, il y a des problèmes qui peuvent être liés à cet outil-là. Mais j'aimerais, avant de vous parler des problèmes que je vois à l'usage de cet outil, avoir votre avis par rapport à ça.

00:10:47 EXP2

D'abord, je trouve que c'est une bonne façon de faire apparemment. Parce que d'habitude, les étudiants vietnamiens, même les grands, ils sont timides. Mais il faut pas oublier une chose, c'est que la timidité, ce n'est pas une maladie, mais c'est synonyme de la paresse. Pour les premières fois, ça marche de manière anonyme comme ça. Mais à la longue, comme c'est devenu une habitude, voilà, ils vont abuser de ça. Ouais, parce que notre objectif c'est de les faire parler, ouvertement, franchement, devant les autres. Ce n'est pas d'utiliser tout le temps un téléphone portable et faire des textos. Ouais, je crois que ça c'est un peu c'est comme un couteau sans dent. Ouais alors c'est bien pour alors la première fois, la 2e fois d'accord, mais

alors quand c'est devenu une habitude. Par exemple, une autre habitude qui ne serait pas appréciée, c'est qu'au lieu de prendre la parole, alors on va toujours envoyer les textos, les messages de manière anonyme. Alors ça oui. Au niveau de gestion, au niveau de par exemple dans la société, alors c'est vraiment gênant et ça, devient même dangereux parfois parce que on ne sait pas, on ne sait pas. Alors telle ou telle difficulté, alors c'est à qui ? Quelle est l'origine par exemple ? Oui, et je crois que cette habitude pour le premier jour, d'accord, mais on peut alterner. Ouais, on peut faire une alternance par exemple : aujourd'hui on a plus que ça, mais demain alors il faut faire autre chose. Moi je préférerais plutôt que pour les Vietnamiens, alors c'est très difficile de leur demander de poser des questions. Voilà. C'est très difficile de leur vous demander de poser des questions. Si vous leur demandez de donner une réponse, alors certains peuvent le faire, mais si vous leur demandez de poser des questions, je crois que dans 90% des cas, c'est le silence total. Sinon, vous devez attendre très longtemps pour avoir une question. Alors comment ça se fait ? Qu'est-ce que cela veut dire ? Je n'ai pas compris celui-ci, c'est pas comme quoi, j'ai pas compris celui-là alors moi. Personnellement j'ai fait plutôt comme ça. Alors d'abord je désigne au lieu d'attendre les volontaires, ouais je les désigne ou bien je fais une répartition préalable. Alors demain tu dois alors tu vas me poser 3 questions, je fais un forfait demain alors ? Oui tu vas me poser 3 questions sur le test que tu as appris hier, d'accord ? Alors c'est sur les questions que je vais te donner des notes. Par exemple ils sont très attachés aux notes. Alors oui parfois je fais un forfait, je ne te demande pas de donner des réponses mais je te demande de poser des questions. Oui sûr qu'alors telle ou telle leçon sur tel ou tel test. Oui, mais pour les Vietnamiens, c'est très difficile de poser des questions. C'est ça. Culturellement, je ne sais pas, mais peut-être par la tradition, on ne va pas vexer les autres. Et par alors une éducation un peu…, comment les jeunes féodal, quelque chose comme ça, patriarcale par exemple, que les enfants, les jeunes, ils sont là pour écouter, pour alors rester alors les bras embrasés comme ça, oui, on ne on n'a, on n'avait pas le, on n'avait pas le droit de réagir alors face à un adulte, voilà, c'est ça, mais moi. Alors oui, j'apprécie cette façon de faire. Pour oui, pour un certain temps, mais après il faut changer. Ouais, il faut

changer parce que notre objectif c'est de les faire parler naturellement, comme voilà, peut-être pas comme un français natif, mais alors c'est ça notre objectif final, quoi.

00:16:10 YR
Alors c'est intéressant parce que ce que j'ai pu observer aussi : un professeur qui ne désignait jamais ses élèves et pour les désigner, il faisait tourner ce qu'on appelle une wheel of name, donc une roue des noms pareil sur l'ordinateur et en fait. Donc ça veut dire que c'était aléatoire. Donc l'étudiant était désigné de façon aléatoire, mais par une machine cette fois-ci, pas par le professeur.

00:16:43 EXP2
Oui, en fait, pour désigner. Alors on a plusieurs méthodes, on a plusieurs façons de faire chez nous. Alors oui, j'ai dit désigner, mais je fais comme ça, alors toi, dont on a parlé, soit je fais une répartition de tâches la veille, alors demain oui c'est un travail un peu préparé à l'avance, soit en classe. Alors je prends un ballon, oui et puis alors je donne. Un petit tronçon de musique par exemple, pendant 5 secondes alors, et le ballon est lancé d'un élève à l'autre. Et quand la musique est finie, alors le ballon tombe à toi. C'est à toi de répondre comme ça. Alors je vais, je fais lever toute la classe. Oui, et il y a des malins alors qu'ils jettent immédiatement le ballon sur son sur leurs camarades. Oui mais ça comme ça ils auront moins peur. Ils sont moins, beaucoup moins timides avec un mouvement. Oui même. Alors parfois certains ils doivent bouger pour éviter le ballon, mais au moins ils ont bougé.

00:17:57 YR
Je vois, c'est de les rendre actifs quel que soit le moyen.

00:18:01 EXP2
Voilà, voilà, vous voyez avec le truc, avec le la roue de chance, voilà ce que vous dites, et je crois que ça c'est la roue de chance.

00:18:10 YR

Oui, ça ressemble à ça en effet. Donc pour vous OK, ce serait un bon moyen cette roue d'accord, autre chose en nouvelles technologies que j'ai pu observer. Dans une dans une classe, le professeur faisait travailler sur des documents partagés de type Google Docs, donc le les étudiants avaient une production écrite à faire. Et donc le professeur avait fait des groupes, des groupes de 3 ou 4 et il donnait donc cette production écrite à faire à un groupe. Alors ce que j'ai pu observer, c'est que il y avait des donc des élèves venaient avec leur ordinateur ou avec leur téléphone portable ou leur tablette pour pouvoir écrire, mais que tout le monde participait à la production écrite. Alors que j'ai pu observer des productions écrites faites sur papier en groupe, il y en avait qu'un seul qui écrivait, il y en avait un qui l'aidait et il y en avait 2 qui ne faisaient rien. Généralement, c'était à peu près ça le schéma. Or là, tout le monde participait parce que c'était sur informatique, fichiers partagés, et caetera. Et donc j'ai trouvé ça assez intéressant avec certaines limites. Mais j'aurais voulu avoir votre avis aussi là-dessus.

00:19:34 EXP2

Oui. Ça, j'ai vu des professeurs d'université qui le faisaient. Mais personnellement, je n’apprécie pas les productions écrites collectives. Ouais, parce qu'il faut quand on écrit, il faut se concentrer. Il vaudrait mieux travailler de manière individuelle parce qu'il faut réfléchir, il faut réfléchir, il faut se concentrer. Il faut du silence pour faire ça. Or, pendant la réflexion, si quelqu'un parle, si quelqu'un donne son opinion, alors ça peut couper ? Ça peut empêcher les autres de réfléchir, ça peut empêcher les autres de voilà de d'essayer peut-être leur initiative, tout ça. Alors je crois que on peut faire une mise en commun. Oui, on peut faire une mise en commun, mais après une période de travail individuel. Mais moi, je faisais toujours comme ça. En fait, on peut faire une comparaison, voilà, entre les produits du groupe et on peut mettre par exemple, oui, faire un test synthèse, oui, pour recueillir les idées de tout le groupe. Mais il faut toujours une période pour le travail individuel parce que c'est ça qui développe les compétences de chaque individu, de chaque personne.

00:21:11 YR
D'accord, merci beaucoup.

00:21:16 EXP2
Mais oui, j'ai, vu, j'ai vu le en fait, j'ai travaillé avec comme je m'occupais avant des groupes de meilleurs élèves, des groupes de on dit les équipes nationales qui s'affrontaient alors les concours nationaux de français et on a invité les professeurs d'université à venir. Ouais travailler avec nous, mais c'est ça la façon de faire et puis voilà.Mais j'ai pas beaucoup aimé ça parce que, d'après moi c'est pas vraiment efficace parce que on ne peut pas valoriser la compétence de chaque personne.

00:21:57 YR
Ah sur un document partagé, vous avez des façons de voir qui a écrit quoi. Donc en fait voilà. Donc vous savez quelle partie du texte a été écrit par qui.

00:22:14 EXP2
Même avec ça Alors parfois oui, on discute, parfois voilà pour le même test alors. Mais alors toi qui écris le premier paragraphe, qu'est-ce que tu as mis alors ? Et puis pour que je te suive, et cetera, je crois que de toute façon oui, après on peut faire ça, mais alors après une période de travail très individuel.

00:22:43 YR
C'est noté, c'est intéressant. Alors autre chose que j'ai pu constater, là, on sort des nouvelles technologies, on rentre un peu plus dans la didactique qui est l'usage. Alors à certains moments, puisque ce n'est pas possible tout le temps, qui est l'usage plus ou moins fort de mots d'emprunt aux Français en vietnamien pour aider les étudiants à acquérir du lexique.

00:23:13 EXP2

Ça veut dire quoi?

00:23:16 YR
Ben si je vous donne un exemple, par exemple, ça veut dire que lorsque on va faire le cours sur la nourriture par exemple dans les dans le lexique va être plein de mots comme pardon, je l'ai plus. Oui, carotte ou chocolat.

00:23:43 EXP2
Un autre exemple, des mots, voilà qui viennent du français

00:23:48 YR
et qui font que ça va sonner un peu mieux aux oreilles des étudiants. Donc des mots d'emprunt en français.

00:23:59 EXP2
Oui, ça, peut être. Alors des exercices, mais juste pour soulager, pour soulager. Alors la fatigue, la tension, parce que ça ne veut pas dire que les étudiants ont appris quelque chose. Alors, de même, quand on enseigne le Français aux Anglais par exemple, il y a des beaucoup de lexique. Qu'ils ne doivent pas apprendre, mais ils sont déjà là. Donc faut pas que ça c'est si c'est pour un jeu ou pour un exercice complémentaire, oui, ou pour voilà pour enrichir le vocabulaire. Oui, mais cela ne veut pas dire que les étudiants ont appris, ouais, ont appris quelque chose. D'accord, de même, de même, je n'accepte pas que, par exemple, pendant leurs exposés ou leurs tests, certains étudiants ne veulent pas utiliser des mots français, mais ils prennent les mots vietnamiens que les Français connaissent, par exemple les nems, les bayi kyung par exemple. Alors là. Je punis alors très sévèrement ceux qui sont paresseux de ouais de dire ça en français au lieu de trouver une traduction ou une explication. Alors là ils passent virtuellement les mots que peut-être beaucoup de Français ont adopté.

00:25:49 YR

Oui, moi je dois avouer que je dis même des bonnes choses, je serais assez en peine de traduire même.

00:25:55 EXP2
Non mais peut-être une explication. Ouais, moi je demanderais. Alors oui tu peux, tu peux employer ce mot-là, mais avec une explication. Ouais parce que il faut les faire parler, il faut les faire utiliser le au plus possible le Français.

00:26:12 YR
D'accord, OK, autre chose que j'ai pu que j'ai pu constater, c'est l'usage de l'alphabet vietnamien ou de mots vietnamiens pour aider à la prononciation de certains sons français. Donc chez nous en France, on apprend à dire aux élèves comment positionner la mâchoire, la langue, les dents, la gorge, et caetera. Et là non, c'est de passer par l'alphabet vietnamien pour obtenir le son voulu.

00:27:02 EXP2
En fait, pour cette tension, pour cette tension, ça marche. Mais par exemple, je crois que pour les pour les voyelles nasales par exemple, voilà ça, on ne peut pas le faire. Et puis pour certains, par exemple, par exemple, le h en français, c'est beaucoup plus fort que le h en vietnamien. Oui, alors pour dans certains cas, ça, va. Mais par exemple, le P en français, c'est toujours le P en vietnamien, le n c'est le n, le T c'est toujours le t voilà le a c'est le a oui a c'est a mais dans d'autres cas ça ne marche pas. Oui ça, il faut être un peu vigilant parce que oui, parfois c'est surtout le les voyelles nasales en français, on ne peut pas le décrire ça en vietnamien. Il faut s'entraîner de toute façon, OK?

00:28:13 YR
Autre autre chose que j'ai pu voir, qui était plutôt un travail sur la prosodie, et qui, cette fois-ci, n'utilisait pas l'alphabet, mais utilisait les tons du vietnamien. Donc, par exemple, pour faire une phrase, pour faire une phrase interrogative, le professeur

mettait au tableau un trait rouge montant. Au-dessus de la de la scène de la dernière syllabe, et il écrivait, « dấu sắc ».

00:28:46 EXP2
Donc voilà, j'ai vu ça. Ah oui, ça c'est en fait moi, je n'ai jamais fait ça. Oui, mais au lieu de faire ça, alors pour dire le soir, on lui fait écouter une phrase type. Une phrase alors interrogation, interrogative type ou soit là c'est le professeur qui la lit par exemple avec une intonation alors assez correcte. Ouais on lui fait alors cette illustration, parfois ça va devenir très bizarre. Parce que oui, avec le l'accent théorique comme ça en vietnamien. Alors ça c'est quelque chose de d'assez dur. Ouais, quelque chose de très dur. Voilà, je crois que c'est une, c'est une comparaison intéressante, mais ça c'est un peu, c'est un peu boiteux, c'est un peu boiteux.

00:29:54 YR
C'est à dire c'est le mélange vietnamien, français, c'est ça qui est un peu perturbant.

00:30:01 EXP2
Non c'est une, c'est une comparaison qui n'est pas vraiment qui est.

00:30:08 YR
Ah les tons ne sont pas identiques, c'est à dire entre notre ton de la question et le zosac par exemple, les tons ne sont pas identiques, c'est ça que vous dites ?

00:30:17 EXP2
Oui oui oui OK.

00:30:27 YR
Ah intéressant.

00:30:30 EXP2

Donc ce n’est pas identique pour beaucoup de mots. Pour beaucoup de mots, pour beaucoup de structures, tandis que l'interrogation. Alors en français, je trouve que c'est quelque chose de plus doux. Et puis le « dấu sắc ». comme ça en vietnamien, c'est beaucoup plus tranché. Ouais, c'est beaucoup plus dur, plus croquant. Voilà d'accord, donc c'est pas vraiment comparable. On peut d'une certaine manière faire imaginer, mais si ça devient une formule, alors je crois que c'est pas, c'est pas vraiment correct, d'accord?

00:31:16 YR
Ouais OK non je note, je note, voilà ce que j'ai pu observer également. Une explication de grammaire consistant à expliquer qu'en vietnamien, un mot n'est pas porteur d'autant de d'informations. Que ne que ne l'est un mot français et que dans un mot français, on sait généralement si c'est un verbe, si c'est un nom, s'il est au fait, au masculin, au féminin, au singulier, au pluriel, on peut savoir beaucoup de choses, mais qu'en vietnamien ça n'existe pas. Et donc ce professeur en fait d'encourager les étudiants à penser la grammaire de cette façon-là. Et non pas à penser à la grammaire comme quelque chose qui s'apprendrait par cœur. Et d'après lui, c'est plus facile de travailler les flexions du Français de cette façon-là que de travailler les flexions du Français par un apprentissage par cœur. Parce qu'il y aurait trop d'exceptions en français et que ça gênerait énormément l'apprentissage par cœur vietnamien.

00:32:51 EXP2
J'ai pas très bien compris ça. Alors ça veut dire que le professeur veut faire par exemple immédiatement une traduction en vietnamien ? Ouais pour.

00:33:03 YR
Alors pour ça veut dire que le professeur ne va jamais quasiment dire, il ne va jamais parler de féminin et de masculin, il ne va jamais parler de singulier et de pluriel. Mais il va plutôt demander, OK, c'est qu'un alors ce mot-là, qu'est-ce que c'est ? Ou qu'est-ce que vous voulez mettre comme mot, un nom, un verbe, un adjectif ? D'accord,

donc est-ce que vous voulez que ce soit masculin ou féminin ? Si c'est un verbe bon, ça, n'a pas beaucoup d'importance, mais si c'est un participe passé, ça peut en avoir si c'est un adjectif aussi. Donc c'est d'expliquer les choses de cette façon-là sans jamais dire. Masculin, féminin, singulier, pluriel.

00:33:48 EXP2

Alors je crois que le fait de recourir à la langue maternelle, oui, c'est, faisable. Dans certains cas, par exemple, ce sont les mots, ce sont les termes concrets, ce sont les termes uniques. Par exemple, la table c'est toujours la table, le mieux c'est de montrer la table. Il ne faut pas leur faire une longue explication en français, mais par contre pour les notions abstraites, pour quelque chose de plus soutenu, oui, il faut recourir alors aux explications en français, mais en même temps, si on peut profiter alors de là oui, de la langue maternelle pour expliquer ce que ce qui est trop, comment dirais-je ce qui est évident. On peut expliquer en vietnamien, mais pour ce qui n'existe pas en français, il faut clarifier en vietnamien, pardon, pour ceux qui n'existent pas, par exemple en vietnamien, il n'y a pas d'article. Pas de féminin ni masculin, n'y a presque pas de temps verbaux Pour le futur, le présent et le passé, on a juste 3 mots, donc c'est ça. Il faut qu'il faut montrer aux élèves, aux apprenants, que voilà, ça n'existe pas en vietnamien, mais il faut exploiter ça en français. Ouais mais si on oublie, si on essaie de mettre les explications en français, je crois que les élèves vont faire un français plutôt, je ne sais pas, un français très superficiel. Et puis voilà, moi personnellement je ne fais pas ça d'accord ? Alors j'utilise le vietnamien que alors dans certains cas, pour les termes très concrets. Alors trop évident. Oui mais, alors je dis souvent à mes élèves que chaque fois que vous avez une nouvelle notion, vous devez rencontrer toute sa famille. Ça veut dire quoi ? Ouais alors, féminin, masculin ? Et puis comment l'utiliser dans quelle ou telle situation ? Et puis par exemple, oui, est-ce que c'est si c'est un nom, quel est le verbe qui convient, quel est l'abjectif, quel est le le verbe, et caetera, et caetera. Il faut alors oui, comme avant, quand on quand on vivait à la campagne, les gens ont avaient l'habitude de s'insulter les uns les autres.

Et puis chaque fois, alors qu'on a, on a insulté quelqu'un, alors on appelait toute sa famille. Voilà, il faut faire de cette façon.
Ouais sinon alors ils n'apprennent pas beaucoup de choses, c'est pour ça que vous voyez peut-être que vous n'avez pas observé dans les classes bilingues au primaire, les élèves sont très actifs, ils travaillaient alors beaucoup, ils aiment bien le Français, mais cette passion diminue avec le temps au lycée, alors il nous reste parfois 10% des élèves gardent encore leur passion pour le Français. Pourquoi ? Parce que plus ils montent alors au niveau plus haut, plus c'est difficile. Alors comme ça, oui, parce que à ce moment-là, il faut alors se lancer dans les domaines plus compliqués, plus abstraits, oui, et si on fait ce mot, alors l'explication comme les professeurs ont fait un mot français, un mot vietnamien, voilà, après ils ne peuvent plus. Oui, s'accrocher OK non ça dépend des profs, mais moi personnellement je fais pas ça.

00:38:21 YR
Ouais OK, je comprends. Merci beaucoup.

00:38:30 EXP2
Ouais mais parfois le la langue maternelle permet de mémoriser longtemps certaines choses. Ouais mais pour comprendre de manière profonde, alors là il faut qu'on soit sûr dans les 2 langues, dans les 2 langues, voilà.

00:38:53 YR
Dans tous les exemples que j'ai pu vous donner, est-ce que vous pensez que ces pratiques sont transposables à des professeurs français de Fle, ou est-ce que il faudrait les adapter pour les pouvoir les faire différemment ?

00:39:26 EXP2
Je crois que oui, on peut appliquer ça dans une classe de fle, mais alors avec une dose, comment dirais-je, adaptée, adaptable, flexible. Et il faut étudier le public, il faut bien étudier le public. Avant de décider de prendre telle ou telle méthode et telle ou telle

approche. Et puis alors chez nous, chez nous, quand j'étais au lycée, chez nous, on avait des professeurs natifs, des professeurs français natifs, mais pour résoudre certaines difficultés, par exemple. La gestion de classe. Et puis oui, pour aider les élèves à surmonter certaines difficultés, on a toujours un.

00:40:27 YR
Vous aviez besoin d'un Français natif?

00:40:31 EXP2
Oui, avant. Pourquoi ? Parce que depuis un an on a stoppé, on a stoppé la présence des étrangers dans les classes de langues, pas seulement pour le Français. Mais alors pour les classes d'anglais aussi, parce que à Londres, il y a un an, dans tous les lycées et collèges, on avait un programme d'enseignement de langues étrangères avec la présence alors des natifs. Oui, pour cette langue-là, qu'est-ce qui s'est passé?

00:41:07 YR
Pourquoi le programme s'est arrêté ?

00:41:12 EXP2
C'est un peu je ne sais pas.

Annexe 15 : Contenu des Réflexions croisées proposées

Contextualiser l'enseignement du FLE au Vietnam

Objectifs transversaux :

- Compétences interculturelles : Développer la capacité de compréhension et d'interaction avec des personnes de cultures différentes
- Savoir-être : Cultiver l'empathie et l'ouverture d'esprit envers les différences culturelles.
- Savoir-faire : Acquérir des méthodes d'enseignement adaptées à la réalité vietnamienne en intégrant des éléments didactiques et culturels locaux dans les cours de FLE.

Objectifs pédagogiques :

- Contextualisation culturelle : Sensibiliser les professeurs aux particularités culturelles du Vietnam (traditions, valeurs, pratiques sociales) et les aider à les intégrer dans leur enseignement.
- Adaptation des ressources : Apprendre à sélectionner et adapter des supports pédagogiques (manuels, vidéos, etc.) pour qu'ils reflètent la réalité vietnamienne.
- Méthodologie d'enseignement : Former les professeurs à des approches pédagogiques efficaces pour enseigner le FLE au Vietnam, en tenant compte des besoins et des attentes des élèves.

Public visé :

- Professeurs de FLE : Cette formation s'adresse principalement aux professeurs de FLE qui travaillent au Vietnam ou qui souhaitent y enseigner.
- Éducateurs : Elle peut également intéresser les éducateurs, formateurs ou responsables pédagogiques impliqués dans l'enseignement du FLE.

Pré-requis :

- Niveau de français : B2 ou supérieur
- Expérience : une expérience dans l'enseignement du FLE est souhaitable mais n'est pas obligatoire
- Diplômes : Aucun diplôme spécifique n'est requis, mais une formation initiale en enseignement (par exemple, un diplôme en éducation ou en linguistique) serait un atout.

Moyens techniques : téléphone personnel des participants, un ordinateur portable par personne.

1/16

Eléments de langage à destination de l'IFV

1. Qu'est-ce que le CARAP?

Le CARAP (CAdre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures) propose un large ensemble de descripteurs rendant compte des savoirs, savoir-être et savoir-faire à développer dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.

C'est un complément au CECR élaboré par le CELV (Centre Européen pour les Langues vivantes), institution du Conseil de l'Europe, qui promeut l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses Etats membres.
Il vient compléter d'autres instruments, tels que :

- le Portfolio européen des langues : qui consigne les réalisations en matière d'apprentissage linguistique et les expériences d'utilisation des langues et a été élaboré par le Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe
- le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : qui s'adresse à ceux qui influencent, formulent et mettent en œuvre les politiques linguistiques éducatives à tout niveau et propose des approches pour la diversification de l'offre en langues et l'éducation plurilingue. Il a été élaboré par le Conseil de l'Europe.
- le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle : qui propose des démarches concrètes pour l'élaboration de curriculums abordant les composantes essentielles de l'éducation plurilingue et interculturelle. Il a également été élaboré par le Conseil de l'Europe.

2. Quel est l'intêret du CARAP?

Le CARAP permet de personnaliser l'enseignement en tenant compte des répertoires linguistiques et culturels individuels. Cela peut améliorer la satisfaction des élèves et leur fidélité à l'institut par une prise en considération de leur profil.
L'usage du CARAP comme référentiel complémentaire n'empêche pas de promouvoir la langue et la culture françaises au Vietnam puisqu'il s'inscrit dans une approche ouverte et plurielle des langues. Il ne s'oppose donc pas à la mission du réseau culturel comme outil au service de l'attractivité. Au contraire, en intégrant le CARAP, nous adoptons des méthodes pédagogiques innovantes ce qui montre notre engagement dans l'excellence éducative et la diversité culturelle ce qui renforce la réputation de l'institut et, à travers lui, de l'ambassade.

C'est ainsi que, parmi les points valorisables de l'usage du CARAP, on peut mentionner :

1. **Rayonnement culturel et diplomatique de l'ambassade et de l'Institut Français** : Intégrer le CARAP c'est donner un élément valorisable en interne comme en externe car cela montre la prise en compte de l'IF du travail fait par le Conseil de l'Europe dans un souci d'excellence d'enseignement et de culturel.
2. **Attractivité pour les élèves :** en offrant une approche contemporaine et adaptée à la réalité plurilingue du futur contexte professionnel, nous pourrions attirer des élèves soucieux d'acquérir des compétences linguistiques et interculturelles pertinentes

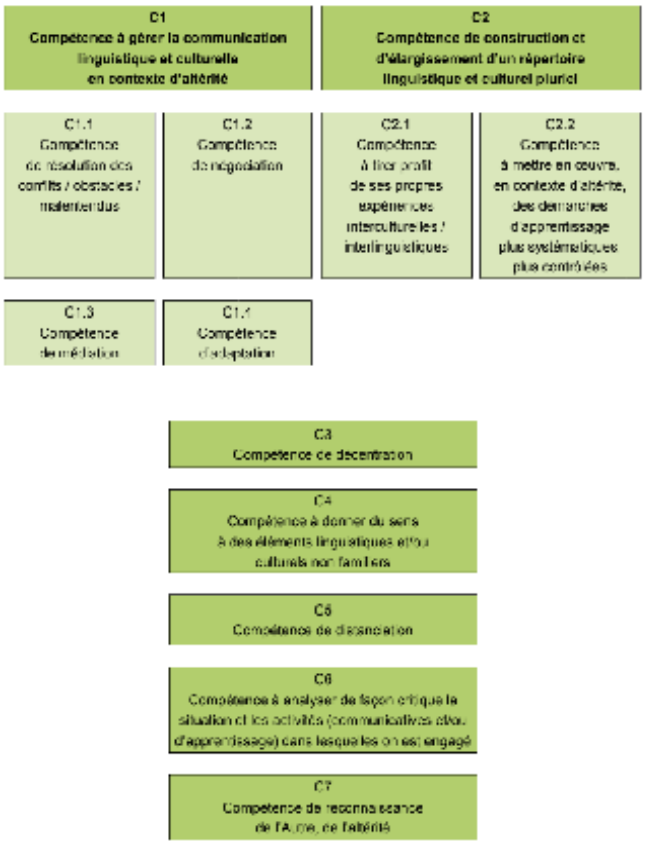
relevant de ce cadre. Cela peut améliorer la satisfaction des élèves et leur fidélité à l'IFV.

3. **Répondre au besoin des professeurs :** le CARAP encourage à adapter son enseignement en tenant compte des répertoires linguistiques et culturels individuels des élèves. Cela peut améliorer les compétences professionnelles des professeurs dans leur compréhension de leurs publics et leur quotidien également.
4. **Développer l'APC :** l'APC (linguistiques, culturelles et interculturelles) encourage la réflexion sur les stratégies métacognitives et rend plus ostensible l'acquisition de compétences spécifiques. La dimension réflexive du parcours d'apprentissage favorise l'articulation entre théorie et pratique.

Tableau des compétences globales

Compétences mobilisant, dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-faire et savoir-être

- valables pour toute langue et toute culture ;
- portant sur les relations entre langues et entre cultures.



3. Concrètement, comment intégrer le CARAP?

L'intégration du CARAP peut se faire à travers 3 étapes.

La première étape en travaillant sur les besoins et les motivations des élèves, ainsi qu'à les comparer avec les perceptions des professeurs afin de mieux comprendre les motivations des élèves et les implications pour la pédagogie.

La deuxième en explorant les cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam, et en partageant les pratiques des professeurs, en lien avec les approches plurielles du CARAP.

La troisième en identifiant les principales difficultés rencontrées par les professeurs avec des élèves vietnamiens lors de transactions didactiques et en aidant à la construction de solutions adaptées, en lien avec l'ensemble des compétences du CARAP à travers la poursuite de 3 objectifs :

- Renforcer la compétence C1 du CARAP (compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité) avec les 4 sous-compétences de savoir identifier et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles, savoir gérer les interactions verbales et non verbales, savoir gérer les situations de communications complexes, savoir gérer les conflits et malentendus.
- Renforcer les domaines de compétences C3 (compétence de décentration), C4 (compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers), C5 (compétence de distanciation), C6 (compétence à analyse de façon critique la situation et les activités) et C7 (compétence de reconnaissance de l'autre, de l'altérité) du CARAP comme transverses et de base aux domaines de compétences C1 et C2 (compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel).
- Renforcer le domaine de compétences C2 du CARAP (compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel) par une activité pratique consistant à élaborer le complément d'une séquence pédagogique en utilisant l'une des techniques ou l'une des corrections choisies pour résoudre un cas pratique et le contextualiser dans une séquence pédagogique identifiée, en utilisant la méthode démonstrative.

Réflexions croisées

"vouloir retrouver dans chaque culture les mêmes éléments
mais sous des formes différentes ou des degrés de maturité différente
impliquent la croyance en l'existence d'un schéma culturel universel
à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures.
Or, on le sait, chacun ramène l'universel à soi-même."

Abdallah-Pretceille M., 1983,
La Perception de l'Autre, dans Le français dans le monde n° 181 : D'une culture à l'autre, nov.–déc., p. 40–44

Module 1
Motivations des élèves de FLE de l'IFVHN
Formateur : Yves ROMANI
Durée : 1h

Ce module vise à présenter les données recueillies par l'IFVHN sur les besoins et les motivations des élèves, ainsi qu'à les comparer avec les perceptions des professeurs afin de mieux comprendre les motivations des élèves et les implications pour la pédagogie.

5/16

Module 2
Méthodes et outils pédagogiques
Formateur : Yves ROMANI
Durée : 1h

Ce module vise à explorer les cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam, ainsi qu'à partager les pratiques des professeurs, en lien avec les approches plurielles du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles).

L'éducation au Vietnam

1. L'absence d'épreuves orales dans les examens et concours nationaux d'entrée à l'université :

- Les examens et concours au Vietnam ne comportent pas d'épreuves orales.
- Pour obtenir de bons résultats scolaires, les professeurs et les élèves se concentrent sur les compétences écrites, négligeant l'oral.
- La pression des parents sur leurs enfants est forte, car le diplôme de fin d'études secondaires (Bằng tốt nghiệp trung học phổ thông) est utilisé pour un classement qui détermine l'accès à l'université.

2. L'influence historique des examens impériaux chinois :

- L'attachement aux études et aux examens/concours remonte à la dynastie chinoise des Han (IIe siècle).
- Le système d'évaluation au Vietnam est influencé par les valeurs confucéennes.

3. L'enseignement privé concurrentiel et ses conséquences :

- L'exigence de réussite a généré un enseignement privé très concurrentiel.
- Les revenus des professeurs restent faibles et ils ont recours aux cours privés
- Les enseignants peuvent traiter différemment les élèves prenant des cours particuliers.
- La corruption et les inégalités sociales sont exacerbées par ce marché parallèle.

4. Impact sur l'enseignement du français :

- Dans ce contexte concurrentiel, les matières non essentielles pour les examens sont abandonnées.
- L'enseignement du français en dehors du cursus scolaire est considéré comme un luxe réservé à une classe sociale plus élevée.

Au Vietnam, les examens et concours nationaux d'entrée à l'université ne comportent pas d'épreuves orales. L"accent mis sur les compétences écrites est renforcée par le fait que le diplôme de fin d'études secondaires détermine l'accès à l'université.

L'attachement aux études et aux examens remonte à la dynastie chinoise des Han, et les valeurs confucéennes continuent de jouer un rôle dans le système d'évaluation au Vietnam.

L'exigence de réussite a généré un enseignement privé très concurrentiel. Les professeurs, dont les revenus restent faibles, donnent des cours privés en parallèle. Ce qui peut entraîner des inégalités sociales et de la corruption.

L'enseignement du français est considéré comme un luxe réservé à une classe sociale plus élevée, car il n'est pas essentiel pour les examens. Dans ce contexte, le FLE est travaillé secondairement au profit de matières qui ont un impact direct sur les résultats scolaires.

Le professeur, acteur de la découverte interculturelle

1. Dépaysement et familiarisation :

- Le dépaysement consiste à ne voir que les différences culturelles, tandis que la familiarisation relativise ces différences.
- L'apprenant étranger peut surestimer les différences sans dépasser le niveau des apparences ou retenir ce qui est commun entre les cultures.

2. Rôle du professeur :

- Le professeur ne joue pas simplement le rôle d'intermédiaire entre les cultures.
- Sa position d'arbitre des débats ne doit pas faire oublier qu'il est lui-même un acteur de l'exercice de décentrage.
- Qu'il soit natif ou non de la culture enseignée, le professeur doit pratiquer cet exercice de décentrage.

3. Dimensions de la découverte interculturelle (selon Hall, 1984) :

- Contexte riche ou pauvre : Dans une culture à contexte riche, l'usage de mots à connotation culturelle permet une communication implicite. Dans une culture à contexte pauvre, les éléments sont organisés et détaillés, favorisant le raisonnement déductif.
- Temps monochrone vs. polychrone : dans une culture où le temps est monochrone, le temps est un flux continu, modélisé par un système numérique. Il est utilisé pour être à l'heure, planifier et effectuer des tâches avec précision. Des expressions telles que "le temps, c'est de l'argent" sont courantes tandis que dans une culture où le temps est polychrone, l'engagement dans plusieurs projets avec différentes personnes prime sur le respect d'un horaire fixe. Les modifications de dernière minute sont fréquentes. La qualité relationnelle est favorisée par des interactions étroites et une connaissance mutuelle approfondie.
- Proxémique culturelle : la distance physique interpersonnelle varie en fonction du rapport à l'espace et est construite culturellement, elle varie aussi en fonction de la relation sociale avec les personnes proches. L'intrusion dans cette bulle est vivement ressentie et peut provoquer de l'agressivité ou un blocage.

Le rôle du professeur dans la découverte interculturelle est essentiel. Il ne se contente pas d'être un simple intermédiaire entre les cultures, mais il est également un acteur de l'exercice de décentrage. Qu'il soit natif ou non de la culture enseignée, le professeur doit pratiquer cet exercice avec sensibilité et ouverture d'esprit. Il doit naviguer entre le dépaysement, qui met l'accent sur les différences culturelles, et la familiarisation, qui

relativise ces différences. En outre, il doit être conscient des dimensions interculturelles telles que le contexte riche ou pauvre, la perception du temps (monochrone vs. polychrone) et la proxémique culturelle. En somme, le professeur joue un rôle clé dans l'enrichissement mutuel des cultures au sein de la salle de classe.

Module 3

Adapter la transposition didactique

Ce module vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les professeurs avec des élèves vietnamiens lors de transactions didactiques, ainsi qu'à proposer des solutions adaptées, en lien avec les compétences et les ressources du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles).

Principales difficultés des professeurs

- Phonétique, grammaire, syntaxe,
- Timidité, influence de l'anglais, apprentissage par coeur, refus de contredire, absence d'initiative, difficulté à construire un raisonnement

Partie 1 : Gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

Objectif : renforcement de la compétence C1 du CARAP (compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité) avec les 4 sous-compétences de savoir identifier et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles, savoir gérer les interactions verbales et non verbales, savoir gérer les situations de communications complexes, savoir gérer les conflits et malentendus.

- **La différence entre culturalisme** (du domaine de l'anthropologie : on met en avant des éléments tels que la littérature, les coutumes, les traditions et les croyances pour enrichir l'expérience d'apprentissage) **et interactionnisme** (du domaine de la sociologie : les élèves interagissent avec leurs pairs et leur environnement pour développer leurs compétences linguistiques et culturelles) pour rappeler que l'enseignement du FLE suit une logique interactionniste en priorité

L'enseignement du FLE au Vietnam privilégie une approche interactionniste. Les professeurs encouragent les interactions entre élèves et la découverte culturelle par la communication authentique. Ils équilibrent la sensibilisation culturelle avec des méthodes interactives pour offrir une expérience d'apprentissage efficace et authentique.

- **Principes directeurs de la communication interculturelle** franco-vietnamienne (selon Minh Nguyet Nguyen, 2011) :
  > Obligation d'agir c'est pourquoi l'élève est là. Cela peut être une action :
  A) Contrainte : un élève qui fait du FLE pour avoir un diplôme par exemple
  B) Opportune : un élève qui profite d'une offre promotionnelle ou d'une bourse pour s'inscrire au cours de FLE
  C) Spontanée : un élève qui s'inscrit au cours de FLE par curiosité ou par envie, sans avoir de projet précis ni de contrainte extérieure et participe activement

Connaître l'obligation d'agir c'est connaître les éléments inducteurs qui orientent les échanges : il a un effet notable sur la communication mais dépend de la culture comme des qualités personnelles des individus. Il peut s'agir d'une simple poignée de main, de l'apparence physique (tenue vestimentaire, sourire, 1ers comportements, etc) comme de certains éléments pendant les échanges ultérieurs.

> Rites d'interaction ce sont les attitudes mutuelles stéréotypées attendues dans le cas où deux personnes ou plus se retrouvent physiquement dans un même lieu, partagent un objet de focalisation, sont conscientes de leur appartenance à un groupe et respectent certaines règles ou normes communes. Principaux rites :

A) d'affirmation : renforcent le statut ou le rôle social
B) d'engagement : marquent l'entrée ou la sortie d'une interaction
C) de déférence : expriment le respect ou la considération
D) correctifs : réparent une offense ou une violation

Les rites d'interaction sont des scénarios sociaux ordonnés qui guident les comportements lors d'échanges avec autrui. Les comprendre permet d'adapter son enseignement à la culture locale, d'éviter les malentendus et de renforcer les liens sociaux. Les connaître permet la mise en place d'une stratégie qui ne désorganise pas la situation de communication

> L'interaction verbale : les élèves et les professeurs, issus de cultures différentes, parlent non seulement des langues différentes, mais habitent également des mondes sensoriels distincts. Les interactions verbales peuvent augmenter la distance interculturelle et le risque de malentendus.

Participer à un cours permet la création d'une interaction orale orientée. L'obligation d'agir du professeur et de l'élève crée un rite d'interaction verbale qui maintient une interdépendance comparable à un "ballet inconscient".

> L'interprétation : est une médiation culturelle facilitant la communication et la compréhension entre des personnes ou des groupes de cultures différentes. Elle ne se limite pas à la traduction linguistique car elle implique aussi une traduction culturelle contextualisée, du but et des attentes des interlocuteurs. Le médiateur culturel est donc un acteur qui joue un rôle actif dans la construction du sens et dans la gestion des relations interculturelles. Il doit être capable de négocier les différences culturelles, de gérer les tensions et les émotions, et de favoriser la reconnaissance mutuelle.

Les personnes appartenant à des cultures différentes doivent se reconnaître réciproquement comme des partenaires égaux dans le dialogue interculturel. Cette reconnaissance mutuelle implique le respect de l'identité culturelle de l'autre, la valorisation de sa contribution au dialogue, la prise en compte de ses besoins et de

ses droits. La reconnaissance mutuelle est un facteur essentiel pour établir une relation de confiance et pour prévenir ou réduire les conflits interculturels.

> La modification du soi/moi : le moi correspond à l'ensemble des caractéristiques personnelles, des traits de personnalité, des valeurs, des croyances, des rôles sociaux, etc., qui constituent l'identité d'un individu. Le soi correspond à la conscience qu'un individu a de lui-même, de ses capacités, de ses limites, de ses besoins, de ses désirs, etc.

La compréhension du moi est importante. Par exemple, un français s'exprimera fortement à travers son visage par des mimiques rapides qui manifestent des émotions. Ces mimiques sont difficilement compréhensibles par un vietnamien qui n'utilise pas autant son visage pour exprimer des émotions. Il y a là une manifestation culturelle de ce qui se montre ou ne se montre pas et comment le montrer. Cette action de manifester ou ne pas manifester ce qui est ressenti renvoie à la notion de face qui est présente dans toutes les cultures et qu'on peut définir comme "la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier". Elle permet de réagir de façon à ce que la face des autres ne soit pas mise en difficulté.

Cette attention portée à l'harmonie du groupe et à la déférence vis à vis de l'autre va avoir un impact sur la façon de manifester son accord ou son désaccord. Élément bien connu : la difficulté de dire non de façon directe. Si elle permet, pour les français, de pouvoir communiquer franchement, prendre les décisions nécessaires, se positionner dans un débat… et donc ne comporte pas systématiquement un sens négatif, dire non n'est généralement pas apprécié au Vietnam et se fera indirectement, échappant ainsi aux situations de communication où la connaissance de la culture de l'autre n'est pas une nécessité.

Dans un cours de FLE, les modifications du moi/soi peuvent être fréquentes et importantes. La mise en relation de personnes appartenant à des cultures différentes, qui ont des modes de pensée, de perception, d'expression et d'interprétation différents peut être source de malentendus, de conflits ou d'enrichissement mutuel. La communication interculturelle nécessite donc des compétences spécifiques pour établir un dialogue respectueux et constructif entre les interlocuteurs. Ces compétences reposent sur la connaissance de soi et des autres cultures, sur l'ouverture d'esprit et la tolérance à l'ambiguïté, sur l'empathie et l'adaptation aux situations.

- **Échanges d'expériences de situations vécues / exemples de situations**

11/16

> Comment est mon fils en classe? :

Concrètement, on peut rencontrer la situation suivante :
Parent : "Comment mon fils en classe?"
Professeur français : "C'est un bon élève mais il est un peu bavard."
Une telle réponse pourrait être interprétée par un français comme le signe que son enfant est bon élève mais que les thèmes abordés sont parfois un peu trop faciles et qu'il se déconcentre. Il n'y verra pas vraiment un problème et parfois essaiera de comprendre les raisons de ce manque de concentration. Un vietnamien pourrait, au contraire, comprendre que son enfant n'a pas un comportement qui permet au professeur d'être pleinement satisfait. Il pourrait parfois interpréter la réponse du professeur comme une tentative de trouver une qualité à son enfant même s'il n'en montre pas.

> Vous êtes marié? Pourquoi tu n'es pas marié?

Les français ne sont généralement pas à l'aise avec ces questions et interprètent ces dernières comme très déplacées et d'une nature trop personnelle pour y répondre lorsqu'ils n'ont pas lié des liens d'amitié.

> Pourquoi tu ne réponds pas?

Dans le cas de l'enseignement du français par des professeurs français, la communication exolingue provoque un fort sentiment d'inconfort voire d'illégitimité à s'exprimer. De la même façon qu'un français, mis mal à l'aise, évitera de répondre à la question sur son âge ou son statut marital, l'élève vietnamien fera de même et opposera un silence comme réponse, stoppant net l'interaction verbale et provoquant chez son professeur français un questionnement sur son obligation d'agir. Il interroge également sur la compétence voire la motivation de son élève car, dans un cas similaire, un français n'aurait pas hésité à répondre "je ne sais pas" ou "je ne comprends pas".

La connaissance et la détection de certaines trames culturelles permettent de tenir compte des éléments qui peuvent modifier le comportement d'un élève. La communication interculturelle peut avoir des effets positifs ou négatifs sur le moi et le soi des individus, en fonction de la façon dont ils gèrent les différences culturelles et peut être une source d'enrichissement personnel et professionnel, mais aussi de remise en question ou de conflit identitaire. Il est donc important de développer une sensibilité interculturelle qui permette de reconnaître et de respecter la diversité culturelle, tout en préservant son intégrité personnelle.

L'idée selon laquelle un enseignant pourrait ne pas avoir à s'adapter culturellement à ses élèves sous prétexte de les habituer au comportement d'un français relève de la volonté de ne pas vouloir respecter le contrat didactique dans lequel chaque interactant met en place les meilleures stratégies pour la construction conjointe d'un milieu didactique favorable.
Ce contrat didactique, l'élève (ou le contractant), vient le chercher à l'Institut Français qu'il reconnaît comme expérimenté dans l'enseignement du FLE avec des enseignants français conscients de leurs difficultés et ayant la connaissance des moyens à mettre en œuvre pour les mieux résoudre.

Partie 2 : Développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle

Objectif : renforcement des domaines de compétences C3 (compétence de décentration), C4 (compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers), C5 (compétence de distanciation), C6 (compétence à analyse de façon critique la situation et les activités) et C7 (compétence de reconnaissance de l'autre, de l'altérité) du CARAP comme transverses et de base aux domaines de compétences C1 et C2 (compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel).

- **Enjeux et bénéfices d'une valorisation de son identité plurilingue et pluriculturelle**

> Pourquoi travailler sur mon profil plurilingue et pluriculturel? : en adaptant son enseignement en tenant compte des répertoires linguistiques et culturels individuels des élèves on peut améliorer la compréhension des élèves.

A) Définitions :
- Altérité : reconnaître que l'autre est différent
- Identité : reconnaître l'identité culturelle et linguistique
- Xénité : l'altérité dans les interactions interculturelles

B) Bénéfices professionnels et personnels de l'identité plurilingue et pluriculturels :
- personnels : prendre conscience de soi, renforcer sa propre estime, ouverture d'esprit, s'engager malgré la xénité
- professionnels : ouverture de perspectives de réflexions / marché du travail

La valorisation de son identité plurilingue et pluriculturelle présente des enjeux et des bénéfices significatifs. En adaptant l'enseignement en tenant compte des répertoires linguistiques et culturels individuels des élèves, on favorise une meilleure compréhension. L'altérité, la reconnaissance de l'autre en tant qu'individu différent, ainsi que la prise de conscience de son identité culturelle et linguistique, sont des éléments essentiels. Sur le plan personnel, cela permet de renforcer l'estime de soi, d'élargir son ouverture d'esprit et de s'engager malgré les différences interculturelles. Du point de vue professionnel, cela ouvre des perspectives de réflexion et d'opportunités sur le marché du travail.

> Activités pratiques et valorisations :

A) Identité plurilingue et pluriculturelle :
- Expériences partagées sur l'apprentissage de différentes langues : interactions bilingues? Plurilingues? Formation du contexte.
- Comment la personne se perçoit avec d'autres langues? Comment s'identifie-t-elle?
- Quelles sont ses affiliations culturelles et linguistiques?
- Projets personnels ou professionnels liés aux langues et cultures

B) Méthodes pour encourager l'estime de soi et l'identité plurilingue en contexte d'apprentissage
- Partage d'expériences > partagent d'expériences professionnelles, des défis rencontrés et des réussites afin de valoriser réciproquement les parcours individuels et spécifiques de chacun

- .
- Insister sur les progrès linguistiques > prendre conscience+confiance
- Encourager les projets ou échanges sur le culturel et l'identité. Par exemple, les compétences C1 et C2, à travers plusieurs activités qui existent déjà ou peuvent être intégrées à la progression actuelle :
    - Partager une recette (Inspire 1 - L20, l'activité 5 ou Inspire 3 - L16) : avec les autres élèves (on peut avoir des recettes locales différentes d'un élève à l'autre) et avec le professeur.
    - Parler de lieux célèbres (Inspire 1 - L26 : les activités 6 et 7) : de différents pays, en utilisant des anecdotes culturelles.
    - Etude de proverbes : à travers différentes leçons par exemple les leçons sur : - les vêtements (Inspire 1 - L17, Inspire 2 - L16, Inspire 4 - L7) : l'habit ne fait pas le moine-- des activités (Inspire 1 - L18) : faire du lèche-vitrine
      - la santé (Inspire 3 - L9, L14) : Il vaut mieux prévenir que guérir
      - etc
    - Exploration de la presse francophone (Inspire 4 - L28) : Analyser des articles de journaux en français pour écrire un article
    - etc
- Valoriser le profil : utiliser les langues de l'élève ou les questionner si inconnues

C) Cas individuel : comment se développe son identité plurilingue dans une autre culture tout en maintenant sa langue d'origine?

D) Projection : comment valoriser son identité plurilingue? Actions possibles.

- Discussions informelles avec les élèves ou les collègues non français
- Festival local?
- Réunions mensuelles de partages d'expériences, succès et difficultés
- Participer à des publications sur l'enseignement du FLE au Vietnam

L'identité plurilingue et pluriculturelle se forme à travers des expériences d'apprentissage de différentes langues, qu'elles soient bilingues ou plurilingues.
La perception de soi avec d'autres langues et l'identification personnelle jouent un rôle essentiel dans les affiliations culturelles et linguistiques tout comme les projets personnels ou professionnels liés aux langues et aux cultures.
Pour encourager l'estime de soi et l'identité plurilingue en contexte d'apprentissage, il est important de partager des expériences professionnelles, d'insister sur les progrès linguistiques et d'encourager les échanges culturels.
Enfin, valoriser son profil implique d'utiliser les langues de l'élève et de participer activement à des actions telles que des discussions informelles avec des collègues non français, des festivals locaux et des réunions mensuelles pour partager ses expériences dans l'enseignement du FLE au Vietnam.

Partie 3 : Développer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

Objectif : renforcement du domaine de compétences C2 du CARAP (compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel) par une activité pratique consistant à élaborer le complément d'une séquence pédagogique en utilisant l'une des techniques ou l'une des corrections choisies pour résoudre un cas pratique et le contextualiser dans une séquence pédagogique identifiée, en utilisant la méthode démonstrative.

> Analyse de cas : situations réelles déjà rencontrées sont évoqués (élève trop timide pour être audible, difficulté de prosodie sur les fins de phrase, pour échanger sur les stratégies adoptées et adaptées. Les professeurs réfléchissent sur leurs méthodes pédagogiques, leurs choix didactiques et leurs interactions avec les apprenants afin de favoriser l'échange d'idées.

> Gestion de la timidité : usage des NT (wheelofname / nuage de mots avec code QR) mais non résolution

> Travail de groupe : usage des NT (google doc partagé) mais PE demande une concentration des élèves qui demande un travail individuel avant un travail collectif.

> Correction phonétiques et prosodique

> Structure de la langue vietnamienne : échange sur la grammaire vietnamienne, la formation des temps et de la syntaxe. Exemple du futur proche.

> Mots d'emprunt : exemples avec les vêtements, la nourriture et la technique

Module 4

Bilan de l'échange

Ce module vise à faire un bilan de la formation, à exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction, les suggestions ou les demandes pour de possibles formations ultérieures, ainsi qu'à valoriser les acquis et les perspectives.

16/16

Annexe 16 : Livret final des Réflexions croisées

INSTITUT FRANÇAIS
Viện Hàn lâm Việt Nam

Liberté
Créativité
Diversité

Réflexions croisées

Ensemble, contextualisons l'enseignement du FLE au Vietnam

Aix*Marseille université

INSPE Institut national supérieur du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille

Université d'Aix-Marseille
et l'Institut National Supérieur du
Professorat et de l'Éducation

DHQGHN

ULIS

Université Nationale du Vietnam à
Hanoi
et l'Université des Langues et Etudes
Internationales

Dans le contexte vietnamien de changements économiques rapides et de l'attrait pour les langues étrangères utilitaires, le développement du français fait partie de la diplomatie d'influence du réseau culturel.

Cette stratégie doit tenir compte de ce contexte local pour y articuler les logiques d'enseignement par une pédagogie attrayante s'appuyant sur les compétences professionnelles, pluriculturelles voire plurilingues de chacun, partager pour formaliser et améliorer des pratiques didactiques déjà à l'œuvre sans ignorer les cultures locales d'apprentissage et les profils linguistiques des élèves.

Cette formalisation est un outil de conduite du changement destiné à engager progressivement l'équipe dans une démarche partant des individus, passant par les groupes et atteignant l'organisation.

L'apprentissage individuel est nécessaire à celui organisationnel. Mais, parce qu'il a son paradigme culturel propre, l'Institut Français du Vietnam ne peut se limiter au seul effort individuel ou laisser les français se confronter seul au pays d'accueil.

Au contraire, l'Institut Français du Vietnam est conscient que, dans l'équipe des professeurs, il existe des individus ou des groupes qui peuvent adopter des comportements ou des stratégies singulièrement différents mais plus efficaces, tout en ayant accès aux mêmes ressources et en faisant face aux mêmes défis ou obstacles. Leur identification et leur diffusion permettent de résoudre des difficultés de manière participative, lançant ainsi un processus de transformation durable.

L'idée de ces réflexions croisées est de mieux connaître le public vietnamien à travers le prisme culturel pour activer des solutions adaptées.

1

"vouloir retrouver dans chaque culture les mêmes éléments
mais sous des formes différentes ou des degrés de maturité différente
impliquent la croyance en l'existence d'un schéma culturel universel
à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures.
Or, on le sait, chacun ramène l'universel à soi-même."

Abdallah-Pretceille M., 1983,
La Perception de l'Autre, dans Le français dans le monde n° 181 : D'une culture à l'autre, nov.–déc., p. 40–44

1. Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage

Ce module vise à explorer les cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam, ainsi qu'à partager les pratiques des professeurs, en lien avec les approches plurielles du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles).

2. Motivation des élèves

Ce module vise à présenter les données recueillies par l'Institut Français du Vietnam sur les besoins et les motivations des élèves, ainsi qu'à les comparer avec les perceptions des professeurs afin de mieux comprendre les motivations des élèves et les implications pour la pédagogie.

3. Adapter la transposition didactique

Ce module vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les professeurs avec des élèves vietnamiens lors de transactions didactiques, ainsi qu'à proposer des solutions adaptées, en lien avec les compétences et les ressources du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles).

4. Bilan

Ce module vise à faire un bilan de la formation, à exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction, les suggestions ou les demandes pour de possibles réflexions ultérieures, ainsi qu'à valoriser les acquis et les perspectives.

1. Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage

1.1. L'éducation au Vietnam

☐ L'absence d'épreuves orales et une forte pression

- Les examens et concours au Vietnam ne comportent pas d'épreuves orales.
- Les professeurs et les élèves se concentrent sur les compétences écrites.
- Les résultats au diplôme de fin d'études secondaires déterminent l'accès à l'université.

☐ L'influence historique des examens impériaux chinois

- L'importance des études et examens/concours remonte à la Chine des Han (IIe siècle).
- Le système d'évaluation au Vietnam est influencé par les valeurs confucéennes.

☐ L'enseignement privé concurrentiel

- L'exigence de réussite a généré un enseignement privé très concurrentiel.
- Les revenus des professeurs restent faibles et ils ont recours aux cours privés
- Les enseignants peuvent traiter différemment les élèves prenant des cours particuliers.
- La corruption et les inégalités sociales sont exacerbées par ce marché parallèle.

☐ Impact sur l'enseignement du français

- Les matières non essentielles pour les examens sont abandonnées.
- Le FLE hors école est vu comme un luxe marquant une classe sociale plus élevée.

<u>En résumé</u>

Au Vietnam, l'accent mis sur les compétences écrites est renforcé par le fait que le diplôme de fin d'études secondaires détermine l'accès à l'université et que les examens et concours nationaux d'entrée ne comportent pas d'épreuves orales.

L'exigence de réussite a généré un enseignement privé très concurrentiel. Les professeurs, dont les revenus restent faibles, donnent des cours privés en parallèle. Ce qui peut entraîner des inégalités sociales et de la corruption.

L'enseignement du français est considéré comme un luxe réservé à une classe sociale plus élevée, car il n'est pas essentiel pour les examens. Dans ce contexte, le FLE est travaillé secondairement au profit de matières qui ont un impact direct sur les résultats scolaires.

1.2. Le professeur, acteur de la découverte interculturelle

☐ Dépaysement et familiarisation

- Le dépaysement ne fait voir que les différences culturelles, la familiarisation les relativise.
- L'élève étranger peut surestimer les différences sans dépasser le niveau des apparences ou retenir ce qui est commun entre les cultures.

☐ Rôle du professeur

- Le professeur ne joue pas simplement le rôle d'intermédiaire entre les cultures.
- Sa position d'arbitre des débats fait de lui un acteur de l'exercice de décentrage.
- Natif ou non de la culture enseignée, le professeur doit pratiquer cet exercice de décentrage.

☐ Dimensions de la découverte interculturelle

- Contexte riche ou pauvre : Dans une culture à contexte riche, l'usage de mots à connotation culturelle permet une communication implicite. Dans une culture à contexte pauvre, les éléments sont organisés et détaillés, favorisant le raisonnement déductif.
- Temps monochrone vs. polychrone : dans une culture où le temps est monochrone, le temps est un flux continu, modélisé par un système numérique. Il est utilisé pour être à l'heure, planifier et effectuer des tâches avec précision. Des expressions telles que "le temps, c'est de l'argent" sont courantes tandis que dans une culture où le temps est polychrone, l'engagement dans plusieurs projets avec différentes personnes prime sur le respect d'un horaire fixe. Les modifications de dernière minute sont fréquentes. La qualité relationnelle est favorisée par des interactions étroites et une connaissance mutuelle approfondie.
- Proxémique culturelle : la distance physique interpersonnelle varie en fonction du rapport à l'espace et est construite culturellement, elle varie aussi en fonction de la relation sociale avec les personnes proches. L'intrusion dans cette bulle est vivement ressentie et peut provoquer de l'agressivité ou un blocage.

En résumé

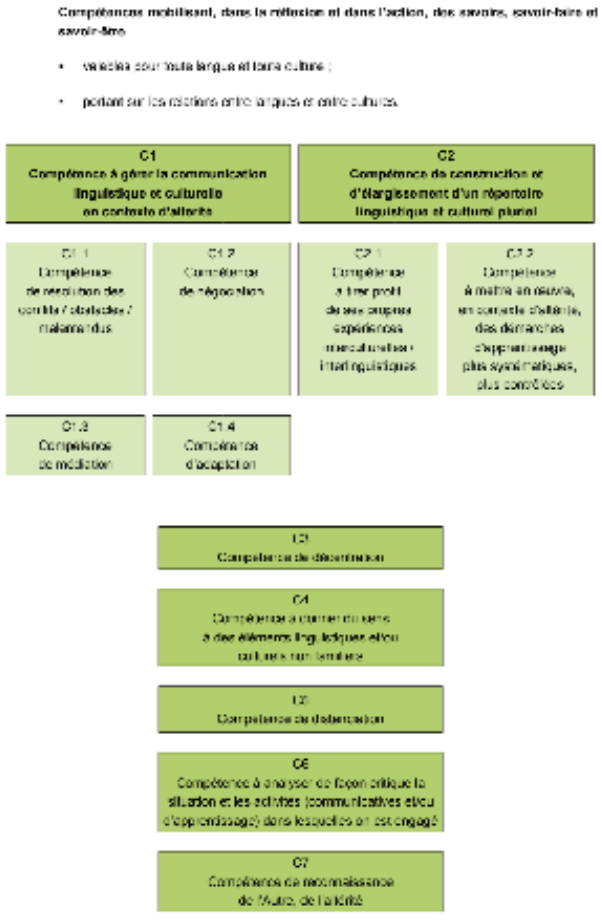
Le rôle du professeur dans la découverte interculturelle est essentiel. Il n'est pas qu'un simple intermédiaire entre les cultures mais aussi un acteur de l'exercice de décentrage. Qu'il soit natif ou non de la culture enseignée, le professeur doit pratiquer cet exercice avec sensibilité et ouverture d'esprit. Il doit naviguer entre le dépaysement, qui met l'accent sur les différences culturelles, et la familiarisation, qui relativise ces différences. En outre, il doit être conscient des dimensions interculturelles telles que le contexte riche ou pauvre, la perception du temps (monochrone vs. polychrone) et la proxémique culturelle. En somme, le professeur joue un rôle clé dans l'enrichissement mutuel des cultures au sein de la salle de classe.

1.3. Le CARAP

☐ Qu'est-ce que le CARAP?

- Le CARAP (CAdre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures) liste les savoirs, savoir-être et savoir-faire à développer dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.
- C'est un complément au CECRL élaboré par le CELV (Centre Européen pour les Langues vivantes), institution du Conseil de l'Europe, qui promeut l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses Etats membres.

Tableau des compétences globales



☐ Quel est l'intérêt du CARAP?

- Le CARAP permet de personnaliser l'enseignement en tenant compte des répertoires linguistiques et culturels individuels. Cela peut améliorer la satisfaction des élèves et leur fidélité à l'institut par une prise en considération de leur profil.
- L'usage du CARAP comme référentiel complémentaire n'empêche pas de promouvoir la langue et la culture françaises au Vietnam puisqu'il s'inscrit dans une approche ouverte et plurielle des langues. Il ne s'oppose donc pas à la mission du réseau culturel comme outil au service de l'attractivité.

☐ Comment intégrer le CARAP en 3 étapes?

- Première étape en explorant les cultures d'enseignement et d'apprentissage au Vietnam, et en partageant les pratiques des professeurs, en lien avec les approches plurielles du CARAP.
- Deuxième étape en travaillant sur les besoins et les motivations des élèves, ainsi qu'à les comparer avec les perceptions des professeurs afin de mieux comprendre les motivations des élèves et les implications pour la pédagogie.
- Troisième étape en identifiant les principales difficultés rencontrées par les professeurs avec des élèves vietnamiens lors de transactions didactiques et en aidant à la construction de solutions adaptées, en lien avec l'ensemble des compétences du CARAP à travers la poursuite de 3 objectifs :

1

Renforcer la compétence C1 du CARAP
(compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité)
Avec les 4 sous-compétences de savoir identifier et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles disponibles, savoir gérer les interactions verbales et non verbales, savoir gérer les situations de communications complexes, savoir gérer les conflits et malentendus.

2

Renforcer les compétences C3 (compétence de décentration), C4 (compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers), C5 (compétence de distanciation), C6 (compétence à analyse de façon critique la situation et les activités) et C7 (compétence de reconnaissance de l'autre, de l'altérité) du CARAP comme transverses et de base aux domaines de compétences C1 et C2 (compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel).

3

Renforcer la compétence C2 du CARAP
(compétence de construction et d'élargissement
d'un répertoire linguistique et culturel pluriel)
Par une activité pratique consistant à élaborer le complément d'une séquence pédagogique en utilisant l'une des techniques ou l'une des corrections choisies pour résoudre un cas pratique et le contextualiser dans une séquence pédagogique identifiée, en utilisant la méthode démonstrative.

6

2. Motivations des élèves

- ☐ Quel public à l'IFV?
- ☐ Comment connaît-il l'IFV?
- ☐ Pourquoi apprennent-ils le français?
- ☐ Que fait la concurrence?
- ☐ Que pensent les élèves de nos cours?
- ☐ Que veulent-ils pour améliorer les cours?
- ☐ Pourquoi aiment-ils apprendre à l'IFV?
- ☐ Que nous disent-ils?

3. Adapter la transposition didactique

3.1. Gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

- ☐ Culturalisme et interactionnisme

- ☐ Principes directeurs de la communication interculturelle franco-vietnamienne

- Obligation d'agir
- Rites d'interaction
- Interactions verbales
- Interprétations
- Modifications du soi/moi

<u>En résumé</u>

Connaître des trames culturelles aide à comprendre les modifications de comportement d'un élève. Les effets positifs ou négatifs de la communication interculturelle sur le moi et le soi des individus peuvent être une source d'enrichissement personnel et professionnel, mais aussi de remise en question ou de conflit identitaire. La sensibilité interculturelle permet de reconnaître et respecter la diversité culturelle et de préserver son intégrité personnelle.

Ne pas s'adapter culturellement à ses élèves sous prétexte de les habituer au comportement d'un français relève de la volonté de ne pas vouloir respecter le contrat didactique dans lequel chaque interactant met en place les meilleures stratégies pour la construction conjointe d'un milieu didactique favorable.

3.2. Développer et valoriser son identité plurilingue et pluriculturelle

☐ Mon profil plurilingue et pluriculturel

- Altérité, identité et xénité
- Bénéfices professionnels et personnels

☐ Pratiques et valorisations

- Identité plurilingue et pluriculturelle : apprentissage et interactions, affiliations et projets
- Savoir encourager l'estime de soi et l'identité plurilingue en contexte d'apprentissage
- Développer et valoriser son identité plurilingue : communiquer, partager et participer

En résumé

Utiliser les répertoires linguistiques et culturels individuels des élèves favorise une meilleure compréhension de l'autre en tant qu'individu différent et la prise de conscience de son identité culturelle et linguistique. Sur le plan personnel, cela renforce l'estime de soi, ouvre l'esprit et fait s'engager malgré les différences interculturelles. Sur le plan professionnel, cela ouvre des perspectives de réflexion et d'opportunités sur le marché du travail.

L'identité plurilingue et pluriculturelle se forme à travers des expériences d'apprentissage de différentes langues. La perception de soi avec d'autres langues et l'identification personnelle sont essentielles dans les affiliations culturelles et linguistiques tout comme les projets personnels ou professionnels liés aux langues et aux cultures.

Pour encourager l'estime de soi et l'identité plurilingue en contexte d'apprentissage, il est important de partager des expériences professionnelles, d'insister sur les progrès linguistiques et d'encourager les échanges culturels.
Valoriser implique d'utiliser les langues de l'élève et de participer à des discussions informelles avec des collègues non français, des événements locaux, des séminaires et tout moment de partages d'expériences dans l'enseignement du FLE au Vietnam.

3.3. Développer la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

☐ Double agenda

☐ Partages de cas

- Gestion de la timidité
- Correction phonétiques et prosodique
- Structure de la langue vietnamienne
- Mots d'emprunt

8

Annexe 17 : Questionnaire bilan des Réflexions croisées

A.1. Aviez-vous déjà participé à une formation dispensée par des collègues vietnamiens ? Si oui, quelles étaient les principales composantes de cette formation ?

B.1. Utilisez-vous d'autres langues que le français en classe ? Lesquelles ? Sont-ce des langues premières pour les élèves ?

B.2. Comment définiriez-vous l'intercompréhension culturelle et linguistique dans le contexte de votre enseignement ?

B.3. Pouvez-vous partager une expérience où l'intercompréhension a été particulièrement réussie ou difficile ?

C.1. Quels changements avez-vous observés dans votre pratique enseignante en gestion de classe ? Illustrez vos propos par un exemple.

C.2. Quels changements avez-vous observés dans votre pratique enseignante en correction phonétique et prosodique ? Illustrez vos propos par un exemple.

C.3. Quels changements avez-vous observés dans votre pratique enseignante en grammaire ? Illustrez vos propos par un exemple.

C.4. Quels changements avez-vous observés dans votre pratique enseignante en compétences pluriculturelles ? Illustrez vos propos par un exemple.

D.1. En quoi ces réflexions croisées ont-elles contribué à votre développement professionnel et personnel ?

D.2. Quelles compétences ou connaissances acquises lors de ces réflexions croisées considérez-vous comme les plus précieuses ?

E.1. Quelles suggestions feriez-vous pour améliorer les réflexions croisées futures ?

E.2. Quels aspects de ces réflexions croisées devraient être conservés ou renforcés ?

Annexe 18 : Réponses du bilan des Réflexions croisées

Professeur Z1

A.1. Non

B.1. Anglais, non.

B.2. Utiliser un mot, un concept, des sons que les apprenants ont appris le plus souvent en anglais d'abord mais aussi parfois avec le vietnamien directement, et ainsi se comprendre.

B.3. Dans mes classes c'est plutôt difficile car le vietnamien n'est pas une langue romane et l'intercomprehension se limite souvent à des ingredients de cuisine.

C.1. /

C.2. /

C.3. /

C.4. /

D.1. /

D.2. /

E.1. /

E.2. /

Professeur Z2

A.1. non, je n'avais jamais participé à des formations dispensées par des collègues vietnamiens

B.1. J'utilise aussi l'anglais, je ne sais pas ce que vous entendez par langue première, je suppose que vous demandez si l'anglais est leur LV1 appris au cours de leur cursus, pour la plupart des apprenants oui je pense, mais parfois surtout au niveau enfant et adolescent certains n'ont pas l'anglais comme LV1

B.2. Il s'agit pour les apprenants de comprendre les implicites culturels de l'apprentissage dispensés par le professeur qui réciproquement doit être capables de comprendre les difficultés des apprenants au cours de l'apprentissage du français

B.3. Expérience ou l'intercompréhension a été difficile : en classe de production orale, j'ai pris comme document déclencheur pour faire parler les élèves des caricatures de Chapatte qui montraient les effets du tourisme de masse, la pollution, etc... Je croyais que les images simples et explicites allaient être simples à décoder pour les apprenants. Je me suis trompée, ils n'ont ni saisi le message, ni l'humour, ni l'ironie, des meilleurs aux étudiants les plus faibles.

C.1. Je comprends mieux pourquoi ils ont certaines difficultés linguistiques, je fais davantage de points de comparaison entre les différents systèmes linguistiques qu'ils connaissent.

C.2. Je n'ai pas encore changé ma pratique, j'en suis au stade où je réfléchis encore à l'élaboration d'activités pertinentes correctives

C.3. Je fais davantage de comparaisons, d'illustration, j'appuie plus mon propos en comparant les systèmes linguistiques. Exemple, nous révisions le passé récent, le futur proche, le présent progressif en A2.1 avec Inspire 2 et je n'ai pas hésité à parler du système en ING en anglais pour leur faire comprendre le processus d'être en train de.

C.4. Je dirais que je fais preuve de plus d'indulgence quand les élèves ne répondent pas ou ne parlent pas, je sais que ce n'est pas par manque de respect ou d'intérêt mais c'est culturel de ne rien dire devant la parole du professeur. Je fais beaucoup plus de points cultures où je dis en France, on fait comme ça et au Vietnam ça se passe comment de manière beaucoup plus systématique. Par exemple, nous parlions des cursus en France, je leur ai demandé d'expliquer comment cela se passait en LMD ici au Vietnam, pour que dans leur esprit ils puissent comparer les deux systèmes. Ainsi moi en tant que professeur je comprends mieux comment fonctionne le système éducatif ici au Vietnam et eux ils comprennent comment il fonctionne en France.

D.1. Cela m'a permis de me mettre à la place de l'apprenant et de mieux comprendre donc d'anticiper leurs difficultés et de faire en sorte que dans mes explications futures de la grammaire et de la culture française je prenne en compte leur système de pensée.

D.2. La compétence interculturelle, la plus importante pour faire avancer dans l'apprentissage et éviter les malentendus.

E.1. De passer à l'étape supérieure et de faire faire des ateliers de création de cours qui prennent en compte les difficultés connues des élèves. On a conscience de la nécessité de prendre en compte le contexte mais quand il s'agit de proposer des activités pertinentes correctrices on n'a pas trop d'idées.

E.2. Je pense que l'aspect linguistique (grammaire, phonétique etc...) doit être gardé, c'est intéressant de comprendre pourquoi les étudiants font certains types de fautes grammaticales

Professeur Z3

A.1. Oui, réhabilitation DELF.

B.1. Oui, anglais, non.

B.2. Question trop compliquée

B.3. Non

C.1. Aucun car formation trop courte et organisée après 2 ans d'expérience avec le public concerné

C.2. Idem

C.3. Idem

C.4. Idem

D.1. Particularités de la langue de l'apprenant et rapport maître élève dans la culture locale

D.2. Formation à dispenser à l'arrivée des nouveaux professeurs et allouer le temps nécessaire.

E.1. Idem D. 2

E.2. /

Professeur Z4

A.1. Oui. La nature de nos langues et les difficultés inhérentes à l'apprentissage du français, aussi bien d'un point de vue socio-culturel que morphologique.

B.1. Oui, j'utilise parfois l'anglais, et parfois le vietnamien. Je n'utilise jamais l'italien.

B.2. opaque

C.1. Je ne dis plus "féminin" lorsque l'adjectif n'est pas mis au féminin, je demande comment on dit blabla (mot vietnamien) en français. Ils me sortent les formes selon le genre et le nombre. Puis je leur dis de choisir. C'est plus long, mais j'espère que par cette démarche, ils feront attention plus tard. Pour le moment, résultat nul. Ils se corrigent vite quand je les reprends, mais ils ne pensent pas à appliquer cette méthode quand ils parlent. En d'autres termes, j'observe toujours une décorrélation entre ce qu'ils apprennent et l'usage qu'ils peuvent en faire. Ils ne font pas le lien. C'est un peu comme s'ils ne se rendaient pas compte qu'ils apprennent une langue.

C.2. Aucune

C.3. J'enseigne l'enchaînement. C'est très difficile, mais par la pratique, leur prosodie s'en trouve légèrement moins heurtée, pour ceux seuls qui parlent un peu. Mais ceci ne concerne pas la formation avec Vân.

C.4. Lorsque les apprenants n'accordent pas au féminin, je leur demande : comment dit-on blabla en français ? Et j'attends d'eux la traduction du mas sg, du fém sg, du mas pl et du fém plu, afin qu'ils choisissent. Cela n'empêche pas qu'ils ont oublié la méthode pour l'adjectif suivant. Pour les verbes, j'essaye de leur dire que les verbes ne sont pas seulement des marqueurs d'action, (sens lexical), mais de temps, et des marqueurs rigoureux du temps. Je jette des pierres dans l'eau. Il faudrait le leur dire en vietnamien, pour qu'ils comprennent ce que je veux dire, à tout le moins qu'ils en aient une vague idée. Mais j'observe par l'échec en pratique qu'ils ne comprennent pas la valeur temporelle d'un verbe. Les rappels, les corrections, les activités, les exercices, etc, n'y font rien. La valeur temporelle d'un verbe relève pour eux des mystères de la bourse pour moi.

D.1. C'est impossible. Car pour leur donner des informations sur la nature de nos langues, ils faudrait le faire en vietnamien, afin qu'ils comprennent de quoi on parle. J'essaye pour ma part de leur faire faire des phrases, j'insiste, je persévère, je garde patience, je ne renonce pas, c'est un réflexe pavlovien, je leur dis que ce qu'ils viennent de dire n'existe pas en français, etc. Le résultat est nul. Un Vietnamien ne veut pas faire de phrase, c'est inscrit dans ses gènes.

D.2. un légèrement meilleure compréhension sur les différences incommensurables entre nos états d'esprit

E.1. aborder différemment l'accord des adjectifs et la valeur temporelle des verbes, le manque d'intérêt pour la précision en vietnamien, l'absence de besoin de justifier, donc d'argumenter, donc de défendre une opinion, donc d'en avoir une, donc d'être intéressant, et d'avoir envie d'échanger avec le prof.

E.2. En faire d'autres avec des professeurs vietnamiens! / Qu'il y ait des professeurs vietnamiens

Professeur Z5

A.1. Non.

B.1. L'anglais et éventuellement l'espagnol. Ce ne sont généralement pas les langues maternelles. Elles permettent de préciser le sens et augmenter plus rapidement le vocabulaire.

B.2. C'est un "moment" très propice à l'entente prof-élèves. Cette intercompréhension enrichira les échanges.

B.3. Il n'y a rien de mieux qu'une intercompréhension artistique, par conséquent culturelle, pour faire ciment. Lorsque le film français "Le Règne Animal" est sorti au cinéma en 2023, toute ma classe était allée le voir à ma demande. Sur la base du film, nous avons développé une tout autre communication en classe. Les domaines du cinéma, du goût, des émotions se mélangeaient avec un grand plaisir.

C.1. Plus de détail dans la grammaire. Par exemple, lorsque nous avons appris que le Vietnamien était une langue isolante, donc aux mots invariables, j'ai redoublé d'attention pour introduire les genres, les articles, etc.

C.2. Redoublement d'attention sur les sons difficiles à retranscrire : par exemple les "r".

C.3. Répondu en C.1

C.4. Comprendre les tendances culturelles, sociétales et identitaires d'une nation est absolument indispensable. C'est même préalable à l'enseignement. Par exemple, savoir le goût des Vietnamiens pour la cuisine ou le goût des ados pour les jeux vidéos peuvent fournir la base d'une ou deux séances au plus proche de leurs intérêts.

D.1. Je fais ce métier pour comprendre le monde qui m'entoure, à la plus large échelle possible. L'enseignement du FLE me place au coeur des sociétés. Cela nourrit et accroit sans cesse ma curiosité.

D.2. L'aspect d'une grammaire typique, à partir de laquelle on va construire des approches plus efficaces pour l'apprentissage de la langue-cible.

E.1. Aucune.

E.2. Je ne sais pas.

Professeur Z6

A.1. comment enseigner certain point de grammaire: exemples: féminin, masculin; conjugaison

B.1. oui /anglais / non pour la majorité

B.2. prendre en considération l'autre (comment fonctionne sa langue maternelle, sa culture) pour ensuite prendre appui (directement ou indirectement) sur ces éléments (langue et culture) dans sa façon d'enseigner et de transmettre

B.3. Difficulté récurrente pour les étudiants dans l'apprentissage du passé composé (certaines méthodes dissocient avoir et être): les étudiants ont des difficultés pour utiliser les participes passés, quand utiliser être ou avoir, l'accord avec le sujet (avec être)

C.1. Je reste dans la continuité: essayer d'inciter les étudiants adultes à répondre plus spontanément et rester patient (en attendant que la dynamique de classe change ou non...=> cela dépend des niveaux canaliser l'énergie des enfants (faire patienter : tu peux "chuchoter" et non crier/parler à haute-voix)

C.2. Pas de changement particulier . Pas de réflexion particulière si ce n'est lors de la correction de certaines phonèmes (ou /u / g)

C.3. Pas de changement particulier, si ce n'est par exemple comment accorder un adjectif au féminin (unE (il y a un E) petitE robe

C.4. Pas de changements réel, la découverte se fait au fur et à mesure (à petit pas). Ce changement/ questionnement peut se faire lors d'un un cas concret (en classe et /ou dans la vie de tous les jours), ou après un "échec" en classe.

D.1. A défaut d'un cours de langue vietnamienne, qui pourrait aider à comprendre comment fonctionne la langue maternelle des étudiants, cela m'a permis d'avoir quelques rappels sur celle-ci; de même pour la dynamique de classe (rappel sur comment est la dynamique de classe (l'élève étudiant écoute, attend la réponse du prof). Cela permet aussi de voir la pratique de nos collègues vietnamiens

D.2. La dynamique de classe au Vietnam / la conjugaison (futur simple/)

E.1. Il faudrait organiser des ateliers simples et très ciblés : exemple, le passé-composé, les indicateurs temporels ==> ne pas hésiter à le faire sous forme d'atelier conférence 15 minutes (le conférencier..parle et donne les infos utiles)

E.2. A mon avis: thème principal: la grammaire. Les professeurs non natifs, vietnamiens, connaissent les difficultés de la langue françaises en la comparant au vietnamien. Il faudrait donc faire le point avec nos collègues