

**L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN MILIEU INSTITUTIONNEL
VIETNAMIEN ENTRE CULTURE D'ENSEIGNEMENT ET CULTURE
D'APPRENTISSAGE : PRATIQUES ET PERSPECTIVES**

Marie-José Blouin

Équipe de la Francophonie (École doctorale Lettres, Langues, Linguistique, Arts -3LA),
Université Jean Moulin Lyon 3

Mots-clés

Habitus – Culture d'apprentissage/Culture d'enseignement Viêt-Nam – CECRL – Interculturel – Acculturation – Plurilinguisme/Pluriculturalisme – Représentations sociales

Keywords

Habitus – Learning culture/Teaching culture Vietnam – CECRL– Intercultural – Acculturation – Plurilinguism/Pluriculturalism – Social representations

Résumé

Inscrit dans le champ de la didactique du FLE, cet article traite des modalités d'apprentissage et d'enseignement du français en milieu institutionnel (universités et instituts de langue) au Viêt-Nam. Son but est d'interroger la pratique des enseignants à partir de leurs représentations afin d'appréhender dans leurs discours la part réservée aux méthodes d'enseignement issues du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (culture d'enseignement) et celle qui relève de la culture éducative vietnamienne (culture d'apprentissage). Nous verrons ainsi de quelles manières et jusqu'où ces enseignants s'approprient ces références venues d'Europe pour adapter voire contextualiser des pratiques en les reliant à l'environnement local vietnamien avant de nous intéresser aux perspectives qui résultent de cette analyse. D'un point de vue méthodologique, cette étude privilégie une démarche qualitative et s'appuie sur un corpus d'entretiens semi-directifs auprès de quinze enseignants universitaires de FLE répartis sur les régions Nord, Centre et Sud du Viêt-Nam.

Abstract

This article deals with learning and teaching approaches to French as a Foreign Language in institutional milieus (universities and language institutes) in Vietnam. Our purpose is to question teachers' practices on the basis of their discourse in order to discern the influence of the teaching methods derived from the Common European Framework of Reference for Languages (teaching culture) on the one hand, and of the Vietnamese educational culture (learning culture), on the other. In other words, we will observe how –and how far– teachers integrate European concepts and references to adapt and contextualize them in their local Vietnamese environment. In this way, we will focus specifically on the impact of educational and social culture on teaching practices within teachers' discourse. In terms of methodology we use a qualitative approach based on the analysis of a corpus of fifteen semi-structured interviews among French as a Foreign Language university instructors in North, Central, and South Vietnam.

Introduction

À l'heure où les rapports mondialisés accordent une priorité sans égale à l'anglais, notamment avec la proximité des pays de l'ASEAN dont le Viêt-Nam est membre depuis 1995, la langue française est parlée par moins de 1% de la population vietnamienne. Malgré l'adhésion du pays à la Francophonie depuis 1970 et leur attrait pour la « culture française », les enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) continuent d'assister à la baisse drastique des effectifs d'apprenants dans leurs classes, phénomène qui s'accélère ces dernières années dans les cycles scolaires comme à l'université. Entre 2006 et 2013, de la primaire au secondaire, les effectifs ont été divisés par trois au point que de nombreux universitaires s'inquiètent pour la pérennité de leur département de langue française.

Dans ce contexte peu favorable à cette langue, le gouvernement vietnamien soutient officiellement une politique linguistique tournée vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme pour développer les langues étrangères et accélérer l'intégration du pays aux circuits économiques aux côtés des grandes puissances mondiales. La décision du Premier ministre de 2008 projette qu'en 2020 « les langues étrangères soient un point fort des Vietnamiens au service de l'industrialisation et de la modernisation »¹. Dans une perspective d'harmonisation des diplômés de langues aux standards européens et internationaux, le Cadre européen commun de référence aux langues (désormais CECRL) dont la création en 2001 n'avait pas pour vocation une dimension internationale, fait partie désormais des orientations du ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF).

Or, les enjeux du CECRL portent, non seulement sur « une transparence et une unification des programmes, manuels et examens » (Nguyen, 2014 : 471), mais aussi sur un ensemble de méthodologies et de méthodes (méthode communicative et perspective actionnelle), de conceptions de l'enseignement en décalage voire en rupture avec les *habitus* d'apprentissage et d'enseignement au Viêt-Nam.

Cet article a pour objet de comprendre comment les enseignants de FLE intègrent ces nouveaux dispositifs et les aménagent, les adaptent aux dispositifs qu'ils connaissent. Autrement dit, comment cet outil de référence, élaboré dans les années 2001 par et pour les pays européens et dont les concepteurs l'ont pensé pour qu'il soit contextualisé aux différents environnements d'accueil, est-il perçu et approprié par les enseignants de FLE ? Quelle place consacrent-ils à ces nouvelles valeurs et méthodes où prévalent la centration sur l'apprenant et non sur l'enseignant ou le savoir, les interactions et la communication dans les apprentissages plutôt que la stricte observance des règles d'obéissance envers l'enseignant, une conception de la langue axée sur la réalisation des tâches en complément de son enseignement linguistique ? Autant de questions qui interrogent parallèlement la place et les influences des cultures éducatives dans les pratiques enseignantes dont les fondements s'appuient sur de nombreuses croyances en vigueur au Viêt-Nam. Comment les enseignants concilient-ils ces cultures éducatives avec les approches didactiques que préconisent les textes du CECRL ?

¹ Décision du Premier Ministre n° 1400 du 30/09/08, article 1, I-1. (*Traduction officielle en français*).

1. Cadre théorique

1.1. Altérité, pluralité et complexité : des concepts centraux pour la didactique des langues (DDL)

Ce travail combine les concepts d'altérité (Cuq, 2003 ; Ferréol & Jucquois, 2003), d'hétérogénéité et de pluralité (Castellotti, 2009). Le terme « altérité » est en effet au centre des préoccupations de la DDL² puisqu'apprendre une langue étrangère, langue/culture, c'est envisager de voir le monde autrement, le réinterpréter sous un jour nouveau et se confronter à une remise en question de ses propres certitudes et de son « alter ego ». Ricœur (1990 : 30) résume parfaitement cette approche quand il écrit : « Je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité ».

Pour Morin (1977 : 377-379), « la complexité est à la base » qui « s'impose d'abord comme impossibilité de simplifier ». C'est une donnée constitutive de l'identité de l'homme, de ses actions, de son environnement et de la nature. Selon lui, « la disjonction isole les objets non seulement les uns des autres, mais aussi de leur environnement et de leur observateur » (Morin, 1982 : 40). Cette approche est issue de l'approche *systemique* selon laquelle « [l]es phénomènes isolés n'existent pas, (qu') ils doivent être considérés comme étant en interaction avec d'autres phénomènes de même nature » (Mucchielli, 2004 : 226), et d'un modèle de type *constructiviste* « selon lequel le « réel » n'est pas une donnée objective mais une construction interprétative de l'esprit humain » (Blanchet, 2003 : 280).

1.2. La « culture » : un concept à conjuguer au pluriel qui s'actualise dans « l'interaction »

Terme éminemment polysémique, le concept de « culture » a évolué d'une définition qui réduit les individus à un ensemble de traits distinctifs composés des normes, coutumes et valeurs attribuées à « leur culture » vers une acception qui met l'accent sur les capacités de l'individu à construire une identité singulière et pluriculturelle à partir de sources multiples liées à ses rencontres, ses activités et ses choix de vie en interaction avec d'autres.

La présente étude se réfère à l'approche socio-constructiviste de nombreux chercheurs en sciences sociales (Abdallah-Preteille, Blanchet, Camilleri, Coste, Cuhe, Dervin, Demorgon) qui postulent que la culture n'existe pas en soi « car elle est le produit de constructions, négociations, remises en question et manipulations » (Dervin, 2013 : 8). C'est pourquoi ce concept se conjugue au « pluriel ». Selon cette perspective, l'individu construit dans et par les interactions sociales une réalité identitaire à partir d'influences multiples.

Privilégiant l'analyse des représentations plutôt qu'une approche descriptive des traits spécifiques aux cultures, Abdallah-Preteille (2004 : 10) postule que :

² Didactique des langues

(...) la culture actualise en contexte les relations aux autres. Toute culture se définit donc, moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes...) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. Les représentations et les « caractéristiques » culturelles ne sont pas des entités sui generis, mais actualisent, en contexte, la relation aux autres.

2. Méthodologie de l'analyse

2.1. Une démarche qualitative, sociodidactique et contextualisante

Cet article s'inscrit dans une démarche « empirico-inductive qualitative » (EIQ) et privilégie une posture impliquée du chercheur ainsi qu'une approche compréhensive contextualisée reliée à la complexité des situations (Mucchielli, 2004).

Au croisement de la DDL définie comme « l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel » (Cuq & Gruca, 2012 : 52) et de la sociolinguistique dont l'étude porte sur « l'analyse des faits linguistiques en relation avec les faits sociaux » (Cuq, 2003 : 223), l'approche sociodidactique a pour objet « l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 463).

Dans cette perspective, il n'y a pas de dissociation entre l'Enseignement/Apprentissage (E/A) et les pratiques langagières dans lesquelles il s'exerce. Entre « local » et « global », cette démarche affirme que l'E/A des langues et du FLE en particulier n'est pas circonscrite aux seuls lieux dédiés à son exercice (la classe de langue), mais qu'il s'inscrit dans la complexité d'un contexte élargi qui comprend le social, l'environnement, les politiques linguistiques, les pratiques culturelles et langagières locales, les acteurs et les décideurs institutionnels, les auteurs de manuels autant que les parents d'apprenants.

Si la notion de contexte renvoie aux « déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales prennent place » (Cuq, 2003 : 54), elle prend un sens beaucoup plus dynamique et déterminant dans le contexte d'une recherche qualitative. L'« approche compréhensive » de la démarche qualitative implique une articulation étroite avec l'environnement de l'objet d'étude. Par une relation circulaire et de dépendance réciproque, le contexte influe sur l'action laquelle impacte en retour ce contexte.

Ainsi, comme l'affirment Paillé et Mucchielli (2003 : 11) :

Le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène remarqué à des éléments dits « contextuels » dans lesquels il prend place. Aucun phénomène ne peut exister « en lui-même », dans le vide environnemental.

Ainsi, « l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément » ; « [s]'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée » (Blanchet, Moore & Asselah-Rahal, 2009 : 10).

2.2. L'étude des représentations sociales des enseignants de FLE

Il est aujourd'hui communément admis parmi les chercheurs en DDL que les « représentations », les images, les opinions et l'ensemble des conceptions que se font les apprenants et enseignants des langues et de leurs usages influencent les stratégies utilisées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre qui nous occupe :

(...) les pratiques sociales des acteurs sont inférées à partir de leur discours. On travaille donc beaucoup plus sur des pratiques représentées que sur des pratiques effectives (Guimelli, 1994 : 101).

Ainsi, nous prenons appui sur le discours des enseignants en tant que représentations significatives de leurs pratiques à un moment donné, pour comprendre ce qui les motive et influence leurs choix et non choix. Dans cette optique, il convient selon Chiss et Cicurel (2005 : 4), « d'analyser les représentations des langues en présence en tant qu'elles sont historiquement construites, enracinées parfois dans de véritables « idéologies linguistiques » (la « vie du langage », « le génie de la langue française », « la crise du français »...) mais exprimées par l'individualité des sujets parlant, apprenants et enseignants ».

L'analyse de contenu des entretiens permet de mettre en évidence les représentations sociales à travers le discours des enseignants de FLE, lesquelles sont, selon Carette et Carton (2013 : 205), des « univers de pensée relevant des cultures éducatives qui donnent sens à l'activité d'enseignant, de l'apprenant ».

2.3. L'enquête qualitative et l'analyse de contenu thématique

Pour mener à bien cette investigation, une enquête qualitative a été réalisée sous la forme d'entretiens semi-directifs auprès de quinze enseignants de français langue étrangère (FLE) exerçant leur fonction dans des universités et des centres de langues sur trois zones géographiques distinctes du Viêt-Nam : cinq à Hanoi (Nord), cinq à Hué (Centre) et cinq à HCMV (Sud)³. L'un des objectifs était de mesurer l'impact entre les représentations des enquêtés et les zones géographiques de leur pratique.

Dans cette approche EIQ, l'analyse de contenu thématique est la méthode qui a été privilégiée pour traiter les verbatim issus des entretiens. Bien que faisant partie de l'analyse de contenu, l'analyse thématique consiste, selon Mucchielli (2004 : 226), « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus concrets ». C'est aussi « une première forme de catégorisation appliquée à un corpus » (227). Cette approche de type subjectiviste consiste à repérer des thèmes selon une logique classificatoire impliquant de segmenter les entretiens pour organiser et classer les « observables » (ou données) afin de les reformuler et permettre leur interprétation.

³ Les verbatim extraits des entretiens avec les enseignants et utilisés dans cet article sont codifiés de la manière suivante : HA de 1 à 5 (pour Hanoi), HU de 1 à 5 (pour Hué) et HC de 1 à 5 (pour HCMV).

Procédant de cette manière, l'analyse thématique s'est appuyée sur les réponses des enseignants pour repérer les unités sémantiques, les « noyaux de sens » et les ventiler à l'intérieur de catégories que Bardin (1977 : 41) assimile à des « casiers, ou rubriques significatives, permettant la classification des éléments de significations constitutifs du message ».

Le traitement du corpus a permis de mettre au jour quatre thèmes majeurs : (1) L'enseignement du FLE au Vietnam : politique linguistique et état des lieux ; (2) Pratiques d'enseignement et méthodes didactiques ; (3) Cultures éducatives – Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage ; (4) Contextualisation du CECRL. Poursuivant le traitement des verbatim, ces quatre thèmes ont été, pour chacun d'entre eux, à nouveau déclinés en quatre sous thèmes permettant d'organiser et de faciliter la lecture des résultats (cf. Annexe).

3. Synthèse des résultats de l'enquête

À l'issue de l'analyse des représentations des enseignants sur les quatre thèmes de l'enquête, cette synthèse dresse un bilan des principales raisons du désaveu du FLE qui apparaît dans le discours des enseignants (partie 3.1. - thème 1). Elle regroupe ensuite les principaux résultats consacrés à l'E/A pour identifier de quelles manières les enseignants intègrent ou pas les apports du CECRL au regard des cultures éducatives du Viêt-Nam telles que les enseignants se les représentent (partie 3.2. - thèmes 2 et 3). Un dernier développement porte sur le concept de « contextualisation » que les enseignants associent de façon récurrente à un processus d'adaptation (partie 3.3. - thème 4).

3.1. L'enseignement du FLE au Vietnam : politique linguistique et état des lieux

3.1.1. Un contexte peu francophone qui se répercute sur l'enseignement du français

Si l'on se réfère au contexte général du Viêt-Nam exploré et corroboré par les propos des enseignants, les statistiques relatives à l'enseignement du FLE dans les cursus scolaires (primaires et secondaires) indiquent une baisse drastique des effectifs de 92% en LVE⁴ et de 62% tous cursus confondus (LVE1, LVE2, classes à option et classes bilingues) entre 2006 et 2011. Par ailleurs, l'environnement francophone est de moins en moins présent et attractif pour le choix de cette langue même si la « culture française » continue d'être attachée à des images de prestige. Plusieurs raisons sont à l'origine de cet état des lieux.

3.1.2. Une politique linguistique conditionnée par des enjeux diplomatiques et économiques

Sur le plan des directives gouvernementales, la politique linguistique du Viêt-Nam, conditionnée par des enjeux diplomatiques à l'égard de la Francophonie institutionnelle à

⁴ LVE : langue vivante étrangère

laquelle elle reste symboliquement attachée, favorise officiellement l'enseignement du FLE et encourage celui des langues étrangères :

Actuellement les langues étrangères sont devenues très importantes aux yeux du gouvernement vietnamien. Depuis 1986, le gouvernement vietnamien a commencé à réaliser le Doi Moi, le Renouveau, c'est-à-dire en fait l'économie de marché. Jusqu'à maintenant, le Viêt-Nam a beaucoup de relations avec beaucoup de pays dans le monde. C'est pour cela que le rôle des langues étrangères a été augmenté et amélioré... (HC5).

Dans les faits, tout porte à croire que les pouvoirs publics ont décidé de choix stratégiques différents en priorisant l'enseignement de l'anglais qui accompagne la politique d'ouverture économique du Viêt-Nam vis-à-vis des pays membres de l'ASEAN et des puissances internationales comme la Chine, le Japon, les États-Unis, et l'Europe, notamment :

(...) en Asie du Sud-Est, nous sommes dans une situation où l'anglais est la langue de communication et donc où tout le monde apprend l'anglais pour le libre échange, l'économie... (HU5).

On encourage l'enseignement des langues étrangères depuis la classe primaire, la 3^{ème} classe... à 8 ans avec l'anglais qui est toujours la première langue enseignée dans nos établissements (HC3).

Avec l'arrivée de l'anglais, c'est la politique du ministère de l'Éducation qui a fait diminuer le nombre d'établissements qui donnent des cours de français. De nombreux professeurs ont dû se convertir en anglais... (HA2).

Les indicateurs économiques à la hausse depuis vingt ans (la croissance est estimée à 6,7% en 2015) confortent la pertinence de ces choix et les accords de partenariats conclus avec ces pays ces dernières années soulignent toute l'ambition du Viêt-Nam de se positionner comme acteur incontournable sur la scène mondialisée des échanges économiques dont l'anglais est la langue véhiculaire :

La création de la communauté économique de l'ASEAN prévue en 2015 (...) va donner une place importante à l'anglais, considérée comme la lingua franca de la région (HC2).

3.1.3. Des perspectives professionnelles réduites pour les étudiants de français

Le manque de perspectives professionnelles est un autre facteur qui affecte le choix des apprenants (et de leurs familles) pour le FLE dans les classes primaires, secondaires et *a fortiori* à l'entrée à l'université. Parmi les étudiants :

(...) très peu enseignent, (...) ils suivent une formation en français mais ensuite ils pensent faire autre chose, non pas avec le français mais avec d'autres choses... Donc, la plupart de mes étudiants diplômés n'enseignent pas. Ils travaillent comme caissières, chefs de rayon ou directeurs commerciaux... (HC3).

Maintenant, ceux qui sont excellents cherchent à faire des formations à l'université de commerce extérieur ou à l'université d'économie nationale, etc. Ils préfèrent quelque chose qui rapporte de l'argent tout de suite au lieu de rester ici pour devenir enseignants ou interprètes (HA1).

Les entreprises françaises ou francophones, déjà peu nombreuses sur le territoire vietnamien, exigent la maîtrise de l'anglais auprès des diplômés francophones pour postuler à des emplois dans ces entités de travail, offrant des possibilités d'avenir *a priori* réduites pour des apprenants candidats à l'apprentissage du FLE.

Par ailleurs, le métier d'enseignant n'est pas socialement valorisé et offre des débouchés peu lucratifs précipitant la fuite des étudiants masculins vers des emplois plus rémunérateurs. En conséquence, cette profession se féminise de plus en plus :

Il y a très peu de professeurs hommes qui travaillent dans ce domaine. Par exemple, il y a des établissements où il n'y a aucun homme. Dans les établissements supérieurs où il existe de grands projets, par exemple, je parle de l'école supérieure de génie civil... Il n'y a aucun homme, ce sont toutes des femmes (HA5).

3. 1. 4 La privatisation du système scolaire et des coûts supportés par les familles

De plus, si les enquêtés s'inquiètent de la baisse des effectifs à l'université compromettant dans certains centres de langues la pérennité des classes de FLE, c'est en amont, lors du choix des langues étrangères en primaire ou en secondaire, qu'il faut en chercher les causes.

Or, la reprise en main par le gouvernement du financement des classes bilingues depuis 2006, dans un contexte qui tend vers une autonomisation et une privatisation du système scolaire, fait porter aux familles les coûts de l'enseignement du FLE dont l'accès semble de plus en plus réservé à une élite.

De surcroît, le manque de moyens pécuniaires et matériels alloués aux établissements ne permet pas aux responsables d'ouvrir des classes de FLE en dépit de besoins repérés par les enseignants. Ces quelques aspects parmi les plus significatifs contribuent progressivement à délaisser l'apprentissage de la langue française, dont les effets se répercutent sur les effectifs des étudiants dans les départements universitaires dédiés à son enseignement. La chute de ces effectifs d'étudiants 'du et en français' affecte, par voie de conséquence, le nombre d'enseignants dans le secondaire et le supérieur, constat qui rejait à son tour sur les possibilités d'ouverture de classes :

On a supprimé des postes d'enseignants dans les écoles secondaires mais aussi dans les universités. Par exemple, je connais une université où il y avait beaucoup de classes de français... Il y avait 10 ou 12 professeurs de français... aujourd'hui, il y en a 8. Pourquoi ? Parce que c'est la politique... (HA2).

Si ce phénomène est moins vrai dans le Nord du pays, qui offre encore avec Hanoi des possibilités d'emplois aux étudiants francophones, il s'accroît au fur et à mesure que l'on emprunte la route du Sud. À HCMV⁵ l'enseignement de l'anglais l'emporte sur tous les autres :

Je pense qu'à Hanoi, on préfère le français à l'anglais. Vous pouvez trouver dans les rues de Hanoi des panneaux d'indication, par exemple des panneaux d'indication avec le « palais présidentiel » en haut et au sommet bien sûr le vietnamien (HC5).

À Hanoi, c'est un cas spécial car il y a des empreintes de la culture/civilisation française. (...) L'Ambassade de France investit davantage qu'à Saigon... ce qui donne aux étudiants français plus d'opportunités pour apprendre la langue française. Après 4 ans d'études universitaires, ces étudiants ont plus de chance d'obtenir un travail auprès des organisations internationales par exemple... Donc la situation est plus favorable au FLE qu'à Saigon car l'environnement culturel est propice à son maintien voire à son développement (HC1).

⁵ Hô-Chi-Minh-Ville (Saigon)

3.2. Pratiques d'enseignement et méthodes didactiques face aux cultures éducatives

3.2.1. Une dialectique entre enseignement et apprentissage qui justifie la continuité des approches traditionnelles de l'enseignement

Concernant les pratiques d'E/A, les représentations des enseignants mettent en évidence une dialectique entre enseignement et apprentissage qui confirme le lien entre les deux et peuvent contribuer en partie aux difficultés des enseignants pour mettre en œuvre des approches didactiques communicatives voire actionnelles à l'université. En effet, les *habitus* d'apprentissage des étudiants qui débute un cycle universitaire trouvent leur origine dès les classes primaires puis secondaires où l'approche du français est essentiellement écrite et basée sur des opérations de mémorisation voire de répétition et laissent peu de place à l'apprentissage de stratégies d'accès au savoir de façon autonome :

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 (HA1).

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 :

Les profs de français il y a 20 ans ont appris et étudié le français à la manière traditionnelle. Maintenant, ils appliquent à leur manière, la manière d'étudier pour enseigner les nouveaux enseignants. Ça veut dire que la manière d'enseigner continue, ça ne change pas... ou presque pas (HC1).

En fait, avant nous enseignions surtout la grammaire et la production écrite. Par exemple, au lycée, j'ai seulement appris la grammaire ou bien d'autres compétences comme la compréhension écrite et rarement la production écrite alors que je n'ai pas appris ni la compréhension orale ni l'expression orale (HA3).

À cause de l'histoire, nous sommes très proches malgré les malheurs, malgré la guerre. Nous avons un passé très proche et c'est la tradition qui influence plus ou moins la mentalité des gens qui enseignent le français (HU1).

On voit bien comment ces éléments d'apprentissage et d'enseignement se heurtent à ce que proposent les enseignants de FLE à l'université formés aux principes didactiques et pédagogiques du CECRL créant une rupture entre deux approches : l'une se référant à leurs cultures éducatives et l'autre au CECRL :

Il faut adapter ou bien transposer partiellement les méthodes étrangères et les méthodologies européennes... il y a des conflits en moi-même. Entre l'éducation passive et l'éducation active, l'approche explicite et l'approche implicite dans l'enseignement... c'est lié à l'éducation de mon passé... inconsciemment, j'ai trop intégré le cours théorique dans le discours pédagogique... (HU5).

Par exemple, vous appliquez une méthode moderne, occidentale, mais les étudiants réagissent négativement... ils disent : non mon prof. aujourd'hui, il n'a rien fait, il nous a forcés à travailler mais il n'a rien fait (HC1).

3.2.2. Un bilan contrasté quant aux pratiques pédagogiques et didactiques

Sur le plan pédagogique, de nombreux enseignants restent attachés, avec des variantes selon les régions, au schéma traditionnel où chacun des acteurs attend de l'autre qu'il se conduise selon des représentations issues des traditions où le poids des croyances résiste aux processus d'acculturation qu'ils évoquent par ailleurs :

Les habitudes d'enseignement des profs sont aussi le résultat d'un système d'enseignement très ancien, très démodé. D'une génération à l'autre, on a suivi toujours la même méthode... Nous-mêmes, on a suivi une formation très traditionnelle... pendant les cours à l'université, j'étais tellement timide, je ne parlais pas trop... (HA1).

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 (HC5).

Mon plus grand obstacle, c'est que les étudiants [...] attendent toujours les réponses du prof. Parfois par exemple pour un texte de compréhension écrite, je dois poser plusieurs questions et (...) ils ne me répondent même pas (HA1).

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 :

À partir des années 80, ça a changé car nous avons été formés en France grâce au CIEP à Sèvres. À partir de ce moment, on s'est occupé davantage de l'oral plus que de l'écrit. Donc au département, on a changé depuis les années 80 car on suit de près les méthodes de type communicationnel (HA2).

Les tensions entre les aspects pédagogiques qui perdurent et les perspectives méthodologiques qu'ils disent vouloir inclure pour renouveler leurs pratiques caractérisent le positionnement des enseignants et renvoient schématiquement aux modèles occidentaux face au contexte asiatique du Viêt-Nam.

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 :

Quand l'enseignant parle, il faut la précision, il doit être correct. Par conséquent, l'enseignant n'a pas le droit de dire « Je ne sais pas ». Il doit tout savoir. Par contre, l'enseignant a honte s'il n'arrive pas à répondre à une question des étudiants. C'est une question de « face » (HC2).

(...) La théorie apprise à l'école et dans les formations ne peut s'appliquer... En fait, les enseignants reçoivent un enseignement communicatif et actionnel à l'école et dans les formations mais ils appliquent un enseignement traditionnel (HA2).

J'ai essayé d'appliquer la méthode d'enseignement vietnamien sur la tâche : par exemple on fait un dialogue avec la consigne suivante : tu appelles la cantine et tu vas commander des cafés. Si la cantine te les apporte, je vais payer pour toi, sinon, c'est toi qui payes. Tout le monde accepte... et les étudiants ont fait de magnifiques progrès car les étudiants se sont placés dans une communication réelle. Or, les profs vietnamiens ne veulent pas ça... (HC1).

On ne peut pas avoir des groupes restreints car il nous manque des infrastructures plus modernes et des moyens matériels si on veut appliquer des méthodes comme l'approche par projet, par exemple. Si on veut faire des exposés, il faut des projecteurs pour que les étudiants puissent projeter leur travail. Donc les conditions sont très importantes pour ces applications (HA1).

Or, une grande variabilité caractérise leurs pratiques selon qu'ils ont eu accès ou pas à de nouvelles expériences d'E/A hors de leur cadre d'emploi (séjours à l'étranger, formation continue), selon également les influences de leur environnement immédiat (traditions davantage observées dans le Nord et le Centre que dans le Sud) ou selon leur antériorité dans l'enseignement (les jeunes semblent moins sensibles aux traditions et plus ouverts aux modalités de travail collaboratives).

Cependant, quels que soient leurs parcours, leurs âges et leurs compétences, les enseignants manifestent dans leurs pratiques une grande diversité, les méthodes traditionnelles coexistant avec des méthodes communicatives qu'ils cherchent à adapter dans un même cours. Les différents publics (futurs enseignants, guides touristiques, interprètes) auxquels ils s'adressent et les conditions de travail (surcharge de 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 :

Par exemple, j'utilise des images pour éduquer... pas seulement sur le plan communicationnel. J'utilise autre chose aussi, je mélange les méthodes de travail. C'est un mixte mais je privilégie la méthode communicationnelle parce qu'on ne peut pas utiliser une seule méthode mais celle que j'utilise le plus souvent, c'est celle-ci (HU2).

3.2.3. Des changements s'amorcent malgré la prégnance des cultures éducatives locales

De cet éventail dans les pratiques émergent cependant des changements dans les représentations des enseignants et des apprenants soulignés par un certain nombre d'enquêtés. 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*⁶), s'amorcent, avec des distinctions selon les régions et les parcours de vie, des changements qui pénètrent peu à peu l'E/A du FLE. Un certain nombre d'enquêtés cherche ainsi à instituer des rapports plus égalitaires avec leurs apprenants et à développer des modalités d'accès au savoir plus collaboratives :

En ce qui concerne les classes de langues étrangères, le FLE s'est amélioré parce que les professeurs, surtout ceux de l'université ont fait des études à l'étranger. C'est pour ça qu'ils peuvent équilibrer le rapport enseignant – apprenant de façon adaptable (HC5).

⁶ 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).

3.3. Le CECRL et sa contextualisation

3.3.1. Un ancrage de plus en plus présent dans l'E/A du FLE et une opportunité pour mieux se positionner sur la scène internationale

En faisant partie de la politique linguistique du pays, la référence au CECRL est aujourd'hui bien ancrée dans les enseignements du FLE avec, cependant, des disparités entre les centres urbains et les zones géographiques qui en sont éloignées :

En province, ce n'est pas très répandu. Dans les grandes villes comme Hanoi ou HCMV, on parle beaucoup du CECRL. En province, ce n'est pas très considéré. Mais dans le futur, ça viendra (HC4).

En contraste avec ce qui caractérise l'enseignement des langues traditionnellement basé sur l'écrit, l'introduction de ce référentiel vient peu à peu déconstruire ces représentations en mettant l'accent sur l'oral en compréhension et en expression :

(...) Dans l'esprit des professeurs, on suit l'évolution pédagogique, didactique du français dans le monde ou bien on se base aussi sur le CECRL. On met à jour, en fait, des démarches pédagogiques. Grâce aussi à des séminaires de l'Asie-Pacifique (...) on vise davantage la compétence orale, l'expression orale et la compréhension orale (HA3).

Selon les enseignants, les points forts des étudiants vietnamiens se portant sur l'écrit, l'accent est mis sur l'approche communicative, l'oral et l'adaptation au CECRL avec les objectifs de niveaux européens (A1, A2, etc.) et les référentiels du DELF et du DALF. En conséquence :

(...) On fait travailler la compétence de compréhension orale... à partir de là, on va essayer d'améliorer leur expression orale. C'est pour cela qu'on adopte l'approche communicative. C'est pour s'adapter au CECR parce que dans mon département, à l'examen de chaque session on pense toujours à l'objectif : quel niveau : A1, A2, ou B1, etc. On se base sur le CECR, ou bien le DELF ou bien le DALF (HA3).

De l'avis de certains enseignants, le CECRL présente deux avantages. Techniquement, il permet d'avoir « *une grille de lecture commune pour l'enseignement et l'évaluation des compétences* » (HC2). De plus, il représente sans conteste une occasion pour mieux se positionner sur la scène internationale pour y être un membre actif :

Je pense que c'est bien pour l'enseignement des langues parce que lorsque l'on veut s'intégrer sur le plan international, il faut penser à quelque chose de commun pour suivre les normes (HC3).

3.3.2. Une interprétation du CECRL souvent réduite à l'adaptation d'une grille d'évaluation

Cependant, l'approche du CECRL 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 :

Le Cadre européen compte 6 niveaux, alors que chez nous, on en a seulement 3. Ce n'est pas notre système mais dans l'avenir, on l'appliquera parce qu'on a déjà pensé le faire (HC3).

Pour cet autre enseignant, le CECRL permet d'homogénéiser le niveau des examens :

Aujourd'hui au Viêt-Nam, on parle beaucoup du Cadre pour mesurer des critères des langues étrangères. Aujourd'hui, on organise des examens de professeurs d'anglais à HCMV pour les évaluer comme dans le Cadre. Ils organisent des examens pour tous les professeurs. Ils donnent un texte C1 et ils évaluent pour savoir si ce professeur répond au niveau (HC4).

C'est aussi un bon dispositif, selon cet enseignant, car « *c'est un moyen de pouvoir tester les niveaux à la fois linguistique et culturel des apprenants* » (HU1). Il permet d'obtenir des critères par fonction occupée et ainsi « *d'avoir des standards de langue étrangère* » (HU1) qui font prescription puisqu'ils sont dans le Cadre :

L'existence de ce Cadre est très importante. C'est un outil pour mesurer les compétences linguistiques en Europe et dans le monde. Il faut standardiser les critères d'une langue à ce niveau. C'est prescrit dans le Cadre et c'est très bien regrettant dans le même temps que ce « standard » manque de flexibilité. Le CECRL est le standard mondialisé, c'est ce qui est fixé, ce n'est pas très flexible... (HC4).

3.3.3. *Obstacles et atouts pour la mise en œuvre du CECRL dans les E/A du FLE*

Selon les enseignants, le Cadre est difficile à appliquer actuellement malgré leur volonté de s'inspirer de ses principes et méthodes. Pour un certain nombre d'entre eux, la mise en œuvre de ce dispositif est dépendante des conditions de travail (surcharge des classes de langue), de la culture d'enseignement (formation des enseignants pour l'accès à de nouvelles méthodes d'E/A), et d'apprentissage (rendre plus autonomes les étudiants dans l'accès au savoir par d'autres voies que celles de l'apport en classe).

Par exemple, la concrétisation du principe qui consiste à positionner, selon le CECRL, « l'apprenant au centre des apprentissages » est incompatible avec des classes surchargées, le manque d'infrastructures adéquates et l'insuffisance des moyens matériels dont disposent les enseignants, les intentions des établissements et du gouvernement contrastant avec le manque de volonté de les concrétiser :

Selon le CECRL, les apprenants sont au centre de l'enseignement... Pour passer de la position centrale de l'enseignant à celle de l'étudiant, il faut un grand travail et beaucoup d'efforts. Ça regarde les individus mais aussi les établissements, le gouvernement. Nous, on essaie pendant les cours, de se concentrer davantage sur les étudiants. On parle moins que les étudiants mais ça dépend aussi des moyens financiers. Si on n'a pas les moyens de diminuer le nombre d'étudiants dans une classe, si on a toujours 30 ou 40 étudiants, c'est impossible. Donc, si on applique le CECRL dans notre situation, il faut tenir compte de ces conditions d'études et d'enseignement au Viêt-Nam et dans d'autres pays (HA1).

De la même manière, l'approche d'E/A par projet spécifique à la démarche actionnelle promue par le Cadre est compromise par l'impossibilité de travailler avec des groupes restreints qui en faciliterait la concrétisation :

On ne peut pas avoir des groupes restreints car il nous manque des infrastructures plus modernes et des moyens matériels si on veut appliquer des méthodes comme l'approche par projet, par exemple. Si on veut faire des exposés, il faut des projecteurs pour que les étudiants puissent projeter leur travail. Donc les conditions sont très importantes pour ces applications (HA1).

A contrario, les atouts pour concrétiser les approches préconisées dans le CECRL sont conditionnés par l'évolution des axes communicationnels, le développement de

l'autonomie des apprenants et par celle des représentations des enseignants et des apprenants sur l'E/A.

Dans cette perspective, l'approche communicationnelle apparaît comme une étape incontournable qui permet de s'inscrire dans une dynamique où les acteurs – enseignants / enseignés – sortent peu à peu de leur rôle respectif calqué sur la tradition « maître/élève ». Cette évolution implique celle de la culture d'enseignement et des méthodes nouvelles proposées en formation continue pour les enseignants :

Pour que l'on centre sur la communication en classe, il faut que l'on change radicalement notre culture d'enseignement. Surtout il faut que les jeunes professeurs suivent des formations continues afin qu'ils soient au courant des dernières méthodes pour faire travailler les étudiants en classe quand ils ne sont pas motivés et quand on a un nombre élevé d'étudiants (HU2).

Ce nouveau paradigme suppose pour les étudiants d'accéder autrement aux savoirs en développant leur autonomie par des modalités d'apprentissage à distance encadrées par les enseignants :

Au niveau des étudiants, leurs attitudes par rapport aux études commencent à changer depuis les dernières années avec l'accessibilité à Internet. Ils peuvent suivre les cours en ligne ou consulter plusieurs documents en français, en anglais. Pour le même problème, il y a plusieurs sources de consultation. Donc pour ces étudiants, si on les oriente vers une méthode d'apprentissage plus autonome, ils peuvent apprendre à travailler seul avec l'encadrement des enseignants... (HA2).

4. Discussion et perspectives

Après l'exploration des thèmes de l'enquête réalisée à partir des représentations des enseignants sur leurs pratiques, quelle analyse peut-on faire sur ce qui caractérise le positionnement des enseignants à l'égard du CECRL et de sa contextualisation ? Enfin, qu'en est-il des axes qu'il conviendrait de développer pour nourrir une réflexion sur une didactique « vietnamisée », c'est-à-dire en cohérence avec l'approche sociodidactique définie « comme une didactique articulée aux contextes » ?

4.1. Discussion

4.1.1. « Adapter » plutôt que « contextualiser » le CECRL

Les différentes compréhensions du concept de « contextualisation » soulignent toute l'ambiguïté de ce terme et caractérisent des positionnements tout à fait distincts selon les enseignants dans leurs manières d'appréhender les apports extérieurs et étrangers contenus dans le CECRL :

(...) On fait travailler la compétence de compréhension orale... à partir de là, on va essayer d'améliorer leur expression orale. C'est pour cela qu'on adopte l'approche communicative. C'est pour s'adapter au CECRL parce que dans mon département, à l'examen de chaque session on pense toujours à l'objectif : quel niveau : A1, A2, ou B1, etc. On se base sur le CECRL, ou bien le DELF ou bien le DALF (HA3).

En effet, les enseignants emploient très souvent dans leurs discours le verbe « adapter » pour désigner le processus de contextualisation. Or, « adapter » emprunté au

latin *adapter* « ajuster à », de *ad* et *aptus*, apte (Rey, 2005), désigne étymologiquement le processus par lequel on « aménage, on ajuste, on applique » une méthode ou une technique. L'usage de ce verbe interroge par conséquent le « comment » et non le « quoi » et encore moins le « pour quoi ».

Ainsi, il ne questionne pas la pertinence, ni la légitimité à exister et donc à « être adapté ». Or, le processus même de contextualisation appelle, en amont d'une semblable mise en œuvre (les méthodes), une réflexion sur la légitimité du dispositif lui-même à être contextualisé (la méthodologie). Les « options fortes » du CECRL (notamment les concepts de plurilinguisme et de compétence) sont-elles en adéquation avec les besoins réels, les attentes formulées et surtout les orientations de la politique éducative et linguistique du Viêt-Nam malgré les déclarations officielles ? À nouveau cette approche distinctive renvoie aux analyses de Castellotti et Moore (2011), Castellotti (2011) et Debono (2014) quand ces chercheurs rapprochent sa contextualisation avec un nouvel ordre universaliste.

Or, si les enseignants emploient ce terme « adapter » à la place de celui de « contextualiser », nous faisons l'hypothèse qu'ils considèrent l'ancrage du CECRL comme une donnée extérieure indiscutable dans ses fondements, un fait accompli qu'il est « impensable » de remettre en question dans le système didactique des langues au Viêt-Nam et dont le transfert de l'Europe vers l'Asie du Sud-Est relève pour les enseignants davantage d'une prescription que d'un référentiel :

L'existence de ce Cadre est très importante. C'est un outil pour mesurer les compétences linguistiques en Europe et dans le monde. Il faut standardiser les critères d'une langue à ce niveau. C'est prescrit dans le Cadre et c'est très bien... (HC4).

Je pense que c'est bien pour l'enseignement des langues parce que lorsque l'on veut s'intégrer sur le plan international, il faut penser à quelque chose de commun pour suivre les normes (HC3).

Il est en effet significatif que si les enseignants interrogent peu la pertinence du CECRL, c'est qu'ils ont progressivement intégré et assimilé cette nouvelle donnée dans leur environnement de travail qu'il s'agit dorénavant d'adapter ou d'ajuster à l'existant... c'est-à-dire à une/des contextes autres à partir desquels il n'a pas été élaboré.

Enfin, l'approche que font certains enseignants du terme contextualisation renforcent davantage cette idée d'adapter le CECRL non pas aux besoins et aux cultures éducatives locales mais d'adapter le contexte de ces cultures vietnamiennes aux exigences d'une « culture » française par ailleurs fantasmée et à ceux d'une mondialisation qui ne l'est pas moins :

(...) le Viêt-Nam veut que les occidentaux reconnaissent l'économie vietnamienne de nos jours comme économie de marché... ça c'est à l'extérieur seulement. Mais à l'intérieur, le parti parle de l'économie de marché mais dans une direction socialiste. À l'étranger, on coupe ce terme « socialiste », c'est une économie de marché... c'est une façon de s'adapter, de contextualiser, n'est-ce pas ? (HC5).

4.1.2. Résilience, syncrétisme et « vietnamisation »

Cette propension à « adapter » plutôt qu'à « contextualiser » fait par ailleurs référence aux capacités de résilience et de syncrétisme de la société vietnamienne. Les mécanismes de résilience - du latin *resilientia* qui « désigne un ensemble de mécanismes participant à la restauration du moi suite à un choc traumatique » (Bénéstreff, 2010 : 42) -

apparaissent évidents au regard des événements anciens (domination chinoise) et récents (colonisation et guerres indochinoises) qui ont secoué le Vietnam tout au long de son histoire. Comme le souligne Brocheux (2011 : 251), les mutations qui sont advenues n'ont pas fait « sortir le Viêt-Nam de l'Asie pour le faire entrer dans l'Occident » dans sa lutte pour « absorber les chocs venus de l'extérieur, d'adopter et d'adapter les apports étrangers » considérant que « [l]eur pragmatisme et leur penchant au syncrétisme, déjà opératoire sous la domination chinoise, ont procédé à un second métissage (...) qui donne au Viêt-Nam une place particulière dans l'Extrême-Orient d'aujourd'hui ».

À ce titre, le néologisme « vietnamisation » illustre bien ces capacités syncrétiques. Ce terme tire son origine du conflit qui opposait le Viêt-Nam aux Américains. Inventé par Melvin Laird (Secrétaire d'État de la Défense des États-Unis) le 28 janvier 1969 au cours d'une réunion du Conseil de sécurité nationale, le terme fait référence à la politique initiée par l'administration Nixon la même année, pour procéder au « désengagement militaire des États-Unis au Viêt-Nam, confiant l'initiative des opérations aux forces sud-vietnamiennes de 1969 à 1975 » (Rey, 2005 : 1901). Par extension, il sera employé pour désigner des processus similaires liés à des conflits armés dans d'autres parties du monde.

Plus récemment, Féray (2001 : 10) fait référence à la « vietnamité » du peuple vietnamien pour définir toute la complexité de son identité qui trouve son unité dans un rapport d'équilibre et une dialectique entre des contraires dans un même mouvement :

La 'vietnamité' se saisit donc au travers d'une permanente dialectique entre État et société, lettrés et paysans, culture officielle et culture populaire, repli sur la tradition et ouverture vers le monde extérieur. Ces deux cultures – horizontale et verticale⁷, qui s'entrecroisent, confèrent à la civilisation vietnamienne une unité exceptionnelle et une originalité forte dès l'instant où elle « vietnamise » les apports venus de l'étranger.

Aux substantifs « vietnamisation » qui décrit un processus et « vietnamité » qui rend compte d'un état, s'ajoute le verbe « vietnamiser » qui traduit, selon la définition de Féray, la manière dont le peuple vietnamien a pu, à travers ses grandes périodes historiques (sinisation) et son passé plus récent (colonisation), démontrer sa capacité à incorporer les apports et les influences étrangers dans sa sphère culturelle. En ce sens, la « vietnamisation » ainsi que ces dérivés se rapprochent de l'acception de syncrétisme proposée par Bastide et Laplantine qui renvoie pour l'un, à une forme de « bricolage » et à la « création d'un ensemble homogène, cohérent, neuf » et pour l'autre, à un métissage susceptible de rendre compte de la complexité de rencontre entre deux entités. De même, Do Benoit (2011 : 36) confirme :

Il semble y avoir une certaine façon vietnamienne d'adopter les apports de l'extérieur, un processus d'importation à étapes dont la vietnamisation finirait par produire à partir de tous ces corps étrangers un mixage complexe aux couleurs locales.

Ce syncrétisme à la vietnamienne qui rassemble des entités dans une unité tout en conservant leurs singularités est particulièrement flagrant dans l'expression des croyances,

⁷ On parlera d'une « verticalité culturelle » (le Viêt-Nam dans l'orbite culturelle chinoise) et d'une « horizontalité culturelle » (le Viêt-Nam pris dans ses relations avec ses voisins du Sud-Est asiatique).

sources des cultures éducatives. L'étude du contexte général du Viêt-Nam et les propos des enseignants montrent que les philosophies et les religions sont mêlées et se combinent sans se juxtaposer pour créer une entité nouvelle (cf. au *Tam Giao* des trois croyances – confucianisme, taoïsme et bouddhisme). En formant un tout cohérent sans être fusionnées, ces croyances occupent chacune des fonctions bien distinctes qui répondent aux exigences de la vie sociale (confucianisme) et aux besoins spirituels des individus (bouddhisme).

4.1.3. Vers une didactique « vietnamisée » du CECRL

Les principes, valeurs et méthodes véhiculés dans le CECRL semblent en revanche résister à cette « vietnamisation » malgré les stratégies qu'évoquent les enseignants pour les « adapter » à leurs pratiques. Selon Bourguignon (2011), « le passage du paradigme de la connaissance au paradigme de la compétence » modifie en profondeur le rôle de l'enseignant qui « ne consiste plus à transmettre des savoirs, mais à faciliter l'appropriation de connaissances » et celui de l'apprenant dont on attend qu'il s'implique et interagisse dans les « tâches » sont autant de références qui créent une rupture épistémologique avec les cultures éducatives du Viêt-Nam.

Si les nombreuses variations dont font part les enseignants dans l'appropriation de méthodes d'enseignement sont fonction des conditions de travail et des *habitus* d'apprentissage comme on l'a vu, elles dépendent aussi des niveaux d'acculturation des enseignants. Ce qui peut faire penser à la présence de deux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage qui structurent des modes d'appréhension des réalités qui ne peuvent, en l'état, être « vietnamisés » comme ont pu l'être d'autres apports étrangers. C'est pourquoi la réflexion sur la contextualisation du CECRL doit se poursuivre avec celle de la perspective d'un CECRL vietnamisé qui n'interroge pas seulement les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage mais aussi les postulats en amont de ces méthodes et stratégies afin qu'il n'y ait pas seulement prise en compte des contextes, mais aussi appropriation de ce référentiel par les acteurs de terrain que sont les enseignants. Ce qui ramène à la question fondamentale posée par Castellotti et Nishiyama Noriyuki (2011 : 15) : « peut-on contextualiser sans transformer les fondements mêmes des finalités originelles ? ».

Enfin, il faut rappeler qu'à condition d'être interprété et utilisé comme une référence reliée aux contextes didactiques dans lesquels elle prévaut et non comme un « prêt à penser » normatif qui uniformise les pratiques d'enseignement, le *Cadre* représente de toute évidence une évolution salutaire dans ses fondements pour améliorer le « vivre ensemble » en faisant du plurilinguisme un atout majeur dans les compréhensions mutuelles entre individus de cultures différentes.

4.2. Perspectives

4.2.1. Valoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle pour « repenser la place des langues » et celle du français

Si les perspectives sur l'E/A du FLE sont compromises en l'état, comme on l'a vu à maintes reprises, une didactique des langues qui s'appuierait davantage sur le concept de

compétence plurilingue et pluriculturelle – par essence « plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles » (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 11) – favoriserait non seulement l'existence de cette langue, mais aussi celle d'autres langues-cultures qui ne se positionneraient pas (ou moins) en concurrence avec elle. Comme le soulignent Jamet et Caddéo (2013 : 17), « [I]a réflexion sur le plurilinguisme est une opportunité pour repenser la place des langues au sein des sociétés et chez les individus à un moment où la prédominance de l'anglais s'affirme avec force ».

C'est pourquoi, au lieu de déplorer la baisse des effectifs de français face à ceux de l'anglais, langue étrangère choisie prioritairement par les apprenants dans la plupart des établissements généraux scolaires primaires, secondaires ou universitaires, l'idée serait 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.

Sur le plan cognitif, on sait que les mécanismes d'apprentissage utilisés pour une langue étrangère favorisent ceux des autres langues étrangères apprises dans son sillage. Ce constat est attesté par les propos d'une enseignante de HCMV qui remarque avec surprise que les anglophones admis en première année de français à l'université ne rencontrent pas davantage de problèmes que les étudiants ayant suivi un cursus de français dans le primaire ou le secondaire (classes bilingues, à option, etc.). Alors qu'on pourrait s'attendre à un apprentissage plus laborieux de leur part, ces étudiants anglophones ont développé, selon cette enseignante de HCMV, « certaines stratégies d'apprentissage quand ils ont appris l'anglais » qui leur permettent d'être très performants en FLE : « [d]onc, quand ils apprennent le français, ils se débrouillent très bien ». De langues concurrentes, « choisies » l'une - sans ou à la place de l'autre, leur E/A pourrait être envisagée sinon ensemble, du moins dans une successivité proche renforçant l'apprentissage de l'une par l'autre.

De plus, les deux langues conservent des liens historiques et présentent des similitudes qui les rapprochent malgré leur appartenance à des familles différentes. À ce titre, Castagne (2008 : 31) remarque que « le français [serait] la plus germanique des langues romanes, et l'anglais d'Europe, la plus romane des langues germaniques ». Par conséquent, dit-il, « elles peuvent jouer, chacune à leur tour, et en fonction des situations et de la langue maternelle des locuteurs, le rôle de passerelle de leur propre famille vers la famille voisine, et inversement » (41).

Robert (2008 : 16) confirme également ce lien : « beaucoup de philologues de la Renaissance et du XVIIe siècle considéraient l'anglais comme une langue latine ». C'est pourquoi les similarités linguistiques sur le plan lexical entre le français et l'anglais relevées dans les propos des enquêtés renforcent le parcours de langue des apprenants en faisant de l'anglais une « langue passerelle » pour l'accès au français pour des locuteurs étrangers à ces deux langues :

S'il y a plusieurs choix de langues étrangères, beaucoup, la plupart d'entre eux choisissent le français parce qu'il y a une similarité entre le français et l'anglais car ce sont des langues latines et le chinois est facile à

parler pour les vietnamiens mais difficile à écrire car... l'écriture du chinois, c'est du chinois... pour les parents c'est l'anglais et après c'est le français car il y a une similarité linguistique (HC4).

Le passage du français par l'anglais place de surcroît le français en bonne posture comme langue appartenant au répertoire langagier du locuteur vietnamien quel que soit l'ordre de son acquisition LVE1, 2 ou 3... et quel que soit son degré de maîtrise comme le spécifie par ailleurs le concept de plurilinguisme/pluriculturalisme.

Enfin, comme il a été dit à plusieurs reprises, l'alphabet romanisé du quốc ngữ, écriture nationale, est un atout objectif pour créer une passerelle supplémentaire entre les deux langues.

4.2.2. Accentuer la perception d'une culture française plurielle

Par ailleurs, afin que le français devienne une langue vivante, parlée dans les différents contextes sociaux du Viêt-Nam... et pas seulement apprise dans les salles de cours, il conviendrait de favoriser la transmission d'une culture française plurielle pour compenser les représentations stéréotypées véhiculées dans les manifestations culturelles des organismes francophones, et pour apporter un autre éclairage sur les variantes langagières, culturelles, sociales et environnementales de la France.

Or, l'un des arguments utilisés par les enseignants francophones pour militer en faveur du maintien et de la diffusion de la langue française est de l'inclure au patrimoine vietnamien au même titre que d'autres composantes de sa sphère culturelle. « *Je pourrais dire que le français est une langue de tradition pour le Vietnam* » avance cet enseignant de Hué. Cependant, cette « intégration » peut être aussi l'une des raisons de sa perte car renvoyer la langue française à une forme d'héritage ou de legs, c'est aussi prendre le risque de figer avec le temps cet apport langagier et culturel dans des représentations attachées à la littérature française et aux « belles lettres » qui éloignent un peu plus son appropriation pour un usage plus quotidien.

4.2.3. Valoriser les fonctions pragmatiques du français

De surcroît, on sait, au même titre que toutes les langues parlées et utilisées dans des contextes d'interactions sociales et culturelles différents, que le français subit des variations, des transformations, s'enrichit ou s'appauvrit, selon le point de vue des observateurs, de néologismes et d'emprunts. L'un des problèmes évidents du français au Viêt-Nam est que cette langue se fragilise par manque de locuteurs motivés pour se l'approprier au « quotidien », convaincus de son caractère peu pragmatique en dehors de son cadre d'enseignement qui est, ou devrait être, seulement l'antichambre de son usage. Paradoxalement, ce dont « souffre » la langue française, c'est d'une survalorisation qui la rend inopérante et donc peu attractive dans les représentations des apprenants potentiels et de leurs familles, représentations véhiculées par le corps social, les médias et par les enseignants de FLE eux-mêmes, qui portent, par leur statut, une part de cette responsabilité. Car malgré les orientations plurilingues/pluriculturelles érigées par le Conseil de l'Europe et développées dans le CECRL, « l'idéologie mononormative francophone sacralise un « français standard » et s'oppose encore lourdement à la pluralité du français, aux pratiques plurilingues et à la didactisation effective de ces compétences plurilingues »

(Blanchet, Clerc et Rispail, 2014 : 286). Ce qu'en disent Blanchet, Clerc et Rispail (2014 : 291) est à ce titre éloquent :

Le français serait (paradoxalement), à l'international, le garant d'une diversité face à une tendance hégémonique supposée de l'anglais et, en France, le garant d'une unité face à une tendance communautariste supposée des langues dites régionales et de l'immigration. Toute remise en question est perçue comme un sacrilège, toute « déviation » par rapport à cette norme unique supposée est considérée comme une « faute ».

4.2.4. Vers une approche culturelle délibérément « métissée »

Enfin, cette étude confirme « [l]e caractère métissé de toute culture, son côté 'tatoué', sa dimension 'tigree', son aspect 'arlequin' » (Porcher, 1994 : 10). Le Viêt-Nam n'échappe pas à cette règle. Sachant que « [l]e patrimoine [est] d'origines multiples, [et cela] ne l'empêche pas d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires » (Porcher, 1994 : 10), les enseignants se réfèrent à leur culture « pour se signifier à [eux-mêmes] et aux autres » (fonction ontologique) et s'adaptent « aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture » (fonction instrumentale) (Abdallah-Pretceille, 2004 : 10). Ainsi, c'est bien l'expérimentation de pratiques nouvelles d'enseignement qui interroge les cultures éducatives (et ses fondements) et favorise une « dynamique acculturative » et des processus culturels « par définition en mouvement, en mutation permanente » (Cheng⁸, 2010).

L'interculturalité ou l'interculturalisation (au sens de Demorgon, 2005) a été au centre de cette étude tant il est vrai que « toute recherche interculturelle est à la fois une rencontre et une comparaison » (Troadec, 2006 : 109), qui implique l'idée d'un rapprochement des individus par la compréhension de leurs différences, considérant qu'il est difficile de choisir entre deux polarités qui mènent toutes deux à des impasses : la relativité des cultures qui sépare les individus en ignorant leurs ressemblances et les valeurs universalistes qui les rapprochent sans reconnaître leurs distinctions. Selon Cheng (2010) :

S'il faut chercher les différences, c'est toujours en situation, car il n'y a que cela de véritablement vivant. [...] Quand je parle avec un collègue chinois, je ressens les différences : cela ne veut pas dire pour autant que je représente l'Occident ni qu'il est l'Oriental de service.

CONCLUSION

Dans le contexte géopolitique, social et économique actuel du Viêt-Nam, les résultats de l'enquête auprès des enseignants de FLE confirment que la langue française est en régression constante parmi la population et est délaissée comme langue étrangère dans les cursus scolaire et universitaire. Confrontés aux enjeux régionaux et mondiaux, les Vietnamiens se tournent désormais vers l'anglais et les langues asiatiques (japonais, coréen, chinois). Concernant l'E/A du FLE, les enseignants témoignent d'une grande diversité résultant d'une tension entre deux polarités : une pédagogie exogène et

⁸ Anne Cheng-Wang est sinologue et enseignante française. Depuis 2008, elle est titulaire de la chaire intitulée « Histoire intellectuelle de la Chine » au Collège de France.

transmissive qui réfère à une tradition ancestrale en privilégiant l'écrit et la « place du maître » et une pédagogie endogène qui valorise le sujet, l'oral et les interactions sociales. Dans la pratique, les cultures éducatives restent plus ou moins prégnantes selon les régions du pays diversement exposées dans l'histoire aux influences occidentales. Par ailleurs, les différents positionnements des enseignants à l'égard du CECRL sont à la fois les signes annonciateurs d'une acculturation pour répondre aux exigences d'un contexte de plus en plus mondialisé et en même temps l'expression de pratiques qui s'inspirent encore fortement des cultures éducatives. Enfin, ce que souligne Mons (2015 : 155) en parlant de l'Asie où « la culture juvénile, qui passe par Internet, remet en cause les cultures scolaires et familiales », peut s'appliquer au Viêt-Nam dans les rapports qu'entretiennent apprenants et enseignants à l'égard du savoir, des modalités d'apprentissage et d'enseignement et des langues étrangères dont le français fait partie. Cette remise en question de ces cultures est inhérente aux apports extérieurs d'une part et aux capacités synchrétiques de les assimiler à l'existant de l'autre.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ? n° 3487.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bénéstroff, C. (2010). L'Écriture ou la vie, une écriture résiliente. *Littérature*, 159(3), 39-52. doi:10.3917/litt.159.0039.
- Blanchet, P. (2003). Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation chaotique, pratiques sociales, interventions... quels modèle ? : pour une (socio)linguistique de la complexité. *Cahiers de sociolinguistique*, 8(1), 279-308. doi:10.3917/csl.0301.0279.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (éd.) (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines ; Montréal : Agence universitaire de la francophonie.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique... Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-3-page-283.htm>.
- Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. (éd.) (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- Bourguignon, C. (2011). *L'évaluation de la compétence : vers un changement de paradigme* [diaporama]. Repéré à : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_conferenceDijon_2011-09.pdf
- Brocheux, P. (2011). *Histoire du Vietnam contemporain, la nation résiliente*. Paris : Fayard.

- Carette, E. & Carton, F. (2014). Éléments de contextualisation de l'action didactique : étude sur l'enseignement/ apprentissage du FLE/FLS au Mexique, au Vietnam et en Tunisie. In : J. Aguilar, C. Brudermann & M. Leclère (éd.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*, Paris : Éditions Riveneuve, 205-226.
- Castagne, É. (2008). Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 31-42. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-31.htm>.
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, 164, 109-114. doi : 10.3917/lfa.164.0109.
- Castellotti, V. (2011). Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 8(1). doi : 10.4000/rdlc.2278. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rdlc/2278>.
- Castellotti, V. & Moore D. (2011). Index notionnel et factuel. In : P. Blanchet & P. Chardenet (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 445-465.
- Castellotti, V. & Nishiyama Noriyuki, J. (2011). Contextualiser le CECR ? *Contextualisation du CECR. Le cas de l'Asie du sud-est, Le français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 11-18.
- Cheng, A. (2010). Le ressac de l'histoire. Réflexions sur les amnésies chinoises. Entretien avec Cheng Anne. *Vacarme*, 52. Récupéré de <http://www.vacarme.org/article1917.html>.
- Chiss, J.-L. & Cicurel, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. In : J.-C. Beacco, J.-L. Chiss., F. Cicurel & D. Véronique (éd.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 1-9.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2012). *Cours de didactique du français langue et étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle/Clé International.
- Debono, M. (2014). La contextualisation, une dynamique globalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. In : Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. & Spaeth, V. (éd.), *Actes du colloque international : Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Université Paris Sorbonne : FIPF, 125-139. Récupéré de <http://fipf.org/sites/fipf.org/files>.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*. Paris : Economica.
- Dervin, F. (2013). Introduction. In : F. Dervin (éd.), *Le concept de culture : Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*, Paris : l'Harmattan, 7-17.
- Do Benoit, H. L. (2011). *Le Viêt-Nam, Histoire & Civilisations*. Paris : Le Cavalier Bleu.

- Féray, P.-R. (2001). *Le Viêt-Nam ancien ou la conquête de la vietnamité. Le Viêt-Nam*, Paris : PUF.
- Ferréol, G. & Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Guimelli, C. (1994). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. In : J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF, 83-107.
- Jamet, M.-C. & Caddéo, S. (2013). *L'intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette : Paris.
- Mons, N. (2015). Le miracle éducatif asiatique existe-t-il ? Réflexions autour d'un colloque international sur l'éducation en Asie. *Revue internationale d'éducation*, 68, 151-156.
- Morin, E. (1977). *La méthode 1, La nature de la nature*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Mucchielli, A. (2004). *Approche compréhensive*. In : A. Mucchielli (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 226-228.
- Nguyen, V. A. (2014). Enjeux de l'intégration du CECRL aux universités de langues étrangères au Vietnam. *Revue Linguistica*, 54(1), 471-484.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 5-12.
- Rey, A. (2005). *Dictionnaire Culturel en langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Robert, J.-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149, 9-20. Récupéré de www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm.
- Rispail, M. & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In : P. Blanchet & P. Chardenet (éd), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 65-71.
- Tran Ngoc, T. (2003). *Recherche sur l'identité de la culture vietnamienne*. Hanoi : Éditions THẾ GIỚI.
- Troadec, B. (2006). La relation entre culture et développement cognitif : une introduction. *Enfance*, 58(2), 108-117. doi:10.3917/enf.582.0108.

Annexe : Grille d'analyse des entretiens

| |
|---|
| Thème 1 : L'enseignement du FLE au Vietnam : politique linguistique et état des lieux |
| a. Contexte de la politique linguistique conduite par le gouvernement vietnamien : les axes prioritaires b. L'enseignement du français en difficulté : état des lieux et obstacles majeurs c. Le métier d'enseignants de FLE : une profession en crise d. Des perspectives contrastées mais encourageantes pour l'enseignement du FLE |
| Thème 2 : Pratiques d'enseignement et méthodes didactiques |
| a. Une dialectique entre enseignement et apprentissage b. Des pratiques d'enseignement variables et adaptées à la complexité des situations de classe c. Des méthodes traditionnelles aux méthodes communicationnelles et actionnelles : applications et obstacles d. Les axes de remédiation / progression proposées par les enseignants |
| Thème 3 : Culture éducatives – Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage |
| a. Sources et expressions des traditions culturelles sur les rapports sociaux b. L'impact des traditions et des croyances sur l'enseignement - apprentissage c. Variantes synchroniques des cultures éducatives selon les régions et entre ville vs campagne d. Évolution diachronique des cultures éducatives : vers un meilleur équilibre du rapport enseignants/enseignés |
| Thème 4 : Contextualisation du CECR |
| a. Le CECR : Quelles représentations pour quels usages ? b. La contextualisation du CECR au Viêt-Nam : les enjeux c. Conditions pour contextualiser ou adapter le CECR ? d. La création d'un CAGR : pour un CECR contextualisé ? |