ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
CENTRE REGIONAL FRANCOPHONE POUR L'ASIE-PACIFIQUE

ACTES DU SÉMINAIRE RÉGIONAL DE RECHERCHE FRANCOPHONE 2025

LE FRANÇAIS EN ASIE-PACIFIQUE

DYNAMIQUES, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE ET LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS

COORDINATION:
Professeur, Docteur VU VAN DAI
Professeur associé, Docteur BRUNO MARCHAL
Docteur VO VAN CHUONG

VNUP
ÉDITION DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE HANOI

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
CENTRE REGIONAL FRANCOPHONE POUR L'ASIE-PACIFIQUE

ACTES DU SÉMINAIRE RÉGIONAL DE RECHERCHE FRANCOPHONE 2025

LE FRANÇAIS EN ASIE-PACIFIQUE

DYNAMIQUES, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE ET LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS

COORDINATION:
Professeur, Docteur VU VAN DAI
Professeur associé, Docteur BRUNO MARCHAL
Docteur VO VAN CHUONG

ACTES DU SÉMINAIRE RÉGIONAL DE RECHERCHE FRANCOPHONE 2025

LE FRANÇAIS EN ASIE-PACIFIQUE : DYNAMIQUES, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE ET LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS»

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS
CENTRE REGIONAL FRANCOPHONE POUR L'ASIE-PACIFIQUE

ACTES DU SÉMINAIRE RÉGIONAL DE RECHERCHE FRANCOPHONE 2025

LE FRANÇAIS EN ASIE-PACIFIQUE : DYNAMIQUES, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE ET LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS

Coordination:

Professeur, Docteur VU Van Dai

Professeur associé, Docteur Bruno MARCHAL

Docteur VO Van Chuong

EDITIONS DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE DU VIETNAM À HANOI

COMITÉ D'ORGANISATION:

TRAN Van Cong, Responsable du CREFAP/DEAFP/OIF

LE Duc Hoa, CREFAP/DEAFP/OIF

NGUYEN Thuy Tuyet Ngoc, CREFAP/DEAFP/OIF

Piyasuda MAWAI, Doyenne de la Faculté des Arts libéraux, Université Rangsit – Thaïlande

Thanawit KRAIPERM, Directeur du Département de français, Université Rangsit – Thaïlande

Kakanang KANTHASAIBOUR, Directrice du Département de français, Université Thammasat - Thaïlande

Sous la direction de Madame Rennie YOTOVA, Directrice de la Direction de l'Enseignement et de l'Apprentissage du français (DEAF/OIF)

COMITÉ SCIENTIFIQUE:

1. DAM Minh Thuy, ULEI - Université Nationale du Vietnam à Hanoï - Vietnam
2. DANG Thi Viet Hoa, Université de Hanoï – Vietnam
3. DANG Thi Thanh Thuy, ULEI - Université Nationale du Vietnam à Hanoï – Vietnam
4. Bruno MARCHAL, Université Thammasat – Thaïlande
5. PHAM Duy Thien, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville – Vietnam
6. TRAN Le Bao Chan, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville – Vietnam
7. VO Van Chuong, Université de Can Tho - Vietnam
8. VU Van Dai, Université de Hanoï – Vietnam

MODÉRATION:

1. DAM Minh Thuy, ULEI - Université Nationale du Vietnam à Hanoï - Vietnam
2. DANG Thi Viet Hoa, Université de Hanoï - Vietnam
3. DO Kim Thanh, ULE - Université de Da Nang - Vietnam
4. Kakanang KANTHASAIBOUR, Université Thammasat – Thaïlande
5. Thanawit KRAIPERM, Université Rangsit – Thaïlande
6. Bruno MARCHAL, Université Thammasat – Thaïlande
7. NGUYEN Thi Huong Hue, ULE - Université de Hue – Vietnam
8. NGUYEN Thi Thanh Huong, Institut polytechnique de Hanoi – Vietnam
9. PHAM Duy Thien, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville – Vietnam
10. Srisuda POOMCHOM, Université Naresuan - Thaïlande
11. VO Van Chuong, Université de Can Tho - Vietnam
12. VU Van Dai, Université de Hanoï – Vietnam

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 11

AXE 1
ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE MULTILINGUE ET INTERCULTUREL

1. DES INNOVATIONS NUMÉRIQUES EN PÉDAGOGIE :
UNE BOITE DE PANDORE ENTRE PANACÉE ET MALÉDICTION
Assist. Prof. Dr Bruno MARCHAL 16

2. DE LA « NORME » AUX RÉALITÉS LINGUISTIQUES : L'HUMEUR DE LINDA SUR TV5.ORG COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE POUR L'INTÉGRATION DES VARIATIONS ET DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN FLE
DANG Thi Thanh Thuy 27

3. VERS UN MÉTALANGAGE GRAMMATICAL DU FRANÇAIS ADAPTÉ AUX APPRENANTS VIETNAMIENS
DINH Hong Van 48

4. INFLUENCES DES PRÉ-ACQUIS LINGUISTIQUES SUR LES PRODUCTIONS LINGUISTIQUES EN FLE : LE CAS DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS AU NIVEAU DÉBUTANT
LE Thi Dieu Thanh 57

5. ENSEIGNER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DÈS LE NIVEAU A2 :
VERS UNE FORMATION LANGAGIÈRE PROFESSIONNALISANTE
DINH Mai Trang 66

6. IMPACT DU CONTACT DE LANGUES SUR LA MOTIVATION D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS : LE CAS DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS DE FLE AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE DE HO CHI MINH-VILLE
PHAM Huynh Kim Toan, PHAM Duy Thien 75

7. LES MOTIVATIONS POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS :
LE CAS D'UNE UNIVERSITÉ AU VIETNAM
DANG Thi Viet Hoa 87

8. POUR RENFORCER LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS DE DEUXIÈME ANNÉE DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS
LE Thi Minh Phuong 100

9. DE QUELQUES MARQUEURS DISCURSIFS ET DE LEURS FONCTIONS PRAGMATIQUES
EN FRANÇAIS, THÉORIES ET TRANSFERTS ENTRE LE FRANÇAIS ET LE VIETNAMIEN
FONTAINE Bryan, DO Kim Thanh 109

10. APPROCHE CONTRASTIVE POUR L'ENSEIGNEMENT DES TEMPS VERBAUX FRANÇAIS.
EXEMPLE D'UNE ANALYSE DES ERREURS DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS
VU Triet Minh 126

11. APPLICATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (CHATGPT)
AUX MÉTHODES INNOVANTES D'ENSEIGNEMENT DE LA RÉDACTION FRANÇAISE
À LA FACULTÉ DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ PHENIKAA
NGUYEN Thi Thanh Cha 133

12. LE PORTFOLIO COMME LEVIER DE L'INTERCULTURALITÉ ET LA RÉFLEXIVITÉ POUR
LA FORMATION DES TRADUCTEURS
TRAN LE Bao Chan, PHAM Duy Thien, NGUYEN Minh Ngoc 147

AXE 2
TRANSFORMATION NUMÉRIQUE ET INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

13. COMPARAISON DES DISPOSITIFS DE REALITÉ VIRTUELLE POUR L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FLE : ÉTUDE DE CAS DANS LES UNIVERSITÉS THAÏLANDAISES
Kunanya BUAPROMMAT, Élisabeth RICHARD, Griselda DROUET 170

14. L'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DES REPRÉSENTATIONS CULTURELLES DU FRANÇAIS DE LA POLICE
NGUYEN Thi Hue 179

15. DE LA PERTINENCE ET FAISABILITÉ D'UN DICTIONNAIRE
DU GENRE GRAMMATICAL POUR LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE FLE
Ginette CHAMART 189

16. TRADUCTION DES TERMES DU FRANÇAIS EN VIETNAMIEN AVEC CHATGPT : PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES EN FLE
DO Lan Anh 197

17. APPLICATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION ET DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISES AUX ÉTUDIANTS DE LANGUE ETRANGÈRE 2 À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES, UNIVERSITÉ DE HUÉ
NGYUYEN Thi Huong Hue, TRUONG Thi Kieu Ngan 211

18. L'IA ET L'ALIGNEMENT CONSTRUCTIF POUR UN APPRENTISSAGE MOTIVANT DU FRANÇAIS. ÉTUDE DE CAS À L'UNIVERSITÉ DE TAY NGUYEN – VIETNAM
NGUYEN Thi My Lien 224

19. L'ATELIER DE RÉCIT INTERACTIF EN FLE : ÉCRIRE AUTREMENT AU NIVEAU A2
PHAM Phuong Thao 233

20. CONCEPTION DE RESSOURCES NUMÉRIQUES POUR UN COURS DE FLE EN MODE HYBRID LEARNING : ÉTUDE DE CAS AUPRÈS D'ÉTUDIANTS NON-SPÉCIALISTES EN L2 À L'UNIVERSITÉ THANG LONG
DINH Dieu Anh, VO Thi Hai Duong 243

21. LINGUA-IA : UN CADRE MÉTHODOLOGIQUE INNOVANT POUR REPENSER L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES À L'ÈRE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE
NGUYEN Van Toan 251

22. INTEGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA) DANS L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS COMMERCIAL: APPORTS, RISQUES ET PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES
NGUYEN Thi Thuy Duong 268

23. INTÉGRATION DE CHATGPT EN COURS DE PRODUCTION ÉCRITE
Do Thi Bich Thuy 278

24. L'IMPACT DE CHATGPT SUR LA PRODUCTION ORALE EN LANGUES ÉTRANGÈRES. LE CAS DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE HANOÏ
NGUYEN Quang Duy 287

25. VERS UN APPRENTISSAGE PERSONNALISÉ ET AUTONOME DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE AVEC CHATGPT : UNE RECHERCHE-ACTION À L'UNIVERSITÉ DE THUONGMAI DU VIETNAM
NGUYEN Thi Thu Hong 300

26. APPRENDRE AUTREMENT : LES JEUX SÉRIEUX AU SERVICE DU FLE À L'ÈRE NUMÉRIQUE
NGUYEN Thu Hien 309

27. LE SOUTIEN SOCIO-AFFECTIF DANS UN COURS DE FLE EN LIGNE
David GAVEAU 317

28. INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE DANS LE FLE, UNE PROTHÈSE COGNITIVE OU UNE PORTE VERS UNE CONSCIENCE ÉTHIQUE ET UNE PÉDAGOGIE DE FORMATION ?
MONTIYA Phoungsub, Bruno MARCHAL..... 327

29. APPROCHE PAR LES DONNÉES (DDDM) DANS L'ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF DE GESTION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS – UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE DE HO CHI MINH-VILLE
HUYNH Cong Kieu Xuan, PHAN Nguyen Thai Phong, HA Thi Mai Huong..... 336

30. VERS UNE ÉVALUATION PROCESSUELLE DE LA CRÉATIVITÉ AUGMENTÉE : ENSEIGNER, CRÉER ET CO-ÉCRIRE AVEC L'IA EN FLE
Assist. Prof. Dr Bruno MARCHAL 346

31. L'UTILISATION GUIDÉE DE L'IA POUR LA RÉALISATION DE DEVOIRS DANS UN COURS DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE (L3). ÉTUDE DE CAS À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES, UNIVERSITÉ DE HUÉ
TRUONG Hoang Le 356

32. DÉFIS DE L'ÉVALUATION À L'ÈRE DE L'IA : LE CAS DU COURS DE TRADUCTION ÉCONOMIQUE À L'ESCE
DO Thi Thu Giang 367

33. IMPACT DE CHATGPT SUR L'APPRENTISSAGE AUTONOME DES ÉTUDIANTS DE FLE À L'UNIVERSITÉ DE CAN THO (VIETNAM)
LU Quoc Vinh, NGUYEN Ngoc Chi Lan 379

AXE 3
FORMATION DES ENSEIGNANTS ET PROFESSIONNALISATION DES PRATIQUES DIDACTIQUES

34. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES À TRAVERS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE COMMUNAUTAIRE : UNE EXPÉRIMENTATION MENÉE AUPRÈS D'ÉTUDIANTS EN DIDACTIQUE DU FLE À L'UNIVERSITÉ DE CAN THO
VO Van Chuong, NGUYEN Ngoc Ket, LU Kieu Diem, LE Tuong Vi 391

35. ENTRE INITIATIVES INDIVIDUELLES ET BESOIN INSTITUTIONNEL : LA RÉFLEXIVITÉ COMME COMPÉTENCE CHEZ LES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES FACE AUX MUTATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES
LE Pham Minh Tuan..... 409

36. ÉVALUATION HORS CLASSE DANS LE COURS "GUIDE TOURISTIQUE": OPPORTUNITÉS OU DÉFIS POUR LES ÉTUDIANTS ? CAS DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ DE LANGUES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES – UNIVERSITÉ NATIONALE DU VIETNAM À HANOI
NGUYEN Canh Linh..... 419

AXE 4
FORMATIONS PROFESSIONNALISANTES ET EMPLOYABILITÉ

37. FORMATION PROFESSIONNALISANTE : PISTES POUR LES DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS
TRAN Van Cong..... 430

38. LE FRANÇAIS AU SERVICE DE L'EMPLOYABILITÉ : RETOUR D'EXPÉRIENCE SUR LA CONCEPTION ET L'ÉLABORATION D'UN MODULE PROFESSIONNALISANT EN TOURISME
DANG Hai Ly..... 443

39. PROFESSIONNALISER PAR L'ÉVALUATION : LE CAS DU MODULE « GUIDE TOURISTIQUE » AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS – UNIVERSITÉ DE LANGUES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES (ULIS) – UNIVERSITÉ NATIONALE DU VIETNAM À HANOÏ (VNU)
NGUYEN Thu Ha, HOANG Minh Thuy..... 456

40. LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION AUX MÉTIERS DE TRADUCTEUR ET D'INTERPRÈTE FRANCOPHONE À TRAVERS LE STAGE PROFESSIONNEL
HA Thi Mai Huong..... 470

41. L'IMPROVISATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN INDE :
ENTRE ADAPTATION, CRÉATIVITÉ ET EXPERTISE
UMA Damodar Sridhar 478

42. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ENTREPRISES : LE CAS DE CHENNAI
SUMITRA Muthukumar 487

AVANT-PROPOS

La présente édition des actes du séminaire régional de recherche francophone intitulé « ***Le français en Asie-Pacifique : dynamiques, innovations et perspectives pour l'enseignement, la recherche et la professionnalisation des formations*** », tenu à Bangkok (Thaïlande) du 22 au 24 octobre 2025, s'inscrit dans le cadre du séminaire biannuel organisé par le Centre régional francophone pour l'Asie-Pacifique (CREFAP), relevant de la Direction de l'Enseignement et de l'Apprentissage du français (DEAF) de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Véritable moment de convergence des savoirs et des pratiques, ce rendez-vous constitue désormais une tradition scientifique incontournable pour la communauté des chercheurs, enseignants et praticiens engagés dans le champ du français langue étrangère dans la région Asie-Pacifique.

Dans un monde traversé par des mutations profondes, où les interactions linguistiques et culturelles se réinventent au rythme des dynamiques géopolitiques, des avancées scientifiques et des bouleversements technologiques, le français conserve et renouvelle son rôle stratégique : langue de communication internationale et de coopération, mais également outil de médiation culturelle et vecteur de formation intellectuelle et professionnelle. Toutefois, sa diffusion et son enseignement en Asie-Pacifique demeurent confrontés à des défis de taille : évolution des politiques éducatives, reconfiguration des besoins de formation, émergence de nouvelles compétences requises par le marché du travail, sans oublier l'impact croissant du numérique et de l'intelligence artificielle sur les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'apprentissage.

C'est précisément pour interroger ces enjeux et explorer des voies d'avenir que ce séminaire a réuni un large éventail d'acteurs académiques et institutionnels autour de quatre axes de réflexion :

- ***Enseignement du français en contexte multilingue et interculturel***, avec ses défis et ses promesses ;
- ***Transformation numérique et innovations pédagogiques***, dont les potentialités redéfinissent les horizons de la didactique ;
- ***Formation des enseignants et professionnalisation des pratiques***, condition sine qua non de la qualité et de la pérennité des systèmes éducatifs ;
- ***Formations professionnalisantes et employabilité***, où se joue l'adéquation entre formation académique et réalités socio-économiques.

L'ampleur de la participation atteste de la vitalité de la recherche francophone et de son ancrage dans les débats contemporains. 111 communications ont été reçues, émanant non seulement de chercheurs de la région Asie-Pacifique, mais également de collègues venus d'autres espaces francophones et francophiles : Congo, Haïti, Tunisie, Sénégal, Maroc, France, Japon, Inde, Chine, Taïwan, Cambodge, Thaïlande et Vietnam. À l'issue d'un rigoureux processus d'évaluation scientifique, 80 communications ont été retenues pour une présentation lors du séminaire. 42 articles ont été sélectionnés et réunis dans ce volume, offrant un panorama représentatif des recherches actuelles et des questionnements majeurs qui traversent la francophonie académique.

Il nous appartient d'exprimer ici notre profonde gratitude à l'égard de celles et ceux qui ont contribué au succès de ce séminaire. Nos remerciements s'adressent d'abord aux universités partenaires, l'Université Rangsit et l'Université Thammasat, dont l'appui institutionnel et l'hospitalité ont rendu possible la tenue de cet événement. Ils vont également aux membres du Comité scientifique et aux modérateurs, qui, par leur engagement, leur vigilance et leur exigence méthodologique, ont garanti la qualité des travaux présentés et des discussions menées. Nous voulons aussi rendre hommage à l'ensemble

des enseignants-chercheurs participants, qui, par leur enthousiasme, leur persévérance et la pertinence de leurs analyses, ont conféré à ce séminaire sa véritable raison d'être : l'enrichissement mutuel par la confrontation des idées et la mise en réseau des expériences.

Au-delà de la publication des présents actes, nous espérons que ce séminaire poursuivra sa vocation : celle d'un espace de dialogue scientifique, de réflexion partagée et de renouveau intellectuel. Que ce séminaire continue d'incarner un espace privilégié où se dessinent les lignes de force d'une francophonie en mouvement, capable d'épouser les transformations du monde contemporain et d'ouvrir des horizons nouveaux pour l'enseignement, la recherche et la professionnalisation des formations. Puissent ces actes refléter la vitalité d'une communauté scientifique francophone pleinement engagée dans l'innovation et le dialogue, et nourrir de nouvelles initiatives destinées à consolider et à rayonner la place du français en Asie-Pacifique comme sur la scène internationale.

Que ces pages, à la fois miroir et élan de la recherche francophone, vous accompagnent dans une lecture féconde et inspirante.

Le responsable du CREFAP

TRAN Van Cong

AXE 1

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE MULTILINGUE ET INTERCULTUREL

DES INNOVATIONS NUMÉRIQUES EN PÉDAGOGIE : UNE BOITE DE PANDORE ENTRE PANACÉE ET MALÉDICTION

Assist. Prof. Dr Bruno MARCHAL[1]

Résumé : *Cette conférence explore l'évolution des innovations technologiques en pédagogie à travers la métaphore de la boîte de Pandore : chaque innovation suscite d'abord des craintes légitimes avant de révéler son potentiel transformateur. L'histoire met en lumière un schéma récurrent d'émergence puis de résistance face aux nouveautés éducatives. L'expérience des laboratoires de langue illustre les limites d'une approche exclusivement technique, négligeant la dimension humaine, tandis que le succès d'Internet souligne l'importance d'enrichir et de soutenir l'interaction pédagogique plutôt que de la remplacer. Aujourd'hui, l'intelligence artificielle suit ce même cycle historique. En didactique du FLE, elle promet une personnalisation accrue des apprentissages, une accessibilité renforcée et une correction automatisée intelligente, tout en posant des défis majeurs liés à la dépendance, à l'éthique et au risque de déshumanisation. L'avenir de l'enseignement appartient à ceux qui intégreront judicieusement l'IA, en maintenant l'humain au cœur du processus d'apprentissage, car la pédagogie reste la clé qui donne sens à la technique.*

Mots clés : *innovation pédagogique, technologies éducatives, intelligence artificielle, FLE*

INTRODUCTION : L'HUMOUR DE NOS PEURS TECHNOLOGIQUES

Cette réflexion s'ouvre sur une citation légèrement revisitée d'Arthur C. Clarke, l'un des plus grands auteurs britanniques de science-fiction et scientifique de renom : « *Toute technologie suffisamment avancée est indiscernable de la magie... et fait donc peur aux professeurs*[2] ».

---

[1] Université Thammasat, Thaïlande

[2] La citation « Toute technologie suffisamment avancée est indiscernable de la magie » est une des trois lois d'Arthur C. Clarke. Elle est souvent abrégée en « Toute technologie suffisamment avancée est indiscernable de la magie ». Cette loi est apparue dans son livre «*Profiles of the Future*» en 1973. La phrase complète, qui

Il demeure courant et humain, à différentes périodes historiques, d'appréhender une innovation technologique avec une pointe d'angoisse mêlée de curiosité. Tel est le cas aujourd'hui avec l'intelligence artificielle, sujet principal de cette analyse.

Cette communication intitulée « Des innovations numériques en pédagogie : une boîte de Pandore[1] entre panacée et malédiction » postule que chaque innovation majeure dans le domaine éducatif suit ce schéma mythologique. Le mythe rappelle que Pandore ouvre la jarre, libère tous les maux sur l'humanité, tandis qu'au fond de la jarre demeure l'espoir. Ainsi, l'innovation suscite d'abord des craintes légitimes avant de révéler son potentiel transformateur.

L'HISTOIRE ENSEIGNE LA RELATIVITÉ DE NOS PEURS

Avant d'aborder la question de l'intelligence artificielle, un détour historique s'impose. Il convient de rappeler que Socrate s'opposait à l'écriture, affirmant dans le *Phèdre* de Platon que cette innovation « affaiblirait la mémoire » et rendrait les hommes « oublieux ». L'imprimerie de Gutenberg fut accusée de corrompre la pureté des manuscrits. Plus récemment, en 1965, un décret officiel autorisa l'utilisation du stylo à bille, inventé par Marcel Bich, au sein des écoles françaises. Nombreux furent ceux qui résistèrent, considérant le Bic comme néfaste pour l'apprentissage de l'écriture.

Une anecdote particulièrement révélatrice illustre ce propos : celle du tube de peinture. En 1841, un obscur inventeur américain, John Goffe Rand, breveta le tube de peinture en étain. Loin d'être une innovation technique mineure, cette invention révolutionna l'art occidental. Pour la première fois, les peintres impressionnistes purent sortir de leurs ateliers, emporter leurs couleurs et peindre en plein air.

---

inclut l'aspect de la peur chez les professeurs, n'est pas une citation exacte, mais une interprétation ou un ajout parfois fait à la loi de Clarke, souvent en référence à la réaction de certaines personnes face à la nouveauté technologique.

[1] Pandore, dans la mythologie grecque, est la première femme humaine, façonnée dans l'argile par Héphaïstos, le dieu du feu, et à qui Athéna, déesse de la sagesse donna vie.

Pourtant, l'establishment artistique cria au scandale, dénonçant ces « barbouilleurs » qui osaient peindre dehors, captaient la lumière plutôt que de la composer en atelier, montraient la réalité dans sa fugacité plutôt que dans sa grandeur idéalisée.

Cette anecdote illustre parfaitement le propos développé : une innovation technique apparemment anodine peut transformer radicalement les pratiques, créer de nouveaux paradigmes, et susciter résistances et scandales avant d'être finalement adoptée et célébrée.

LES PRÉCURSEURS PÉDAGOGIQUES : QUAND L'INNOVATION NAÎT DE LA RÉFLEXION

Dans le domaine éducatif, bien avant l'ère numérique, des pédagogues visionnaires avaient saisi l'importance de l'innovation technique au service de l'apprentissage.

L'École moderne (1920-1960)

L'exemple de Célestin Freinet demeure emblématique. En 1924, cet instituteur rural introduisit une imprimerie dans sa classe de Bar-sur-Loup, provoquant une révolution pédagogique. Les enfants cessèrent de se contenter de réciter pour devenir producteurs. Ils rédigèrent leurs textes libres, les imprimèrent et les diffusèrent. Freinet inventa la correspondance scolaire : ses élèves échangeaient avec d'autres classes et publiaient un journal scolaire[1].

Cette démarche préfigurait déjà ce que la pédagogie contemporaine nomme « apprentissage collaboratif », « production authentique » et « communication réelle ». Freinet avait compris que la technique pouvait révolutionner la pédagogie en donnant du sens aux apprentissages. Comme l'IA aujourd'hui, ses innovations suscitèrent d'abord l'inquiétude : « Ces enfants ne savent plus écrire correctement », « Cette pédagogie est anarchiste », « Où va l'école ? »

[1] En 1927, la revue mensuelle LA GERBE, est lancée, « composée, imprimée et administrée par les enfants ». L'imprimerie à l'école, bulletin numéro 4 -avril 1927

L'audiovisuel : la première révolution des langues (1950-1970)

Dans les années 1950-1960, une nouvelle révolution secoua l'enseignement des langues : l'audiovisuel. Le magnétophone à bandes, le projecteur de diapositives, la télévision éducative et les films 16 mm firent leur entrée dans les classes.

Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues, il devint possible d'entendre de la langue authentique en classe. Fini le temps où il fallait simuler la prononciation de l'anglais ou de l'allemand avec un accent français. Les méthodes audio-orales puis SGAV (Structuro-Global Audio-Visuel) révolutionnèrent l'apprentissage.

L'adhésion des enseignants de l'époque à cette révolution ne fut pas unanime. Les critiques fusèrent : « Ces machines vont remplacer le professeur », « Les élèves deviennent passifs devant les écrans », « Le contact humain se perd ». Ces reproches rappellent étrangement les critiques actuelles sur l'IA, similitude qui n'est pas fortuite.

Les laboratoires de langue : l'individualisation avant la lettre (1960-1980)

L'avènement des laboratoires de langue marqua une nouvelle étape. Certains se souviennent de ces salles équipées de cabines individuelles, de casques et de magnétophones multipistes. Chaque élève évoluait dans sa bulle, écoutant, répétant, s'enregistrant. Le professeur, depuis sa cabine, pouvait écouter chacun individuellement et corriger en temps réel.

Cette innovation paraissait révolutionnaire : enfin, chaque élève pouvait travailler à son rythme avec une correction immédiate et une répétition parfaite. Les promesses étaient considérables, exactement comme celles de l'IA aujourd'hui : personnalisation, adaptation, efficacité.

Les résultats ne furent pas à la hauteur des espérances. Au bout de quelques années, les critiques se multiplièrent : « Ces exercices structuraux sont mécaniques », « L›interaction disparaît », « Les élèves s'ennuient ». De nombreux laboratoires fermèrent ou furent reconvertis.

Cette expérience enseigne que la technique seule ne suffit pas. Une innovation, même prometteuse, peut échouer si elle néglige la

dimension humaine et l'intelligence pédagogique. Cette leçon s'avère précieuse pour la réflexion sur l'IA.

LES RÉVOLUTIONS NUMÉRIQUES SUCCESSIVES

L'ordinateur personnel (1970-1990)

L'entrée des premiers ordinateurs dans les salles de classe suscita des craintes nombreuses qui paraissent aujourd'hui désuètes : « L'ordinateur va remplacer le professeur », « Les élèves ne sauront plus écrire à la main », « C'est de la gadgétisation pure ».

Ces résistances évoquent celles qu'avaient rencontrées les laboratoires de langue vingt ans plus tôt : même vocabulaire, mêmes peurs, même incompréhension initiale.

La réalité fut différente. L'ordinateur devint un remarquable outil de traitement de texte, permettant aux apprenants de se concentrer sur le contenu plutôt que sur la forme, de corriger sans réécrire, de partager facilement leurs productions. Les premiers logiciels éducatifs virent le jour, reprenant parfois les exercices structuraux des laboratoires de langue, cependant avec une interactivité et une intelligence que les magnétophones ne possédaient pas.

Contrairement aux laboratoires de langue, l'ordinateur survécut et prospéra. Cette réussite s'explique peut-être par ses possibilités créatives plus étendues, sa capacité à permettre la production autant que la réception, et le fait qu'il n'enfermait pas l'utilisateur dans une logique purement répétitive.

Internet et la démocratisation de l'information (1990-2000)

L'arrivée d'Internet provoqua un nouveau séisme, reprenant les débats précédents à une échelle inédite : « Trop d'informations, aucun contrôle qualité », « Les élèves vont tout copier-coller sans réfléchir », « C'est la fin des bibliothèques et de la recherche rigoureuse ».

Ces craintes n'étaient pas dénuées de fondement. Internet posa effectivement de nouveaux défis pédagogiques. Contrairement aux

laboratoires de langue qui tendaient à isoler les apprenants, Internet créa du lien et démocratisa l'accès à l'information comme jamais dans l'histoire humaine. Un étudiant à Phnom Penh peut désormais accéder aux mêmes ressources qu'un étudiant à la Sorbonne.

Pour l'enseignement du français langue étrangère, Internet constitua une révolution planétaire. Les échanges interculturels se multiplièrent, les ressources authentiques devinrent infinies. L'innovation technique rejoignit l'innovation pédagogique.

Google et Wikipedia : la révolution de l'accès au savoir (2000-2010)

Cette nouvelle étape s'accompagna de nouvelles résistances et aussi de nouveaux espoirs : « Wikipedia n'est pas fiable », « Google rend paresseux », « C'est la fin de l'expertise académique ». Ces critiques rappelaient celles déjà entendues contre l'imprimerie, les encyclopédies et les innovations précédentes.

Pourtant, l'adaptation se fit, comme les prédécesseurs s'étaient adaptés aux innovations de leur époque. De nouvelles compétences furent développées chez les étudiants : l'esprit critique numérique, la capacité à croiser les sources, à évaluer la fiabilité de l'information.

Cette période enseigna une leçon essentielle : l'importance réside non dans l'outil lui-même, mais dans l'usage intelligent qui en est fait. Ainsi Wikipedia devint un point de départ acceptable pour une recherche, à condition de savoir l'utiliser judicieusement. Google ne rendit pas paresseux ; il libéra du temps pour des tâches plus créatives et analytiques.

Les plateformes numériques et la classe inversée (2010-2020)

Cette décennie vit naître les MOOC, les plateformes collaboratives et les outils numériques de classe inversée. L'éducation se globalisa, se démocratisa et devint plus accessible. Un cours de phonétique française dispensé par un professeur de l'Université de Grenoble put être suivi par des milliers d'apprenants à travers le monde. Les frontières de la salle de classe explosèrent.

Ces plateformes reprirent, à grande échelle et avec de nouveaux outils, les intuitions des pédagogues innovants du XX^{e} siècle : apprentissage collaboratif, production authentique, personnalisation des parcours. La technique rattrapa enfin la vision pédagogique, s'inscrivant dans la lignée du développement cognitif de Jean Piaget qui insistait sur le rôle de l'action et de la construction des savoirs par l'apprenant.

2020 : COVID et l'accélération forcée

La pandémie joua le rôle d'un accélérateur brutal. Du jour au lendemain, le basculement vers l'enseignement à distance devint universel. Ceux qui résistaient encore au numérique durent s'y adapter. Cette épreuve rappela les leçons de l'histoire : les outils ne valent que par l'intelligence pédagogique qu'on y investit.

Certains enseignants transposèrent simplement leurs cours magistraux en visioconférence – échec prévisible. D'autres repensèrent complètement leur pédagogie, redécouvrant les vertus de l'apprentissage actif et collaboratif – succès relatif. Cette période révéla la résilience du corps enseignant tout autant que l'importance cruciale de la formation aux outils numériques et les risques de fracture numérique.

2022-2025 : l'intelligence artificielle, la dernière innovation

L'époque contemporaine se caractérise par l'émergence de l'intelligence artificielle. En novembre 2022, ChatGPT fit son entrée fracassante et changea la donne en quelques semaines. Soudain, des outils capables de produire des textes cohérents, de corriger des erreurs, de traduire avec finesse et d'adapter le niveau de langue selon le public devinrent disponibles.

Les appréhensions reproduisent celles d'autrefois, déclinées au goût du jour : « C'est la fin de l'écriture authentique », « La triche va se généraliser », « Le professeur va devenir obsolète », « Les étudiants ne vont plus réfléchir ». Ces échos rappellent les critiques faites aux laboratoires de langue, à Internet, à Google.

Cette fois cependant, l'expérience historique constitue un atout. La compréhension que chaque innovation suit un schéma similaire s'est

affinée. L'observation montre également que les échecs (laboratoires de langue) comme les succès (Internet) dépendent largement de la façon dont l'innovation s'intègre dans une réflexion pédagogique cohérente.

L'IA en didactique du FLE : opportunités et défis

Dans le domaine spécifique de l'enseignement du français langue étrangère, l'intelligence artificielle ouvre des perspectives remarquables. Elle permet d'abord une véritable personnalisation des apprentissages : contenus, rythme et exercices peuvent s'adapter automatiquement au profil de chaque étudiant, offrant un suivi sur mesure.

Elle apporte également une accessibilité accrue : l'étudiant peut bénéficier d'un soutien linguistique permanent, où qu'il se trouve, sans limite de disponibilité. L'IA peut aussi fournir une correction automatisée intelligente, donnant un retour immédiat et détaillé sur les productions écrites ou orales, favorisant une progression plus rapide.

Enfin, elle peut générer des contenus adaptés et variés : exercices, textes, dialogues, mises en situation communicatives, parfois même dans différents registres de langue. Elle semble ainsi offrir simultanément un partenaire de conversation patient, un conseiller pédagogique réactif et un créateur de matériel inépuisable.

Face à ces atouts indéniables, les défis s'avèrent tout aussi réels. Le premier risque concerne la dépendance : étudiant ou enseignant pourraient s'appuyer excessivement sur l'IA, réduisant autonomie, réflexion ou créativité personnelle. S'ajoutent des questions de confidentialité et d'éthique, liées au traitement des données et aux biais inscrits dans les modèles. Il existe également un risque d'inégalités d'accès : certaines institutions, régions ou étudiants ne disposent pas des mêmes moyens technologiques. Enfin, l'un des dangers majeurs serait une déshumanisation de l'enseignement : laisser la machine remplacer l'interaction humaine au lieu de la compléter.

Un schéma historique récurrent

L'histoire des innovations éducatives révèle que l'IA ne constituera ni une panacée ni une malédiction. Chaque technologie suit le même cycle : émergence avec ses promesses exaltantes, résistance faite de peurs et de rejets, expérimentation portée par des pionniers, normalisation avec intégration progressive, et enfin banalisation lorsque l'outil devient transparent et s'inscrit naturellement dans le quotidien.

Actuellement, l'IA traverse encore les phases de résistance et d'expérimentation. Certains la rejettent, d'autres expérimentent avec curiosité. Cependant, l'observation de l'histoire révèle quelques constats rassurants. Aucune technologie n'a remplacé l'enseignant. Les laboratoires de langue, qui visaient pourtant à se passer partiellement du professeur, ont échoué. De plus, les outils amplifient toujours les bonnes pratiques pédagogiques autant que les mauvaises : la perspective actionnelle a développé une pédagogie vivante, là où d'autres se sont enfermés dans des exercices mécaniques. Autre constante : l'adaptation prend toujours plus de temps que les discours initiaux ne le laissent croire. Enfin, les jeunes générations s'approprient généralement ces outils plus rapidement, même si leur efficacité dépend toujours de la formation et de l'accompagnement proposés. Le plus essentiel demeure que les innovations durables enrichissent la relation pédagogique au lieu de la remplacer. La question centrale aujourd'hui est donc : l'IA saura-t-elle enrichir l'apprentissage sans le déshumaniser ?

RECOMMANDATIONS

Face à cette nouvelle donne, l'action s'impose selon plusieurs axes que l'histoire éclaire. Il convient d'abord de former massivement les enseignants, afin qu'ils maîtrisent ces outils plutôt que de les subir. Ainsi, plusieurs participants ont récemment suivi la formation régionale du 13 au 15 août à Phnom Penh sur « L'application de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français » ou des webinaires comme celui des « Profs de FLE de l'OIF » de novembre 2024.

Il importe aussi – et surtout – de développer l'esprit critique numérique des étudiants, pour qu'ils apprennent à utiliser l'IA comme outil de réflexion plutôt que comme béquille. L'expérimentation sans naïveté s'avère nécessaire : tester, évaluer, partager les expériences, tout en gardant à l'esprit les écueils des laboratoires de langue. Il faudra également préserver la dimension interculturelle et humaine au cœur du FLE : l'IA peut faciliter les échanges sans les appauvrir. Enfin, il devient urgent de repenser les pratiques d'évaluation pour les adapter aux nouveaux enjeux de l'authenticité et de la créativité, passant d'un paradigme de finalité à un paradigme de processus. Le principe fondamental demeure : ce n'est pas la technique qui fait la pédagogie, c'est la pédagogie qui donne sens à la technique.

QUESTIONS POUR L'AVENIR

Cette réflexion ne saurait se contenter de dresser un état des lieux. Elle doit également soulever des interrogations essentielles pour l'avenir : Comment évaluer l'authenticité des productions à l'ère de l'IA ? Quelles compétences développer en priorité chez les étudiants, au-delà de la seule maîtrise linguistique ? Comment former efficacement les enseignants pour qu'ils s'approprient ces nouveaux outils ? Quel équilibre trouver entre innovation technologique et humanité ? Comment préserver la diversité culturelle et linguistique face au risque de standardisation imposée par les technologies ? Ces questions touchent au cœur des pratiques pédagogiques et de la responsabilité collective du corps enseignant.

CONCLUSION : L'ESPOIR AU FOND DE LA BOÎTE

Le retour à la métaphore initiale s'impose. Dans le mythe de Pandore, une fois libérés les maux, demeure au fond de la jarre une chose essentielle : l'espoir.

De même, l'intelligence artificielle bouscule les habitudes et soulève des défis considérables, tout en ouvrant des perspectives immenses pour personnaliser l'apprentissage, démocratiser l'accès au savoir et enrichir les pratiques pédagogiques. L'histoire montre

que ce qui scandalise aujourd'hui peut devenir la norme de demain. L'imprimerie a donné le pouvoir d'écrire et de publier. Internet a élargi les frontières de l'éducation à l'échelle mondiale. Peut-être l'IA permettra-t-elle, à son tour, d'adapter plus finement l'éducation aux besoins de chaque apprenant. Les expériences passées rappellent cependant que les laboratoires de langue ont échoué pour avoir oublié l'humain au profit de la technique, tandis qu'Internet a réussi en enrichissant la communication humaine. L'IA ne réussira qu'en amplifiant l'intelligence pédagogique au lieu de la remplacer.

Finalement, le rôle des enseignants et chercheurs ne consiste ni à résister aveuglément ni à adopter naïvement. Il est d'accompagner intelligemment cette transition, à donner du sens aux outils, à replacer toujours l'humain au centre. De la même façon, l'innovation pédagogique ne consiste pas à poursuivre des chimères technologiques. Elle est de répondre aux besoins des apprenants avec discernement, créativité et sagesse. L'avenir de l'enseignement du français en Asie-Pacifique, comme ailleurs, appartiendra à ceux qui sauront allier innovation et humanité, efficacité technologique et exigence pédagogique. Exactement comme Freinet l'avait accompli, il y a un siècle, avec sa simple imprimerie.

DE LA « NORME » AUX RÉALITÉS LINGUISTIQUES : *L'HUMEUR DE LINDA* SUR TV5.ORG COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE POUR L'INTÉGRATION DES VARIATIONS ET DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN FLE

DANG Thi Thanh Thuy [1]

Résumé: *Cette communication aborde l'intégration des variations lexicales et la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement du FLE, remettant en question la notion de français « standard ». Face aux limites des méthodes de français traditionnelles, nous proposerons l'exploitation de la chronique L'humeur de Linda sur TV5.org comme support pédagogique. Cette ressource, par ses 175 épisodes, permet d'enseigner les variations lexicales et de déconstruire le mythe du « locuteur natif idéal ». Nos études soulignent la nécessité d'une formation spécifique des enseignants à la didactique des variétés, aux compétences sociodidactiques et à la transformation des supports authentiques. Face aux exigences du marché du travail internationalisé, l'intégration de ressources numériques authentiques et une nouvelle formation des enseignants deviennent impératives.*

Mots-clés : *diversité linguistique et culturelle, français standard, norme, variation diatopique, enseignement du français, L'humeur de Linda*

I. INTRODUCTION

Dans le contexte actuel de la didactique du FLE, marqué par l'influence du Cadre de référence pour les Langues (CECRL) et les appels à intégrer la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement, l'intégration des différentes variations du français s'impose. Cette démarche nous conduit à repenser la notion de français « standard », celle de « norme ». Elle nous invite également

[1] Université des Langues et d'Études Internationales (ULEI), Université Nationale du Vietnam à Hanoï (UNVH)

à exploiter des sources de documents authentiques nous permettant d'exposer nos apprenants aux diverses variétés de français et aux réalités sociolinguistiques et culturelles inhérentes aux communautés francophones. Or, au sein de nombreux départements de français des pays francophones, l'enseignement du FLE s'appuie soit sur des méthodes de français publiées par des maisons d'édition françaises (telles que CLE International, Hachette FLE, Didier…), soit sur des supports pédagogiques conçus à partir de celles-ci. Ces ressources didactiques sont généralement rédigées en français « standard », ou de « référence » de France et, en raison de leur format, elles ne permettent pas d'exploiter pleinement la richesse des réalités linguistiques et culturelles des communautés francophones dans le monde.

Dans cette contribution, nous allons, dans un premier temps, mettre en lumière des notions de norme, celle du français « standard » et celle de variation diatopique. Dans un deuxième temps, en nous appuyant sur les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants du Département de français de l'Université des Langues et d'Études internationales (ULEI) de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï (UNVH) ; enquête qui a révélé leur souhait d'apprendre différentes variétés de français pour mieux s'adapter aux exigences du marché du travail, nous proposerons des pistes pour l'exploitation de la chronique *L'humeur de Linda*, comme support privilégié pour l'enseignement des variations lexicales du français en FLE et des réalités linguistiques et culturelles des communautés francophones. Enfin, nous formulerons des suggestions pédagogiques afin de guider les enseignants dans l'intégration de cette diversité linguistique au sein de leurs pratiques didactiques.

II. FRANÇAIS « STANDARD »/« DE RÉFÉRENCE », NORMES, VARIATIONS ET ENSEIGNEMENT DES VARIATIONS

De nombreux travaux de recherches (Chambard, 1976, 1990 ; Labov, 1992 ; Calvet, 1994 ; Barge, 2009 ; Chriss, 2010 ; Molinari, 2010 ; Detay et Le Gac, 2010, Blanchet, 2013, Bulot, 2013, Beacco et al., 2016 ; Carton et Carette, 2017, pour n'en citer que quelques-

uns) ont montré que la langue n'est pas immuable, que la langue « standard » ou « de référence » n'existe que dans les représentations des locuteurs, et que l'enseignement de la langue en général, et du français en particulier, doit tenir compte des changements linguistiques et de la diversité linguistique.

Philippe Blanchet (2013) a pertinemment décrit le statut du français « standard » en soulignant le poids des représentations idéologiques normatives qui pèsent sur cette langue. En effet, le français est soumis à une idéologie linguistique véhiculant l'idée qu'il serait exclusivement la langue de la France, qu'il est unifié et immuable :

> Une idéologie linguistique, probablement la plus dogmatique au monde, pèse en effet lourdement sur le français. [...] Le français est ainsi perçu comme étant *la* langue de la France, voire sa propriété, symbole de son unité et de sa générosité lorsqu'elle en fait bénéficier d'autres peuples. Il est perçu comme une langue unifiée, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages, exempt de variation, de mélange, d'hétérogénéité. » (Blanchet, 2013, p. 103).

Par ailleurs, Philippe Blanchet a souligné que « l'analyse scientifique des pratiques linguistiques permet d'affirmer que ceci n'est qu'une idéologie, dont les bases et les objectifs sont exclusivement orientés vers une certaine politique. » (*idem.*). Nous sommes de l'avis de cet auteur qui propose de voir « le français comme une langue parmi d'autres pour tous ceux qui souhaitent l'utiliser, souplement, librement, diversement, sans phobie de la pluralité, des métissages et des innovations » (Blanchet, 2013, p. 107) afin d'assurer sa vitalité et la rencontre des francophones.

Bernard Cerquiglini, professeur de linguistique française, responsable de l'émission *Merci professeur !* sur *TV5Monde* a également raison de dire qu'« il nous faut penser une francophonie de l'élan et non du purisme » (Cerquiglini, 2019, p. 23).

> Le français de référence, dérivé de la meilleure variété hexagonale, ne manque pas de vertus : on lui doit la Francophonie, seule organisation internationale fondée sur une langue, ce qui implique

> le partage et le respect d'une norme. Le français est une syntaxe ; il produit naturellement du lien social. Mais cette langue, en se mondialisant, s'est défaite d'un carcan académique. Chaque bouture a pris racine et s'est élevée, libre et vivace, portant de beaux fruits : termes propres, locutions particulières, façons de dire aussi diverses que légitimes. Le français tire une force accrue de cette diversité, qui illustre sa vitalité. La norme, par suite, ne doit pas être un corset, mais un creuset ; il nous faut penser une francophonie de l'élan, et non du purisme (*idem*).

Nous rejoignons Bernard Cerquiglini sur l'idée que la diversité n'est pas une faiblesse qui dilue le français, mais bien un signe de vitalité. Cette perspective s'ancre dans la conception saussurienne selon laquelle la langue est un fait social, un organisme vivant en constante évolution, dont la richesse réside dans sa capacité à se transformer et à intégrer les apports de ses locuteurs à travers le monde.

Pour adopter pleinement la diversité linguistique en enseignement, il nous convient de conceptualiser la langue dans une perspective sociolinguistique. Selon Thierry Bulot (2013, p. 8) la langue « standard » peut être décrite comme UNE variété linguistique à laquelle les locuteurs attribuent une légitimité. Elle est définissable selon quatre critères : la norme de référence (ossifiée par les dictionnaires…) ; la norme unificatrice sur un territoire donné parce qu'elle englobe un ensemble de domaines dialectaux ; la norme identificatrice, car elle pose une séparation identitaire par rapport aux sociétés voisines et la norme de prestige par la primauté qu'elle accorde(rait) à ses locuteurs.

Mais Thierry Bulot affirme que « la langue dite standard n'est donc pas la langue ni toute la langue [...], mais une forme spécifique dans un vaste ensemble [...] où la diversité, voire la pluralité sont la règle des pratiques linguistiques » (Bulot, 2013, p. 8).

Penser la langue dans sa diversité revient à intégrer la notion de « variations ». Concernant le concept de « variation », Thierry Bulot souligne :

Le concept de « variation » ne peut être dissocié de celui de « norme ». On comprendra qu'aucun de ces deux termes ne peut être conçu autrement que dans la pluralité : ce que les discours sociaux nomment la « variation » ou la « norme » renvoie de fait à des variations nécessairement situées dans des usages francophones fort divers impliquant non seulement des pratiques et des discours interactionnement et socialement diversifiés, mais encore des représentations sur les normes (Bulot, 2013, p. 44).

Cela dit, il n'y a pas une langue « standard », mais des variations selon différentes dimensions. En fonction des usages, les linguistes distinguent cinq types de variations suivantes :

- Variation diachronique : selon le temps

- Variation diatopique : selon l'espace

- Variation diastratique : selon les caractéristiques sociales des locuteurs

- Variation diaphasique : selon les usages situés, les rituels des locuteurs

- Variation diagénique : selon le genre des locuteurs

Dans cette contribution, notre attention se porte sur la variation diatopique, car nous souhaitons démontrer aux apprenants la vitalité du français pratiqué dans différents espaces francophones : en France, en Belgique, au Canada, en Suisse, en Afrique…

L'Organisation Internationale de la Francophonie, dans sa quatrième édition de *La langue française dans le monde*, a analysé *le défi de la variété* et insiste :

> La pratique de différentes variétés de français mérite une attention particulière pour envisager les évolutions possibles de l'espace francophone. Au-delà des variations bien connues et désormais largement inventoriées, y compris dans des dictionnaires spécifiques, que l'on retrouve sous les termes génériques d'africanismes (sic), de québécismes, belgicismes, et autres helvétismes, se développent et

> s'emploient de plus en plus des formes différentes issues de la langue française ou la combinant avec d'autres langues (OIF, 2019, p. 71).

Les travaux de recherche de Giuseppe Bisogni lui ont permis d'affirmer que « la variation diatopique devrait être introduite dès que possible dans l'apprentissage pour sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique. » (Bisogni, 2024, p.9).

III. ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES

Nous avons réalisé des enquêtes en sociolinguistique auprès des étudiants francophones, dont certains résultats ont fait l'objet de publications (Dang, 2015, 2025). L'un des objectifs des enquêtes est de recueillir les discours des étudiants sur le rôle du français dans l'intégration sociale après leur sortie de l'université.

L'analyse du discours des enquêtés nous permet de dire que les étudiants de français au Vietnam manquent du contexte dans lequel ils peuvent/doivent utiliser des variétés du français et qu'ils ont l'habitude d'utiliser le français « standard ». Les résultats d'enquêtes ont également montré que plusieurs étudiants avouaient avoir du mal à comprendre les « accents » des francophones hors de France. Toutefois, en intégrant le marché du travail, ces étudiants seront confrontés à une diversité linguistique et culturelle inhérente au fait que le marché francophone au Vietnam incarne la pluralité de la Francophonie. Ils expriment donc le souhait d'étudier les variations du français durant leurs cours de FLE, en espérant que ces connaissances renforceront leur compétitivité pour l'emploi francophone.

Notre enquête par questionnaire en 2023 auprès de 81 étudiants a révélé que 44,4% d'entre eux souhaitent vivement acquérir le lexique de diverses communautés francophones (Belgique, Canada, pays africains, etc.) dans leurs cours de FLE. Au total, sur l'échelle de Likert à 5 niveaux (1 = pas vraiment souhaité ; 5 = très souhaité), 78/81 étudiants ont évalué leur souhait aux niveaux 3, 4 et 5. Ce pourcentage montre que la grande majorité des étudiants enquêtés ont un intérêt marqué pour l'acquisition des variations du français.

Par ailleurs, nous avons également évalué leur familiarité avec 25 belgicismes courants en Belgique. Les résultats révèlent que les étudiants ont une maîtrise limitée de ce vocabulaire spécifique, la note moyenne étant de 9.38 sur un maximum de 25 points (scores allant de 4 à 16).

Ces résultats et les souhaits des étudiants doivent, à notre avis, guider les enseignants dans l'élaboration de supports pédagogiques intégrant les différentes variations du français d'autant plus qu'au Vietnam, les coopérations entre le Vietnam et les pays francophones (la France, la Belgique, le Canada, la Suisse, l'Afrique du Sud, la République du Congo…) sont multiples et se sont intensifiées dans différents domaines (économie, tourisme, éducation, agriculture, médecine…). Ces coopérations offrent des opportunités professionnelles aux jeunes diplômés en français. Il est donc nécessaire que les étudiants vietnamiens soient compétents non seulement en français « standard » de France, mais aussi en diverses variétés du français dans le monde pour pouvoir s'adapter aux réalités linguistiques et culturelles du marché du travail internationalisé et pour communiquer efficacement avec des interlocuteurs de diverses origines.

IV. *L'HUMEUR DE LINDA* COMME SUPPORT PÉDAGOGIQUE POUR ENSEIGNER DES VARIATIONS DIATOPIQUES

Pourquoi L'humeur de Linda ?

TV5.org offre de nombreuses ressources pédagogiques que les enseignants chercheurs peuvent utiliser selon leurs besoins et de leurs compétences numériques. Pour notre expérimentation pédagogique axée sur l'exposition des étudiants aux variations diatopiques et à la diversité linguistique, nous avons choisi *L'humeur de Linda* pour les raisons suivantes :

Premièrement, *L'humeur de Linda* « décortique les mots et les expressions de la langue française dans une chronique 100% francophone ». Le grand atout de cette chronique est de présenter un français qui dépasse le français « standard » de France. Elle met en

lumière la vitalité linguistique des diverses communautés francophones à travers le monde.

Deuxièmement, *L'humeur de Linda* propose un total de 175 épisodes, chacun d'une durée d'une à 5 minutes (le premier épisode a été diffusé le 19 février 2018 et l'épisode 175, le 21 décembre 2023). Ces épisodes sont librement accessibles et resteront disponibles jusqu'au 2050. Ce qui permet aux apprenants de les revoir à leur guise et à leur propre rythme.

Finalement Linda, elle-même a affirmé à plusieurs reprises ne pas être française (elle est québécoise), mais souhaiter avant tout valoriser la richesse et les valeurs de la langue française et de la culture francophone. Dans cet esprit, *L'humeur de Linda* invite les apprenants à développer une ouverture à la pluralité et à la diversité linguistique et culturelle de la Francophonie.

Quelles réalités linguistiques et culturelles offre L'humeur de Linda ?

Avec ses 175 épisodes, *L'humeur de Linda* constitue un support intéressant pour divers objectifs pédagogiques. Dans notre cas, nous visons trois objectifs suivants :

Variation lexicale / variation diatopique

Pour présenter la variation lexicale, nous pouvons exploiter les épisodes portant sur le français de différentes communautés francophones : Épisode 11 : *Les belgicismes dans le football* ; Épisode 14 : *Au Québec, on « part »* ; Épisode 27 : *Le parler des poilus* ; Épisode 58 : *Le mot « québécois « pogner », vous connaissez ?;* Épisode 59 : *Connaissez-vous ces expressions béninoises ?*; Épisode 98 : *Avez-vous un accent ?*; Épisode 101 : *Connexions linguistiques entre Belges et Québécois* ; Épisode 104 : *Le bec, un régionalisme à la fois suisse et québécois* ; Épisode 117 : *Les mots des régions* ; Épisode 161 : « Wassingue » ou « torchon » ? Les trésors du régionalisme ; Épisode 170 : *Parlez-vous suisse romand ?*

Dans l'épisode 14 : *Au Québec, on « part »,* par exemple, à travers des situations de communication concrètes, Linda montre que le verbe « partir » est « riche » au Canada et qu'il peut être transitif avec des usages particulièrement canadiens. Cet exemple peut servir d'illustration pour montrer aux étudiants que la langue française, bien que partagée, se déploie en des usages variés et spécifiques à chaque région, loin d'être figée à une seule norme.

Réalité sociale et changement lexical

Les épisodes de *L'humeur de Linda* reflètent la dynamique du français. Ils montrent que la langue française s'enrichit grâce à ses communautés et qu'elle intègre de nombreux mots nouveaux, que ce soit en fonction de grands événements mondiaux comme la pandémie de Covid-19, ou des mouvements sociaux des communautés francophones : Épisode 52 : *Algérie : « dégoutage » et « vendredire »*, *les deux mots nés des manifestations* ; Épisode 66 : *Pourquoi dit-on « en quarantaine » et pas « en quinzaine » ?;* Épisode 70 : Covid-19 : d'où vient le mot « confinement » ?; Épisode 71 : *Confinement : avez-vous le « gluggaveour » ?*; Épisode 72 : *Coronavirus : l'incubation, c'est quoi ?*; Épisode 73 : *Coronavirus : d'où vient le terme « contaminer » ?*; Épisode 74 : *Coronavirus : « La vague est arrivée ! »* ; Épisode 75 : *Doit-on dire « le » ou « la » Covid-19 ?*; Épisode 76 : *Covid-19 : que signifie l'expression « on n'est pas sorti du bois » ?*; Épisode 77 : *Coronavirus : d'où vient le mot « dépistage » ?*; Épisode 78 : *Confinement : « L'hudsult », un état d'esprit qui affecte bon nombre d'entre nous* ; Épisode 79 : *Coronavirus : qu'est-ce que la « résilience » ?*; Épisode 80 : *Covid-19 : que signifie réellement le mots « traçage » ?*; Épisode 81 : *Confinement : et si vous essayiez le Niksen, l'art de ne rien faire ?*; Épisode 82 : *Covid-19 : connaissez-vous le mot chinois « weiji » ?*; Épisode 83 : *Covid-19 : l'immunité, c'est quoi au juste ?*; Épisode 84 : « Déconfinement », ce mot qui n'existait pas ; Épisode 173 : *Les mots de l'année 2023…*

Non seulement ces épisodes exposent les étudiants aux nouveautés de la langue française, mais en tant que support pédagogique, ils illustrent

que la langue est vivante et change avec la société, qu'apprendre une langue, c'est l'apprendre en s'adaptant aux changements sociaux.

Particularités lexicales/représentations sociolinguistiques

Plusieurs épisodes de *L'humeur de Linda* peuvent servir à faire réfléchir à la question des représentations sociales et linguistiques. En analysant les « accents » et les particularités lexicales, Linda pose la question de représentation sociale, voire de la discrimination sociale, liée à l'accent ou à l'usage et à la façon de parler un français différent de celui de référence : Épisode 10 : *Les accents dans la francophonie* ; Épisode 65 : *Discriminés par l'accent : Linda Giguère nous explique la « glottophobie »* ; Épisode 68 : *Belgique : quand les professeurs sont formés…au français !*; Épisode 98 : *Avez-vous un accent ?* Épisode 124 : *La chasse aux anglicismes...*

L'humeur de Linda propose également plusieurs épisodes portant sur le lexique dans différents domaines : le football, le rugby, la,météo… (Épisode 142 : *Les mots de la météo* ; Épisode 145 : *Le Mondial de Fooball* ; Épisode 166 : *Les drôles de surnoms des équipes de rugby* ; Épisode 168 : *Le nom des tempêtes* ; Épisode 172 : *Les mots du changement climatique…*) ainsi que sur le « sort » et les représentations des jeunes sur le français : Épisode 23 : *Le français va bien* ; Épisode 43 : *Au Québec, les jeunes francophones indifférents au sort du français* ; Épisode 48 : *Quelles langues pour l'Europe ?;* Épisode 144 : *Qui a dit que le français se portait mal ?...*

V. DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

D'abord, *L'humeur de Linda* est une chronique qui requiert un niveau de français au moins intermédiaire (B2 du CECRL) pour être comprise, car il s'agit d'un programme diffusé en français authentique. C'est pourquoi ce support ne convient pas aux débutants en français (les étudiants en première année de notre expérimentation ont manifesté de grandes difficultés à comprendre les épisodes que nous leur avions suggéré de regarder). Nous proposons donc d'utiliser cette ressource auprès des étudiants de troisième ou de quatrième année des

départements de français ou auprès de ceux qui maîtrisent le français à partir du DELF B2.

Ensuite, comme *L'humeur de Linda* n'est pas un programme conçu à des fins pédagogiques, il est dépourvu de fiches d'accompagnement didactique. Par conséquent, les apprenants ne disposent pas de questions de compréhension prédéfinies pour valider leur assimilation du contenu ou leur perception des registres de langue employés. Cette absence de matériel d'évaluation structuré peut rendre l'autonomie de l'apprenant plus exigeante. De ce fait, les enseignants qui souhaitent exploiter cette ressource doivent non seulement encadrer leurs apprenants, mais aussi élaborer des fiches pédagogiques spécifiques à partir des épisodes choisis.

Enfin, bien que les épisodes de *L'humeur de Linda* représentent une diversité linguistique, des évolutions lexicales possibles, des réalités linguistiques et culturelles des espaces francophones… et que la durée des épisodes corresponde bien à des adaptations pour l'enseignement de la compréhension orale, ils ne reflètent pas toutes les variations diatopiques des communautés francophones dans le monde. De plus, certains contenus (portant sur les mots concernant la Covid-19, par exemple) sont beaucoup plus diffusés tandis que la variation du français en Asie semble absente, ce qui crée un déséquilibre entre les sujets abordés. Cette réalité exige que les enseignants examinent plus attentivement les épisodes afin de faire des choix didactiques appropriés en fonction de leurs objectifs pédagogiques.

VI. CONCLUSION

Dans cette communication, nous avons mis en évidence le besoin des étudiants francophones de maîtriser les diverses variations du français ainsi que la diversité culturelle des communautés de la Francophonie. Nous avons démontré que la chronique *L'humeur de Linda* sur TV5.org peut servir de support pédagogique pertinent pour confronter les apprenants à cette pluralité linguistique et culturelle et déconstruire le mythe du locuteur natif idéal. Les 175 épisodes de cette chronique offrent un vaste potentiel d'exploitation pédagogique, non

seulement pour l'enseignement des variations lexicales, mais aussi pour l'appréhension de la diversité socioculturelle.

Notre expérimentation révèle qu'une formation spécifique des enseignants est indispensable pour exploiter efficacement cette ressource. La formation devrait couvrir la diversité linguistique et culturelle, les compétences sociodidactiques et la capacité à transformer des supports audiovisuels authentiques en véritables outils pédagogiques.

En somme, face aux exigences actuelles d'un marché du travail francophone internationalisé et aux attentes des futurs diplômés, l'intégration de supports authentiques en parallèle des méthodes de français traditionnelles devient une réalité. Il est donc impératif que les enseignants développent de nouvelles compétences en didactique des variétés linguistiques, en élaboration de fiches pédagogiques adaptées, et en exploitation des ressources numériques appropriées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barge, J. S. (2009). *Pour une nouvelle conception de la « norme » linguistique dans l'enseignement des langues*. hal-00385090v2f.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe.

Bisogni, G. (2024). Variation(s) diatopique(s) en classe de FLE : Le français parisien et les Nouveaux Outils Numériques. *Sinestesieoneline.* n 42.

Blanchet, P. (2013). Politique linguistique et diffusion du français dans le monde. In T. Bulot & P. Blanchet. *Une introduction à la sociolinguistique.* Éditions des archives contemporaines. 73-111.

Bulot, T. (2013). L'approche de la diversité linguistique en sociolinguistique. In T. Bulot & P. Blanchet. *Une introduction à la sociolinguistique.* Éditions des archives contemporaines. 5-25.

Bulot, T. (2013). Variations et normes d'une langue. In T. Bulot & P. Blanchet. *Une introduction à la sociolinguistique.* Éditions des archives contemporaines. 43-71.

Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France.

Carton, F., & Carette, E. (2017). *Quel (s) français dans des classes de FLE/FLS en Argentine, Roumanie, Vietnam, France et Maroc ? Données institutionnelles et observations à partir de classes enregistrées.* Presses universitaires de Perpignan.

Cerquiglini, B. (2019). La Francophonie vue par… In OIF. *La langue française dans le monde.* Gallimard. 22-23.

Chambard, L. (1976). Quel français enseigner. *Québec français (24)*, 13-15.

Chambard, L. (1990). Quel français enseigner? *Langue et identité: le français et les francophones d'Amérique du Nord*, 39.

Dang Thi Thanh Thuy (2015). *Discours épilinguistique et urbanité. Hanoï, une ville sociolinguistiquement singulière ?,* Discipline sciences du langage, Université Rennes 2, Thèse de Doctorat.

Dang Thi Thanh Thuy. (2025). Connaissances des belgicismes chez les étudiants de français au Vietnam. Faut-il valoriser la perspective variationniste dans l'enseignement du français langue étrangère ? (à paraître).

Detey, S., & Le Gac, D. (2010). Le français de référence: quels locuteurs. *Detey, S., Durand. J., Laks, B. & Lyche, C.(éds), Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement*. Ophrys, 167-180.

Labov, W. (1992). La transmission des changements linguistiques. *Langages,* n 108. 16-33.

Molinari, C. (2010). Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE: un parcours d'ouverture à la variation francophone. Dans O. Bertrand et I. Schaffner, *Quel français*

enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement-apprentissage. Éditions de l'École Polytechnique, 101-114.

Organisation Internationale de la Francophonie. (2019). *La langue française dans le monde.* Gallimard.

Sitographie

https://lecourrier.vn/le-vietnam-et-lafrique-ont-moult-opportunites-de-cooperation-sur-les-renouvelables/1226581.html

https://lecourrier.vn/vietnam-belgique-un-partenariat-en-pleine-ascension/1280004.html

https://ho-chi-minh-ville.consulfrance.org/La-France-et-le-Vietnam-etablissent-un-partenariat-strategique-global-a-l

https://fr.nhandan.vn/renforcer-la-cooperation-parlementaire-vietnam-congo-post95846.html

https://fr.vietnamplus.vn/le-vietnam-et-le-canada-promeuvent-la-cooperation-dans-la-defense-post239269.vnp

https://vovworld.vn/fr-CH/actualites/le-vietnam-et-lafrique-du-sud-intensifient-leur-cooperation-1347472.vov

https://fr.nhandan.vn/approfondir-les-relations-amicales-et-la-cooperation-traditionnelles-entre-le-vietnam-et-lafrique-du-sud-post99986.html

https://www.eda.admin.ch/countries/vietnam/fr/home/relations-bilaterales/bilaterale.html

Annexes : Les épisodes de *L'humeur de Linda*

https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/devenir-expert/lhumeur-de-linda

Épisode 01: Le roi des cons

Épisode 02: Les mots du bitume

Épisode 03: Expression à bannir au bureau

Épisode 04 : Tics de langage

Épisode 05 : L'effet miroir

Épisode 06 : Le pet de sœur entre dans le dictionnaire

Épisode 07 : Le mot trampoline est transgenre

Épisode 08 : Les mots du foot

Épisode 09 : Les acronymes

Épisode 10 : Les accents dans la francophonie

Épisode 11 : Les belgicismes dans le football

Épisode 12 : Les mots du cyclisme

Épisode 13 : Le verbe « jober »

Épisode 14 : Au Québec, on « part »

Épisode 15 : Le mot Bref

Épisode 16 : Écriture inclusive, un an plus tard

Épisode 17 : L'arabe à l'école

Épisode 18 : Ces mots qui n'existent pas

Épisode 19 : Jomo

Épisode 20 : Il nous faudrait des mots nouveaux

Épisode 21 : Bonjour !

Épisode 22 : Infox

Épisode 23 : Le français va bien

Épisode 24 : Académie française : courrier des internautes

Épisode 25 : Mouétoo

Épisode 26 : Les mots endormis

Épisode 27 : Le parler des poilus

Épisode 28 : « Boycott », « poubelle », « frisbee » : des noms de personnes

Épisode 29 : Les mots oubliés

Épisode 30 : Gilets jaunes : qu'est-ce qu'un moratoire ?

Épisode 31 : La procrastination

Épisode 32 : La bienveillance

Épisode 33 : Mille expressions pour se faire larguer

Épisode 34 : L'art d'utiliser les points de suspension…

Épisode 35 : « Ok », pourquoi ce mot est-il si populaire ?

Épisode 36 : La journée de la langue maternelle… C'est quoi ?

Épisode 37 : Le sens de la répartie est un art qui se cultive !

Épisode 38 : Le nouveau rapport sur la langue française

Épisode 39 : Le français, une langue plate ?

Épisode 40 : Le mot « grave » est devenu un superlatif… comment, pourquoi ?

Épisode 41 : Bientôt un nouveau clavier Azerty dédié à la langue française

Épisode 42 : Avez-vous un mot préféré ? Un mot « parfait » ?

Épisode 43 : Au Québec, les jeunes francophones indifférents au sort du français

Épisode 44 : Pourquoi tant de mots en « ing » ?

Épisode 45 : Pétasse, allumeuse, mal baisée… des mots misogynes sans équivalent masculin

Épisode 46 : Les nouveaux mots du dictionnaire

Épisode 47 : Les nombres, une bizarrerie de la langue française

Épisode 48 : Quelles langues pour l'Europe ?

Épisode 49 : Les Français et l'orthographe, c'est toute une histoire !

Épisode 50 : Il est si simple de dire « merci » !

Épisode 51 : Gardienne de but ! Buteuse ! Attaquante ! Vers une féminisation du football ?

Épisode 52 : Algérie : « dégoutage » et « vendredire », les deux mots nés des manifestations

Épisode 53 : « Bedaine », « frencher », avoir « deux bouches », ces expressions du corps !

Épisode 54 : Cet été vous partez « en vacances » ou « en congé » ?

Épisode 55 : Les mots de la langue française en voie de disparition

Épisode 56 : D'où vient le mot « août » ? Comment se prononce-t-il ?

Épisode 57 : Féminicide : de quoi est-il le nom ?

Épisode 58 : Le mot « québécois « pogner », vous connaissez ?

Épisode 59 : Connaissez-vous ces expressions béninoises ?

Épisode 60 : La drôle d'histoire du verbe « épivarder » !

Épisode 61 : Linda Giguère vous souhaite une « belle année »

Épisode 62 : Les mots tronqués vous connaissez ? Zik, clim, zarbi…

Épisode 63 : Le français est-il encore une langue internationale ?

Épisode 64 : « Après » ne veut pas toujours dire ce que vous croyez

Épisode 65 : Discriminés par l'accent : Linda Giguère nous explique la « glottophobie »

Épisode 66 : Pourquoi dit-on « en quarantaine » et pas « en quinzaine » ?

Épisode 67 : Les mots de l'amour

Épisode 68 : Belgique : quand les professeurs sont formés…au français !

Épisode 69 : Le coronavirus, « inexorable » ou « uneluctable » ?

Épisode 70 : Covid-19 : d'où vient le mot « confinement » ?

Épisode 71 : Confinement : avez-vous le « gluggaveour » ?

Épisode 72 : Coronavirus : l'incubation, c'est quoi ?

Épisode 73 : Coronavirus : d'où vient le terme « contaminer » ?

Épisode 74 : Coronavirus : « La vague est arrivée ! »

Épisode 75 : Doit-on dire « le » ou « la » Covid-19 ?

Épisode 76 : Covid-19 : que signifie l'expression « on n'est pas sorti du bois » ?

Épisode 77 : Coronavirus : d'où vient le mot « dépistage » ?

Épisode 78 : Confinement : « L'hudsult », un état d'esprit qui affecte bon nombre d'entre nous

Épisode 79 : Coronavirus : qu'est-ce que la « résilience » ?

Épisode 80 : Covid-19 : que signifie réellement le mots « traçage » ?

Épisode 81 : Confinement : et si vous essayez le Niksen, l'art de ne rien faire ?

Épisode 82 : Covid-19 : connaissez-vous le mot chinois « weiji » ?

Épisode 83 : Covid-19 : l'immunité, c'est quoi au juste ?

Épisode 84 : « Déconfinement », ce mot qui n'existait pas

Épisode 85 : « Prenez soin de vous », le retour en grâce de l'expression

Épisode 86 : Rouvrir ou rouvrir. Linda Giguère tranche !

Épisode 87 : « Quatorzaine » : d'où vient ce néologisme de la crise du Covid-19.

Épisode 88 : Résurgence et déconfinement

Épisode 89 : Pourquoi la distanciation physique varie-t-elle d'un pays à l'autre ?

Épisode 90 : D'où vient le mot « frontière » ?

Épisode 91 : Les gestes barrières, une expression ancienne

Épisode 92 : Les mots de la pandémie font leur entrée dans le dictionnaire

Épisode 93 : C'est la « reprise » !

Épisode 94 : Racisme : le dictionnaire américain Merriam-Webster va modifier sa définition

Épisode 95 : Place à la « reconstruction »

Épisode 96 : « Résistance », le mot du jour

Épisode 97 : Indépendance : l'origine du mot

Épisode 98 : Avez-vous un accent ?

Épisode 99 : Qu'est-ce que la langue d'Oc ?

Épisode 100 : Avez-vous entendu parler de la théorie de la réactance ?

Épisode 101 : Connexions linguistiques entre Belges et Québécois

Épisode 102 : Qu'est-ce que le Pochvid-20 ?

Épisode 103 : Le « ne » se fait la malle !

Épisode 104 : Le bec, un régionalisme à la fois suisse et québécois

Épisode 105 : Covid-19 : Une rentrée sous le signe du télétravail

Épisode 106 : Quel rôle ces sons qui ne sont pas des mots jouent-ils dans nos échanges ?

Épisode 107 : Les bulles font leur entrée dans le « corona-langage » !

Épisode 108 : Mille et pourquoi pas milles ?

Épisode 109 : Connaissez-vous le mot « démerdentiel » ?

Épisode 110 : YOLO, la tentation du plaisir coupable

Épisode 111 : La septaine

Épisode 112 : Comment les francophones nomment-ils leur masque ?

Épisode 113 : Bataille de linguistes autour de l'écriture inclusive

Épisode 114 : « Être habillé comme la chienne à Jacques »

Épisode 115 : Le mot le plus long !

Épisode 116 : D'où vient l'expression « couvre-feu »

Épisode 117 : Les mots des régions

Épisode 118 : Reconfinement

Épisode 119 : Essentiel

Épisode 120 : Pas « click and collect » please !

Épisode 121: L'attestation

Épisode 122: L'offensive des langues régionales

Épisode 123: Il y a urgence !

Épisode 124: La chasse aux anglicismes

Épisode 125 : Un dessin pour ne plus se tromper

Épisode 126 : L'humeur à la fête !

Épisode 127 : Les vœux de Linda

Épisode 128 : « Vaxxie », le premier néologisme de 2021

Épisode 129 : Le Breton, langue régionale à l'honneur en mars

Épisode 130 : Covid-19, un des mots emblématiques de 2020

Épisode 131 : Digitl ou numérique, deux termes à ne plus confondre

Épisode 132 : Les expressions francophones

Épisode 133 : Pour mieux articuler, jouez avec les virelangues !

Épisode 134 : Délestage

Épisode 135 : La journée de la Terre

Épisode 136 : Les mots de la pandémie

Épisode 137 : Et si on gardait la patate ?

Épisode 138 : Les clichés de la presse française

Épisode 139 : À travers les océans

Épisode 140 : La Suisse veut mettre en place l'orthographe « rectifiée »

Épisode 141 : « Enantiosème » dire tout et son contraire

Épisode 142 : Les mots de la météo

Épisode 143 : Il faut changer d'âme, non de climat

Épisode 144 : Qui a dit que le français se portait mal ?

Épisode 145 : Le Mondial de Football

Épisode 146 : Censure

Épisode 147 : « Mœurs »

Épisode 148 : La déclinaison du français en Flandre

Épisode 149 : Retraire

Épisode 150 : Gréver

Épisode 151 : Confrontation

Épisode 152 : Inflation

Épisode 153 : L'anglolâtrie, c'est grave docteur ?

Épisode 154 : Fêtons Pâques, ou Pâque, et surtout le printemps

Épisode 155 : La désobéissance civile

Épisode 156 : La Terre

Épisode 157 : Candidatons, avec candeur

Épisode 158 : Les linguistes atterrées

Épisode 159 : Quoicoubeh ! Quoi ? Détournement ou appauvrissement ?

Épisode 160 : Feu

Épisode 161 : « Wassingue » ou « torchon » ? Les trésors du régionalisme

Épisode 162 : Polluer

Épisode 163 : Génération Alpha

Épisode 164 : Le jargon du rugby

Épisode 165 : La démocratie

Épisode 166 : Les drôles de surnoms des équipes de rugby

Épisode 167 : Nous parlons tous le latin !

Épisode 168 : Le nom des tempêtes

Épisode 169 : Les tics de langage

Épisode 170 : Parlez-vous suisse romand ?

Épisode 171 : « En situation de… »

Épisode 172 : Les mots du changement climatique

Épisode 173 : Les mots de l'année 2023

Épisode 174 : Le Skeu Skeu

Épisode 175 : Le solstice

VERS UN MÉTALANGAGE GRAMMATICAL DU FRANÇAIS ADAPTÉ AUX APPRENANTS VIETNAMIENS

DINH Hong Van[1]

Résumé: *Le français est enseigné au Vietnam depuis le milieu du XIX*[e] *siècle, dans un contexte initialement colonial. Aujourd'hui encore, nombre d'apprenants vietnamiens perçoivent cette langue, et en particulier sa grammaire, comme difficile. Bien qu'ils réussissent souvent les exercices à caractère structural, leur expression, tant orale qu'écrite, demeure entachée de nombreuses erreurs grammaticales. Cette étude vise à interroger la légitimité de cette perception, à en analyser les causes, et à identifier des pistes pédagogiques permettant de faciliter l'apprentissage grammatical. Elle porte spécifiquement sur les modalités d'enseignement de la grammaire française aux Vietnamiens, en tenant compte des écarts typologiques entre les deux langues. L'étude met notamment en lumière l'inadéquation d'un métalangage grammatical importé, souvent calqué sur les langues flexionnelles, dans un contexte vietnamien. Partant de ces observations, nous plaidons pour une révision des approches pédagogiques, en insistant sur la nécessité d'expliquer aux apprenants les raisons des modifications morphologiques exigées en français. Ce travail entend ainsi contribuer à une amélioration didactique adaptée aux spécificités vietnamiennes.*

Mots-clés *: grammaire, typologie linguistique, langue isolante, langue flexionnelle, métalangage.*

*

* *

[1] Université de Langues et d'Etudes Internationales
Université nationale du Vietnam à Hanoï

1. INTRODUCTION

Introduit au Vietnam au XIX^{e} siècle dans un contexte colonial, le français a longtemps occupé une position privilégiée dans l'enseignement avant de décliner après 1954. Il demeure toutefois présent comme langue étrangère dans de nombreux établissements. Malgré cette implantation ancienne, il est encore perçu par les apprenants vietnamiens comme une langue difficile, en particulier sur le plan grammatical. Si les exercices structurés sont souvent réussis, les productions spontanées révèlent de nombreuses erreurs. Cette situation s'explique en partie par l'écart typologique entre le français, langue flexionnelle, et le vietnamien, langue isolante. En outre, le métalangage grammatical utilisé en classe s'avère souvent inadapté au public vietnamophone. Une analyse morphologique comparée du français, de l'italien, de l'espagnol et du vietnamien permet ici d'éclairer les difficultés rencontrées et de proposer des ajustements terminologiques et pédagogiques en vue d'un enseignement plus efficace.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans l'optique d'une amélioration des pratiques d'enseignement de la grammaire française aux apprenants vietnamiens, il convient d'en poser les fondements théoriques. Cette section présente, d'une part, les principales orientations méthodologiques développées en didactique des langues pour l'enseignement grammatical, et d'autre part, les apports spécifiques de la typologie linguistique, en particulier morphologique, qui sous-tendent notre approche contrastive.

2.1. Enseignement grammatical et publics non francophones

L'enseignement de la grammaire en FLE repose encore majoritairement sur des modèles conçus pour des locuteurs natifs. Comme l'a souligné M. Csécsy, ces approches furent développées à des fins normatives et réflexives, destinées à des élèves ayant déjà acquis leur langue à l'oral.

> "*L'enseignement des langues étrangères était toujours fondé sur la grammaire de cette langue même faite à l'usage de ses propres sujets. Nous calquons le contenu grammatical de nos manuels pour étrangers sur les grammaires utilisées dans les écoles françaises, sans songer à doter nos élèves étrangers de l'acquis de l'écolier français pour qui ces paradigmes avaient été dressés*. (Csécsy, 1970, tr. 99)

Dans ce cadre, la grammaire a pour but d'éveiller une conscience linguistique, non de permettre l'accès à la langue. Pour les apprenants non francophones, la grammaire constitue au contraire un vecteur fondamental d'acquisition. Pierre Cuq (1996) insiste ainsi sur la nécessité de choisir avec discernement les contenus grammaticaux, en les adaptant aux profils linguistiques et cognitifs du public visé. Or, le cas vietnamien présente un défi particulier : les écarts typologiques entre le vietnamien (langue isolante) et le français (langue flexionnelle) engendrent des obstacles spécifiques. De plus, les manuels couramment utilisés, conçus pour un public international, ignorent souvent ces particularités, ce qui accentue les difficultés d'apprentissage. Une telle inadéquation entre les outils disponibles et les besoins réels appelle à repenser les dispositifs didactiques selon une logique plus contextualisée.

2.2. Sens lexical et sens grammatical : des fonctions complémentaires

Un enseignement linguistique rigoureux requiert une distinction nette entre le sens lexical, associé aux mots pleins (nom, verbe, adjectif) porteurs de contenu sémantique, et le sens grammatical, exprimé par des morphèmes (articles, affixes, prépositions) marquant les relations syntaxiques. Martinet (1960) souligne que, bien que moins perceptible, le sens grammatical structure en profondeur la langue. Dans les langues flexionnelles comme le français, ces catégories sont codées par des flexions morphologiques (genre, nombre, temps, personne). À l'inverse, le vietnamien, langue isolante, recourt à des moyens autonomes – particules, mots-outils, ordre des mots – pour exprimer ces notions. Les distinctions morphologiques telles que va/vont/allait ou petit/petite/

petits/petites n'ayant pas de correspondant formel en vietnamien, leur appropriation s'avère complexe. Une approche contrastive intégrant ces écarts structurels permettrait d'adapter les contenus grammaticaux et le métalangage à la réalité des apprenants vietnamiens, facilitant ainsi l'accès à la grammaire du français.

2.3. La typologie linguistique

La typologie linguistique correspond à une classification des langues fondée sur l'observation de traits universels — phonologiques, lexicaux ou grammaticaux — permettant de regrouper celles qui partagent certaines propriétés structurelles. Elle repose, selon Universalis.fr, sur l'identification de types linguistiques selon leurs caractéristiques formelles dominantes. Toutefois, la grande diversité des langues et leur complexité rendent difficile une catégorisation stricte, chaque langue pouvant relever de plusieurs types simultanément. Pour Nguyễn Thiện Giáp (1998), la méthode comparative-typologique vise à dégager similitudes et divergences structurelles, notamment dans l'organisation grammaticale. La typologie grammaticale, en tant que sous-discipline, classe les langues selon les spécificités de leur système morphosyntaxique. Elle constitue un outil précieux en didactique des langues, car elle éclaire les processus de structuration du sens et permet d'adapter l'enseignement grammatical aux profils linguistiques des apprenants.

Les grandes catégories morphologiques de langues : langues isolantes et langues flexionnelles

En typologie morphologique, les langues sont classées selon leur manière d'exprimer les relations grammaticales. Deux grands types prédominent : les langues isolantes, comme le vietnamien, le chinois ou le thaï, et les langues flexionnelles, telles que le français, l'anglais ou le russe. Dans les langues isolantes, les mots sont invariables et les distinctions grammaticales (genre, nombre, temps, personne) ne s'expriment pas par des affixes, mais par des procédés contextuels ou syntaxiques. L'ordre des mots joue un rôle fondamental, et les relations morphosyntaxiques sont rendues par des mots-outils autonomes. En

revanche, les langues flexionnelles intègrent ces distinctions directement dans la morphologie des mots : noms, adjectifs et verbes varient selon des catégories comme le temps, le genre ou la personne. Ces flexions permettent d'indiquer la fonction grammaticale des mots, autorisant ainsi une relative liberté dans l'agencement des constituants sans altérer la compréhension de la structure syntaxique.

Mots grammaticaux et affixes : deux procédés distincts

Deux mécanismes principaux permettent donc l'expression grammaticale : d'une part, les **mots-outils** — omniprésents dans les langues isolantes — qui fonctionnent comme unités indépendantes, et d'autre part, les **affixes** — caractéristiques des langues flexionnelles — qui se greffent aux racines lexicales pour marquer les catégories grammaticales. Ces deux systèmes reflètent des conceptions profondément différentes de l'organisation syntaxique et morphologique de la langue. Pour l'enseignement du français à des apprenants vietnamiens, il est donc essentiel de prendre en compte ces divergences typologiques, tant dans la sélection des contenus grammaticaux que dans le choix des stratégies pédagogiques.

3. MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

Malgré un investissement notable des apprenants vietnamiens dans l'étude de la grammaire, les résultats obtenus demeurent souvent en deçà des attentes pédagogiques. Ce constat a motivé une approche centrée sur les modalités d'enseignement grammatical, s'appuyant à la fois sur les recommandations des didacticiens du FLE et sur une analyse comparative des structures grammaticales du français, du vietnamien, de l'italien et de l'espagnol.

3.1. Difficultés spécifiques des apprenants vietnamiens

L'examen de manuels de FLE largement utilisés au Viêt Nam révèle une prédominance des ***approches formelles***, axées sur les marques morphologiques, au détriment des ***dimensions sémantiques***. Ces ouvrages mobilisent un métalangage grammatical complexe (genre, nombre, conjugaison), souvent déconnecté des représentations

linguistiques des apprenants vietnamiens. Ces derniers, issus d'une langue isolante, peinent à interpréter des distinctions morphologiques qui n'existent pas dans leur langue maternelle.

Une enquête conduite auprès de 67 étudiants en troisième et quatrième années de licence à Hanoï montre que 61 d'entre eux considèrent les formes *aller*, *vais*, *vas*, *va* comme synonymes, sans identifier leurs valeurs grammaticales distinctes. De même, les adjectifs *petit*, *petite*, *petits*, *petites* sont perçus ont le même sens. Les quelques étudiants conscients de leur variation ne parviennent généralement pas à en expliquer le fonctionnement.

Ces données empiriques mettent en lumière un paradoxe didactique : si la terminologie grammaticale est nécessaire à la structuration du savoir, elle peut également constituer un obstacle lorsque ses fondements morphologiques ne sont pas partagés par la langue de l'apprenant. Un même mot *vais* peut être perçu par un francophone comme porteur d'une information spécifique (temps, personne), mais réduit à une simple variante lexicale pour un locuteur vietnamien.

Face à cette incompréhension, une sensibilisation aux différences structurelles entre langues devient impérative. C'est dans cette perspective que nous avons conduit une analyse contrastive, en comparant d'abord le français avec deux langues romanes flexionnelles — l'italien et l'espagnol — avant de l'opposer au vietnamien.

3.2. Comparaison avec l'italien et l'espagnol

Le français, l'italien et l'espagnol partagent une même origine latine et présentent de fortes convergences morphologiques : conjugaison verbale marquant le temps, le mode et la personne ; accords en genre et en nombre ; présence d'articles définis et indéfinis fonctionnant selon des principes proches. Ces similitudes facilitent l'apprentissage croisé entre ces langues dans la mesure où les apprenants sont déjà familiarisés avec les phénomènes grammaticaux propres aux langues flexionnelles, ainsi qu'avec la métalangue utilisée pour les décrire.

3.3. Comparaison entre le français et le vietnamien

La comparaison typologique entre le vietnamien et le français met en évidence leur appartenance à deux types linguistiques distincts, impliquant des différences fondamentales dans l'organisation syntaxique et l'expression des relations grammaticales. Le vietnamien, langue isolante, se caractérise par l'absence de flexion morphologique, tandis que le français, langue flexionnelle, encode les catégories grammaticales au moyen de marques intégrées aux formes verbales et nominales. Ce contraste structurel complexifie l'accès des apprenants vietnamiens aux mécanismes grammaticaux du français, notamment à la flexion et à l'accord. Bien que le métalangage employé paraisse accessible, il demeure souvent obscur pour ce public. La mise en regard des systèmes linguistiques permet de mieux cerner les sources de difficulté et souligne la nécessité d'adapter les contenus et démarches pédagogiques aux spécificités de la langue maternelle des apprenants vietnamiens.

4. DIFFICULTÉS OBSERVÉES ET PISTES DE REMÉDIATION

L'enquête conduite auprès de 67 étudiants vietnamiens révèle que les erreurs morphologiques fréquentes trouvent leur origine dans deux facteurs essentiels. D'une part, les apprenants doivent intégrer simultanément de nombreux phénomènes grammaticaux inconnus dans leur langue maternelle, tels que le genre, les accords, les conjugaisons ou les articles, en plus d'un métalangage complexe et peu lisible. D'autre part, les explications grammaticales fournies privilégient souvent une approche lexicale, fondée sur des généralisations simplificatrices, plutôt qu'une analyse fonctionnelle des formes grammaticales. Ces deux aspects induisent des malentendus dans la compréhension des énoncés et dans leur production.

Pour alléger cette charge cognitive, une expérimentation pédagogique a été menée auprès d'un groupe de 31 débutants. Après 21 semaines, les résultats obtenus ont nettement surpassé ceux des classes témoins. Plusieurs ajustements méthodologiques ont été testés :

1. Genre et article appris conjointement : les noms ont été introduits avec leur article (ex. : *un stylo, une table*). Lors d'un test, le groupe expérimental a commis seulement 13 erreurs sur l'article *un/une*, contre 45 dans le groupe témoin (dont 25 erreurs liées à l'oubli du genre, 12 confusions, 5 omissions).

2. Accord de l'adjectif par le sens : les formes *petit, petite, petits, petites* ont été enseignées à partir de leur valeur sémantique, et non seulement selon des règles d'accord. Le groupe expérimental a produit 17 erreurs d'accord sur 51, contre 34 dans le groupe témoin. Les étudiants ont majoritairement identifié l'oubli de l'accord comme cause principale d'erreur.

3. Conjugaison par construction sémantique : les verbes ont été introduits comme des constructions combinant un radical verbal et des informations grammaticales (temps, personne, modalité). Les apprenants ont interprété *vais* comme = *aller* + *maintenant* + *je*, *vas* = *aller* + *maintenant* + *tu*. Cette stratégie de "création" verbale, plus intuitive que la conjugaison traditionnelle, a réduit de plus de 30 % le taux d'erreurs verbales dans le groupe expérimental.

La démarche d'apprentissage s'est articulée en trois étapes : (1) repérage des informations à exprimer ; (2) identification des moyens grammaticaux de codage ; (3) production de la forme correcte.

Ces résultats soulignent l'efficacité d'une approche didactique centrée sur la cognition et la sémantique, adaptée aux spécificités linguistiques du vietnamien. Ce changement de paradigme nécessite une reformulation du métalangage grammatical, afin de le rendre plus accessible à un public non romain et non flexionnel.

5. CONCLUSION

L'enseignement de la grammaire française à un public vietnamien exige une attention particulière aux différences typologiques entre les langues. Il est essentiel d'aider les apprenants à comprendre le rôle et la fonction des catégories grammaticales, en particulier les mécanismes de flexion morphologique propres au français. Si le recours au métalangage

grammatical peut s'avérer bénéfique à un stade avancé, son usage précoce risque d'entraver la progression des débutants. Une adaptation du vocabulaire descriptif utilisé en classe semble dès lors nécessaire, afin de réduire les obstacles initiaux. Cette approche didactique permettrait aux apprenants vietnamiens de mieux saisir les enjeux liés à l'acquisition des outils grammaticaux et à leur mobilisation dans des contextes communicatifs réels avec des locuteurs natifs.

RÉFÉRENCES

Csécsy, M. (1970). Grammaire française et enseignement du français aux étrangers. Tạp chí *Langue française. Số 8, 98-106.*

Cuq, J.P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Les Éditions Didier.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

Martinet, A. (1960). Éléments de linguistique générale. Paris: Armand Colin.

Nguyễn Thiện Giáp (1998). *Dẫn luận Ngôn ngữ học*. Hà Nội, Nxb Giáo dục.

INFLUENCES DES PRÉ-ACQUIS LINGUISTIQUES SUR LES PRODUCTIONS LINGUISTIQUES EN FLE : LE CAS DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS AU NIVEAU DÉBUTANT

LE Thi Dieu Thanh[1]

Résumé *: Le Vietnam, avec ses caractéristiques géographiques et historiques, possède une riche diversité culturelle et linguistique. En plus, depuis des années, le gouvernement encourage le développement du plurilinguisme à travers des réformes éducatives favorisant l'apprentissage des langues étrangères. Au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville, la majorité des étudiants sont débutants en français, mais ils utilisent souvent leurs connaissances dans d'autres langues pour comprendre le vocabulaire et les règles grammaticales du français, ainsi que réaliser des tâches communicatives. Cette mobilisation des ressources existantes, bien que fréquente, s'avère parfois inefficace en générant des phénomènes de confusion linguistique. Dans le cadre de notre étude, on s'appuie sur l'analyse des copies des étudiants débutants, afin d'identifier les influences des langues connues sur leur apprentissage du français. Les résultats révèlent des interférences fréquentes et des langues de référence concernées, soulignant la nécessité de réfléchir sur la conscience linguistique des apprenants et leurs stratégies d'apprentissage du français.*

Mots clés : transfert linguistique, interférences, apprentissage du français FLE, étudiants vietnamiens.

1. LE CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DU VIETNAM

Le Vietnam possède une grande diversité culturelle et linguistique. Il compte 54 ethnies parlant chacune leur propre langue, et ses frontières avec les pays voisins en Asie du Sud-Est favorisent les échanges internationaux et le développement des langues étrangères. Par ailleurs, l'Histoire mouvementée du Vietnam explique aussi la présence et l'influence du chinois, du français et de l'anglais dans le pays depuis des siècles.

[1] Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville

À partir des années 2000, le gouvernement vietnamien a lancé des réformes de l'enseignement des langues étrangères à tous les niveaux scolaires, notamment la mise en place des programmes d'études des langues vivantes 1 et des langues vivantes 2[1]. Ces projets ont pour but commun de développer une société plurilingue, visant à "former des jeunes Vietnamiens capables d'utiliser indépendamment diverses langues étrangères pour travailler et s'intégrer dans un milieu plurilingue et pluriculturelle"[2].

En outre, à nos observations, les jeunes entretiennent des contacts variés avec des langues existantes dans le pays, non seulement à l'école, mais aussi dans d'autres domaines (tourisme, économie, commerce, divertissement, etc.). Grâce au développement des médias, ils peuvent maintenant accéder à une grande quantité de contenus dans d'autres langues, ce qui élargit leur vocabulaire et facilite l'apprentissage de nouvelles langues. En effet, les contacts de langues variés entraînent des restructurations linguistiques dans le répertoire langagier de l'individu (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 18), lui permettant de faire le lien entre les langues connues et la langue cible afin de résoudre une difficulté d'accès au lexique, porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, changer de thème de discussion, etc. (Beacco et al., 2006).

Au Vietnam, il semble que le vietnamien et l'anglais ont une influence significative sur les pratiques langagières des gens, malgré la coexistence de diverses langues dans ce pays. D'une part, le vietnamien est la langue officielle employée dans tous les aspects de vie sociale (culture, éducation, commerce, publicité, télécommunication, etc.).[3] D'autre part, l'anglais est largement utilisé comme langue de communication entre les personnes de différentes nationalités.

---

1 Les programmes sont proposés dans le cadre du Projet national d'enseignement des langues étrangères pour la période 2008-2020.

2 Premier Ministre. (2008). Décision N1400/QĐ-TTg.

3 le projet de la Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord (CEFAN) de l'Université Laval au Québec. Leclerc Jacques. (2023). *« Vietnam : La politique linguistique à l'égard de la langue officielle ».* L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval, décembre 2023. https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/vietnam-3Pol-lng-off.htm

En général, un répertoire langagier varié pourrait influencer positivement ou négativement la production verbale d'un individu. Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la réutilisation des pré-acquis linguistiques favorise probablement le processus d'acquisition via un mécanisme de transfert, pourtant l'emploi simultané de deux ou plusieurs langues pourrait donner lieu à des cas d'interférence. Selon Cuq (2003), des interférences et des transferts peuvent intervenir dans l'acquisition de différentes compétences linguistiques et communicatives (phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole, etc.), à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension (Cuq, 2003 : 139).

2. PROBLÉMATISATION

Au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville (UPHCMV), la plupart des étudiants ne connaissent pas le français à leur entrée, ainsi l'enseignement de la langue commence toujours par le niveau débutant pour tous les étudiants. Selon le curriculum de formation, les étudiants devraient atteindre, à la fin de leurs études universitaires, un niveau équivalent au niveau C1 du CECRL[1]. Pour y arriver, ils ont besoin d'environ 800 heures d'apprentissage de la langue[2], alors que le nombre d'heures total de l'enseignement du français au département se limite à 700 heures environ. Cela demande un travail intensif de la part des étudiants dans et hors de la classe, afin qu'ils puissent acquérir des compétences linguistiques, et utiliser la langue cible de manière autonome.

Depuis 2022, le Département propose à ce public d'apprenants des cours de soutien en lien avec des modules de pratique de la langue au niveau A1 (compréhension et production écrites A1, compréhension et production orales A1), visant à réviser des connaissances linguistiques

---

[1] Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2014). *Circulaire N° 01/2014/TT-BGDĐT*.

[2] Alliance Française Trieste. (n.d.). *Choisir le bon niveau*. https://www.aftrieste.it/wp/choisir-le-bon-niveau/#:~:text=Niveau%20C1,d'apprentissage%20de%20la%20langue

et à développer des compétences communicatives. Durant les cours, certains élèves utilisent leurs connaissances en anglais pour comprendre le vocabulaire et les règles de grammaire en français, qui leur semblent similaires. On observe aussi des traces d'autres langues dans leurs productions, présentes plutôt sous forme des erreurs.

Suite à ces observations, nous trouvons que les étudiants cherchent à mobiliser toutes les ressources disponibles pour acquérir des connaissances, mais ces pratiques ne sont pas toujours efficaces sous l'effet de la confusion des langues. Nous nous sommes alors posé des questions suivantes :

- Dans quelle mesure les langues préalablement acquises influencent-elles l'apprentissage du français chez les étudiants débutants vietnamiens ? L'anglais constitue-t-il toujours la langue de référence ?

- Quelles formes prennent les transferts linguistiques dans les productions des étudiants ?

En nous basant sur nos observations et des théories concernant les contacts de langues et les phénomènes translinguistiques, nous avons dégagé des hypothèses correspondantes :

Hypothèse 1 : Les étudiants peuvent profiter des équivalences entre les langues connues et la langue cible afin d'acquérir de nouvelles connaissances linguistiques ou réaliser des tâches communicatives en français. Par rapport à leur langue maternelle, ils tendent à recourir l'anglais dans leur apprentissage du français.

Hypothèse 2 : Les transferts se produisent plutôt au niveau lexical, cependant l'emploi simultané de deux ou plusieurs langues pourrait conduire à des erreurs liées à différentes compétences.

Afin de vérifier les hypothèses, nous tenons à analyser des phénomènes translinguistiques chez les apprenants débutants du français. Plus précisément, nous avons procédé à une étude des copies des étudiants, dont l'objectif principal consiste à identifier des traces des langues connues dans les productions écrites des apprenants.

3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'analyse des transferts linguistiques s'est effectuée après une enquête exploratoire qui servait à constituer le profil langagier des étudiants non francophones du Département. Ce travail s'est déroulé du 22 novembre au 13 décembre 2023, dans le cadre des cours de soutien à la compétence de production écrite de niveau A1. Nous avons choisi 10 étudiants qui ont répondu à l'enquête exploratoire, suivi les cours de soutien et accompli toutes les fiches d'activités élaborées pour 4 semaines d'étude.

Pour notre étude, on a demandé aux étudiants de réaliser des activités écrites proposées dans les fiches. Durant ce travail individuel et indépendant, ils ont eu à mobiliser les ressources disponibles pour comprendre les documents proposés et y réagir de manière appropriée, sans aucun support autorisé.

Pour étudier les influences translinguistiques manifestées dans les copies d'étudiants, on s'est appuyé sur divers travaux de recherche qui ciblent des équivalences ainsi que des contrastes entre français-anglais ou français-vietnamien. Les données recueillies ont été analysées selon les différents types de transfert, puis interprétées dans les tableaux de récapitulation.

4. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

En analysant les copies, nous remarquons que les traces des langues connues existent dans les productions écrites des étudiants, cependant elles sont plutôt visibles sous forme d'interférences, à savoir des erreurs aux niveaux lexical, orthographique et morphosyntaxique. Outre les erreurs d'orthographe qui comptent le plus dans les copies d'étudiants, les erreurs liées à l'absence de déterminant et de conjugaison des verbes sont aussi considérables.

Tableau 1. Bilan des interférences commises par les étudiants

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Manifestations	Exemples
Substitution de mots	14	- Emprunter les termes anglais pour « combler les trous »	* Extra classe (Cours supplémentaire) * Online (En ligne) *Canteen (Cantine)
Erreurs orthographiques	25	- Ne pas ajouter la lettre « e » en fin des mots français - Confondre l'ordre des lettres - Écrire le mot anglais au lieu de la forme correcte en français	*Salad *Calm *Letter *Music *Carrots
Non conjugaison des verbes	17	- Ne pas conjuguer les verbes dans les phrases	*Je regarder la télévision. *Je manger du Phở. *Je écouter de la musique. *Je faire du shopping.
Absence de l'accord des noms au pluriel	7	- Ne pas faire l'accord des noms et des adjectifs en genre et en nombre	*4 personne / membre *Les famille *Des parc
Absence de l'accord des adjectifs au pluriel	3		*Mes plats préféré *Des chaussures vert *Ils sont gentil et patient
Absence de l'accord des noms au féminin	7		*Ma petite sœur est lycéen
Absence de l'accord des adjectifs au féminin	7		*Une robe noir *La cuisine chinois *Ma vie est parfait *L'ambiance est très joyeux
Absence du déterminant	18	- Ne pas mettre des déterminants devant le nom	*J'achète légumes et fruits *Je prends petit-déjeuner. *Je préfère fruits de mer

Position erronée des adverbes	7	- Placer les adverbes devant le verbe (alors que les adverbes se trouvent après les verbes)	*Je souvent fais du shopping. *Tout le monde souvent vont au cinéma.
Position erronée des adjectifs	3	- Placer l'adjectif devant le nom (alors que la plupart des adjectifs détiennent une position post-nominale)	*Une noire robe *Chinois cuisine / chinois plats
Autres erreurs liées à l'ordre des mots	6	- Placer le nom propre devant le nom commun	*Vous visitez Ha Noï capitale. *Je préfère visiter Đà Lat ville.

En ce qui concerne la source des erreurs, non seulement les interférences sont dues à l'influence de l'anglais, mais les erreurs résultent aussi des habitudes d'utilisation du vietnamien chez l'étudiant. Sur la base des travaux d'analyse contrastive, on suppose que certains cas d'interférences concernent à la fois ces deux langues préexistantes dans le répertoire langagier de l'apprenant.

Tableau 2. Les types d'interférences et les langues sources des erreurs

Type d'interférences		Source de l'interférence	
		Anglais	Vietnamien
Interférence lexicale	Substitution des mots	X	
	Erreurs orthographiques	X	
Interférence morphologique	Non conjugaison des verbes		X
	Absence de l'accord des noms au pluriel		X
	Absence de l'accord des adjectifs au pluriel	X	X
	Absence de l'accord des noms au féminin	X	X
	Absence de l'accord des adjectifs au féminin	X	X
Interférence grammaticale	Absence du déterminant	X	X
	Position erronée des adverbes	X	X
	Position erronée des adjectifs	X	
	Autres erreurs syntaxiques	X	X

Suite à ce travail d'analyse, nous réalisons que les pré-acquis linguistiques de l'apprenant peuvent affecter l'apprentissage d'une

nouvelle langue, peu importe la proximité entre la langue cible et les langues sources. En effet, le vietnamien présente probablement des influences sur les comportements des apprenants du français, même si ces deux langues appartiennent à des familles éloignées et qu'elles sont très différentes l'une de l'autre.

5. CONCLUSION

En nous basant sur les données recueillies dans les copies, nous arrivons à vérifier des hypothèses formulées et à répondre à des questions susmentionnées :

- Par l'analyse des productions écrites, il semble que les interférences sont plus perceptibles que les transferts positifs. Elles sont produites dans les copies de tous les étudiants et renvoient à deux langues sources, soit l'anglais, soit le vietnamien.

- Jusqu'au moment de l'étude, les interférences sont visibles au niveau lexical, morphologique et syntaxique. Elles concernent surtout l'usage des mots, la conjugaison des verbes, l'accord des noms et des adjectifs, l'ordre des mots dans une phrase.

Suite aux résultats, nous souhaiterions en savoir plus sur la manière dont les étudiants perçoivent leur répertoire linguistique et leur capacité à mobiliser des langues connues, y compris leur langue maternelle, dans l'apprentissage du français. Nous nous sommes donc demandé :

• Lors d'une production langagière, l'étudiant réfléchit-il en quelle langue ?

• Dans quels cas et pour quelles compétences existe-t-il une mobilisation consciente des pré-acquis linguistiques chez l'étudiant ?

Pour répondre aux questions soulevées, il nous semble nécessaire de s'adresser à nouveau aux étudiants de l'étude pour obtenir des détails supplémentaires sur leur apprentissage du français et sur les transferts ou les interférences qu'ils ont vécus. Toutes ces réflexions nous motivent à approfondir notre recherche, qui porterait probablement sur la réalisation des entretiens auprès des étudiants dont nous avons analysé des productions écrites.

BIBLIOGRAPHIE

Al-Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-2-2019. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6788

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour les langues pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Etudes préparatoires. Edition du Conseil de l'Europe.

Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

Dương Thị Quỳnh Nga. (2012). Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n°4 – 2012, 13-25.

LGIDF. (n.d.). *Site web du projet Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone.* Consulté le 25/04/2024 sur https://lgidf.cnrs.fr/node/492

LE Thi Dieu Thanh. (2024). Les influences du répertoire linguistique d'une nouvelle langue étrangères : Étude de cas à l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh ville. [Mémoire de fin d'études de Master, Département de Français, Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville]

ENSEIGNER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DÈS LE NIVEAU A2 : VERS UNE FORMATION LANGAGIÈRE PROFESSIONNALISANTE

DINH Mai Trang[1]

Résumé : *Cette recherche explore les activités pour développer la compétence interculturelle dès le niveau A2, dans un cadre où l'enseignement du FLE cherche à former des apprenants aptes à s'ajuster à des environnements multiculturels. Conformément aux directives du CECRL (édition révisée 2018) et en privilégiant une démarche centrée sur l'action, elle découvre les possibilités pédagogiques offertes par le manuel Édito A2, utilisé durant la première année à l'Université de Hanoï. Les sections "Culture(s)" et les ateliers de médiation sont examinés comme des outils pour initier les étudiants à des techniques de reformulation, d'interprétation culturelle et d'ajustement à un public tiers. Des exemples concrets d'exploitation sont proposés afin de transformer ces ressources en activités formatrices, en lien avec les enjeux de professionnalisation. L'objectif est de démontrer que la médiation culturelle, loin d'être réservée aux niveaux avancés, peut être introduite dès le niveau A2 pour favoriser l'acquisition de compétences transférables, notamment dans des domaines tels que le tourisme, la communication ou la traduction.*

I. INTRODUCTION

Dans un monde globalisé, l'enseignement du FLE à l'université ne se concentre plus seulement sur la compétence linguistique, mais également sur la capacité à communiquer dans des environnements plurilingues et multiculturels. Cela signifie l'intégration dès les premiers niveaux, y compris A2, de compétences transversales telles que la médiation et l'interprétation culturelle.

[1] Département de français - Université de Hanoï

La méthode Édito A2, qui est utilisée à l'Université de Hanoï, présente des éléments culturels et des activités de médiation qui, lorsqu'ils sont mis à profit de manière efficace, peuvent favoriser l'acquisition de compétences transférables. L'objectif de cette étude est d'examiner comment ces ressources préparent les étudiants à des situations de communication dans un contexte professionnel.

Une question centrale guide cette réflexion : dans quelle mesure les rubriques culturelles et les ateliers de médiation d'Édito A2 permettent-ils de développer, dès le niveau A2, des compétences transférables utiles dans le monde professionnel ?

Cette réflexion s'inscrit dans un double constat : d'une part, la médiation culturelle est encore trop souvent considérée comme une compétence qui ne peut être abordée qu'aux niveaux avancés ; d'autre part, les besoins de professionnalisation des étudiants en contexte universitaire imposent de l'introduire dès les premiers niveaux. La présente étude prend donc appui sur cette tension pour interroger la place que peut occuper la médiation interculturelle dès le niveau A2, et en mesurer la portée en termes d'acquisition de compétences transférables.

Sur le plan méthodologique, afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, la recherche s'appuie sur une lecture critique du manuel *Édito A2* (2e éd., 2022), complétée par une comparaison avec quatre autres méthodes de même niveau (*Alter Ego +2, Cosmopolite 2, Tendances A2, Nouveau Taxi ! 2*). Les critères retenus concernent l'intégration des dimensions culturelles, les consignes explicites de médiation, ainsi que les possibilités de transfert vers des compétences professionnelles. Enfin, les propositions pédagogiques, élaborées à partir de l'expérience d'enseignement auprès d'étudiants de première année à l'Université de Hanoï, sont organisées en trois étapes : un cadre conceptuel, une analyse comparative des méthodes et des activités d'exploitation pédagogique.

II. CADRE CONCEPTUEL

Dans l'enseignement du FLE, la compétence interculturelle n'est plus considérée comme un objectif secondaire, mais comme un pilier fondamental de la compétence communicative. Selon Michael Byram (1997), elle renvoie à la capacité d'interagir efficacement et de manière appropriée avec des individus issus d'autres cultures.

Cette perspective est renforcée par la publication du Volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018), qui introduit de nouveaux descripteurs liés à la médiation linguistique et culturelle. À partir du niveau A2, le CECRL (2018) précise que l'apprenant : "peut transmettre l'essentiel d'un message simple (par exemple un message téléphonique ou une information simple) à une autre personne" ; "peut faire des liens simples entre les aspects culturels de deux sociétés (par exemple, fêtes, habitudes alimentaires, expressions de politesse)" ; "peut décrire de manière simple une coutume, un comportement ou une attitude typique d'une autre culture, en utilisant des exemples concrets".

Ces compétences dépassent la simple maîtrise linguistique. Elles impliquent des gestes tels que la reformulation, l'adaptation et la contextualisation, que l'on retrouve également dans les approches plurielles du plurilinguisme (Candelier, 2008). Le CECRL introduit par ailleurs la notion de "public tiers" - un destinataire indirect qui nécessite une adaptation du message sur les plans linguistique et culturel.

Dans une perspective pédagogique, ces compétences s'inscrivent dans le cadre de l'approche actionnelle (Puren, 2006), qui considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des tâches authentiques. La médiation culturelle devient alors un levier structurant pour l'apprentissage et un vecteur de professionnalisation. Une étude menée par France Éducation international (2020) confirme d'ailleurs son intégration croissante dans les pratiques de classe en FLE, y compris aux niveaux débutants.

III. ANALYSE DU CORPUS : ÉDITO A2 ET LA MÉDIATION CULTURELLE

L'étude du manuel Édito A2, qui est utilisé dès la première année à l'Université de Hanoï, s'appuie sur des considérations pédagogiques

spécifiques. Même si cette approche est présentée dès le niveau A1, c'est au niveau A2 que les étudiants acquièrent une compétence linguistique adéquate pour entreprendre des activités plus avancées, comme la médiation ou l'explication interculturelle, conformément aux critères du CECRL. Le niveau A1, centré sur l'apprentissage des fondamentaux, propose encore peu de possibilités pour développer de façon organisée la compétence interculturelle. Donc, le niveau A2 représente un point de référence pertinent pour initier une étude didactique détaillée sur la médiation culturelle.

À la lumière du cadre théorique établi précédemment, cette partie analyse de manière détaillée comment le manuel Édito A2 met en œuvre les principes de médiation et de compétence interculturelle dès le niveau A2. Cette partie examine comment le manuel Édito A2 permet d'introduire une approche intégrée de la médiation et de la culture dès le niveau A2. Contrairement à d'autres manuels du même niveau tels que *Alter Ego +2*, *Cosmopolite 2*, *Tendances A2* ou *Nouveau Taxi ! 2*, qui abordent la culture de manière informative ou illustrative sans prolongement vers des tâches de médiation, Édito A2 intègre ces éléments dans une logique actionnelle claire. Chaque unité propose à la fois une rubrique "Culture(s)", fondée sur des documents authentiques, et un atelier de médiation lié à une situation réaliste.

Les rubriques "Culture(s)" offrent des fenêtres sur la diversité francophone et permettent une découverte active de pratiques sociales (repas, logement, fêtes, normes sociales…). Par exemple, l'unité 8 propose une réflexion sur les médias francophones à travers des extraits d'émissions radiophoniques. Cette rubrique peut servir de point de départ à une activité de médiation consistant à résumer un contenu audio pour un public non francophone ou à comparer les types de médias consommés dans différents contextes culturels. Une autre rubrique "Oh, le cliché !", présente dans plusieurs unités, propose des phrases stéréotypées sur les Français. Elle ouvre la voie à une discussion critique sur les représentations sociales et culturelles. Ces éléments peuvent être exploités dans une tâche de médiation consistant à expliquer un stéréotype à un public étranger, à contextualiser son origine ou à adapter une publicité culturelle pour un guide bilingue.

Quant aux ateliers de médiation, ils placent l'apprenant dans une posture d'intermédiaire : rédiger une annonce pour une colocation interculturelle, présenter un événement du pays à des francophones, expliquer un média local à un public étranger… Ces tâches mobilisent la reformulation, l'adaptation, la contextualisation – autant de gestes définis dans le CECRL comme caractéristiques de la médiation. En comparaison, les méthodes concurrentes n'intègrent pas de consignes explicites orientées vers la transmission à un public tiers.

Ainsi, Édito A2 se distingue par l'intégration cohérente de la culture dans chaque unité, ce qui en fait un outil structurant pour développer des compétences transférables. Contrairement à d'autres méthodes où la culture reste marginale, ce manuel accorde à cet aspect une place centrale, travaillée sur plusieurs séances à l'Université de Hanoï. Toutefois, certaines tâches restent à clarifier quant à leur objectif de médiation, et la notion de "public tiers" y est implicite. L'enseignant·e joue donc un rôle clé pour adapter ces ressources aux finalités interculturelles et professionnalisantes.

IV. EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Les activités suggérées dans Édito A2, des sections "Culture(s)" ou des ateliers de médiation, offrent un potentiel significatif pour développer la médiation culturelle dès le niveau A2. Cependant, pour s'ajuster davantage au contexte local et au profil particulier des étudiants vietnamiens, l'enseignant (e) peut modifier certaines consignes. Ces modifications ont pour but d'améliorer l'ampleur interculturelle des missions, de consolider leur authenticité professionnelle et d'accroître leur accessibilité pédagogique. Cette section propose des activités pratiques d'exploitation des ateliers de médiation proposés dans Édito A2, en se basant sur l'analyse des caractéristiques de cette méthode. Chaque tâche mentionnée s'appuie sur les directives initiales du guide, avec quelques modifications destinées à mettre en valeur l'aspect interculturel et professionnel. Chaque activité précise les modalités (travail en solo ou en équipe, à l'oral ou à l'écrit) et les destinataires (auditoire francophone, public international, touristes...).

Dans l'unité 1, l'atelier propose d'organiser une sortie de loisir pour un ami francophone. Réalisée à l'oral, en binôme, cette tâche suppose de prendre en compte ses préférences et contraintes, et d'adapter une proposition cohérente dans un contexte vietnamien. Les apprenants peuvent ainsi introduire des activités typiques (marché de nuit, karaoké, café local...), tout en expliquant leur intérêt culturel à un interlocuteur étranger curieux de découvrir les pratiques locales. Les apprenants doivent expliquer les codes sociaux, les valeurs et le contexte culturel liés à la pratique choisie.

Dans l'unité 3, l'atelier consiste à rédiger une annonce pour une colocation. Cette activité peut être adaptée pour faire émerger des compétences de médiation culturelle : les apprenants, en binôme, conçoivent une annonce destinée à un public francophone, en tenant compte de pratiques de vie spécifiques au Vietnam (organisation de l'espace, vie collective, attentes en matière de confort ou de partage). Il s'agit d'un exercice écrit mobilisant la reformulation et l'explication interculturelle, à destination d'étudiants étrangers en échange ou de jeunes actifs francophones recherchant un logement local.

Dans l'unité 4, les étudiants choisissent une œuvre artistique engagée (affiche, chanson, vidéo, photo, peinture, etc.) et la présentent à l'écrit pour un blog interculturel. L'objectif est de rendre compréhensible un message social ou politique à un public étranger en simplifiant les références culturelles.

Dans l'unité 8, l'atelier demande aux étudiants de faire une critique, positive ou négative, d'un média francophone à travers un podcast ou une présentation orale. Pour intégrer une dimension interculturelle, cette tâche peut être adaptée de la manière suivante : les apprenants choisissent un média francophone et le présentent à un public vietnamien, en expliquant ses spécificités culturelles, son format, son ton et ses références implicites. Cette activité de médiation orale, en groupe, mobilise des compétences de synthèse, d'explication et d'adaptation du discours à un public non francophone.

Dans l'unité 10, l'atelier demande aux apprenants de rédiger une fiche de présentation d'un lieu emblématique de la francophonie. Cette consigne peut être adaptée pour développer une médiation touristique : les étudiants, en groupe, choisissent un lieu vietnamien et en rédigent une fiche explicative ou réalisent une présentation vidéo pour des touristes francophones. Ils doivent sélectionner les informations les plus pertinentes, vulgariser les contenus culturels, et adopter un ton accessible à un public non initié.

En complément, les rubriques "Culture(s)" et "Oh, le cliché !" peuvent servir de support à des activités introductives ou d'approfondissement : débat autour des stéréotypes, reformulation d'un article culturel pour un public débutant, création d'un glossaire interculturel. Intégrées aux ateliers, ces ressources enrichissent la compréhension et favorisent une posture réflexive.

Il est important de souligner l'enthousiasme des étudiants lorsqu'ils s'investissent dans ces projets collectifs : leur participation active, les présentations orales en classe et les échanges entre pairs renforcent leur confiance, leur aisance à l'oral et leur motivation. Plusieurs témoignent d'un réel progrès en expression orale, grâce à un environnement pédagogique à la fois bienveillant et stimulant. Ces expériences contribuent à relier les apprentissages linguistiques à des objectifs professionnels concrets dès les niveaux élémentaires, notamment dans les secteurs du tourisme, de l'éducation, de la communication, de la traduction ou de la coopération internationale.

Les tâches proposées dans Édito A2, enrichies et contextualisées par l'enseignant (e), préparent les apprenants à des situations réelles de contact interculturel : accueillir des visiteurs étrangers, expliquer une tradition locale, commenter un document culturel pour un public non francophone, etc. Ces expériences développent l'assurance, la capacité à gérer la distance culturelle, et la flexibilité communicationnelle - autant de qualités recherchées dans les emplois tournés vers l'altérité.

Ainsi, une exploitation réfléchie du manuel permet d'aligner l'enseignement du FLE avec les exigences du monde professionnel,

en formant des locuteurs plurilingues capables non seulement de communiquer, mais aussi de relier les cultures dans des cadres concrets et valorisés économiquement.

V. CONCLUSION

L'analyse du manuel Édito A2 montre qu'il est tout à fait possible d'initier une formation à la médiation culturelle dès le niveau A2, à condition de faire des choix pédagogiques éclairés. Les rubriques "Culture(s)" et les ateliers proposés offrent une base riche, que l'enseignant·e peut adapter pour stimuler la réflexion interculturelle et renforcer les compétences transférables. Ces adaptations, pensées en lien avec les réalités du public vietnamien, permettent de préparer les étudiants à des situations professionnelles concrètes et à une communication responsable en contexte pluriculturel. À travers cette démarche, l'enseignement du FLE ne se limite plus à l'apprentissage linguistique, mais devient un levier vers l'ouverture, la compréhension mutuelle et l'insertion professionnelle durable.

Au-delà de ces résultats, plusieurs pistes s'ouvrent pour la recherche et la pratique. D'une part, une extension de l'étude à d'autres niveaux (B1, B2) permettrait d'examiner la continuité et la progressivité de la médiation interculturelle dans le parcours d'apprentissage. D'autre part, des enquêtes empiriques auprès des étudiants pourraient mesurer l'impact réel de ces tâches sur la motivation, la confiance et l'efficacité communicationnelle. Enfin, une comparaison avec d'autres contextes d'enseignement en Asie du Sud-Est offrirait un éclairage supplémentaire sur la transférabilité de ces dispositifs.

BIBLIOGRAPHIE

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme et médiation. *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, (43), 37–46.

Conseil de l'Europe. (2018). *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation*. Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/lang-cecr

France Éducation international. (2020). *La médiation culturelle en classe de langue : pratiques et enjeux*. https://www.france-education-international.fr

Fafa, C., Gajdosova, F., Horquin, A., Pasquet, A., Perrard, M., Petitmengin, V., Sperandio, C., Dodin, M., & Veldeman-Abry, J. (2022). Édito A2 – Méthode de français (2e éd.). Didier.

Hugot, C., Kizirian, V. M., Waendendries, M., Berthet, A., Daill, E., & Sampsonis, B. (2012). *Alter Ego +2*. Hachette FLE.

Hirschsprung, N., & Tricot, T. (2016). *Cosmopolite 2*. Hachette FLE.

Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., & Pariget, M.-L. (2015). *Tendances A2 – Méthode de français*. Didier.

Capelle, G., & Menand, R. (2009). *Nouveau Taxi ! 2 – Méthode de français*. Hachette FLE.

Puren, C. (2006). *La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique*. *Le Français dans le Monde*. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b/

IMPACT DU CONTACT DE LANGUES SUR LA MOTIVATION D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS : LE CAS DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS DE FLE AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE DE HO CHI MINH-VILLE

PHAM Huynh Kim Toan[1], PHAM Duy Thien[2]

Résumé : *L'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville (Vietnam) accueille chaque année dans ses filières de Didactique du FLE et de Langue française une centaine d'étudiants dont la majorité est anglophone. La plupart d'entre eux découvrent le français à l'université, où il fait face à une forte concurrence de l'anglais et des langues asiatiques. Les apprenants sont principalement exposés à l'anglais, au chinois et au coréen via des films et séries, mais pas toujours au français. Comment cette première expérience de la langue, qui peut sembler éloignée de leur langue maternelle, influencera-t-elle leur motivation pour l'apprentissage du français ? Comment le statut social de l'anglais appris au lycée, l'exposition au français, les caractéristiques structurelles des langues en contact influencent-ils l'acquisition du français chez ces étudiants ? Nous essaierons d'y répondre dans notre communication à travers deux enquêtes, par questionnaire et entretien, étalées sur deux semestres, ce qui nous permettra de mieux comprendre le processus d'acquisition du français chez les étudiants primo-entrants.*

Mots-clés : *motivation – biographie langagière – apprentissage – interférences – transferts*

INTRODUCTION

Au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville, la plupart des étudiants recrutés sont des non-francophones, c'est-à-dire qu'ils vont apprendre le français pour la première fois. Pour certains, c'est leur premier contact avec cette langue tandis que chez d'autres, ils l'auraient contactée d'une manière

[1, 2] Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville

ou d'une autre, par exemple à travers une chanson ou un film. Tous les étudiants ont néanmoins une certaine perception du français. En outre, l'enseignement et l'apprentissage de cette langue se déroulent dans un environnement caractérisé par une vive compétition avec l'anglais et d'autres langues asiatiques telles que le chinois, le japonais et le coréen. Cette situation affecterait la motivation des étudiants, que celle-ci soit personnelle ou liée à leur milieu éducatif et social. Or, la motivation est un facteur clé de la réussite de l'apprentissage. Cette communication a donc pour objectif de décrire la relation complexe entre les langues déjà connues par les étudiants et leur motivation à apprendre le français, à partir de deux enquêtes, l'une par questionnaire sur la biographie langagière et l'autre par entretien sur la motivation et les influences des langues des étudiants de première année en didactique du FLE du département.

LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE

La biographie langagière est un concept fondamental en didactique des langues qui retrace le parcours et l'évolution linguistique et culturelle d'un individu (Geiger-Jaillet, 2022 ; Molinié, 2006). Sa définition a évolué depuis son introduction par Richterich et Chancerel en 1977 (Geiger-Jaillet, 2022). Plus concrètement, la biographie langagière est définie comme l'ensemble des cheminements linguistiques (plus ou moins longs et nombreux) qu'une personne a effectués et qui constituent son capital langagier (Geiger-Jaillet, 2022). Ce capital est décrit comme dynamique et en constante évolution (« sans cesse changeant »), résultant des expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, ce qui rend chaque individu unique (Geiger-Jaillet, 2022). Elle représente un « être historique » ayant traversé une ou plusieurs langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères. Ce concept s'inscrit également dans une démarche réflexive : il permet à l'individu de se reconnaître et d'être reconnu comme un acteur social doté de ressources plurilingues et pluriculturelles (Geiger-Jaillet, 2022). Ce travail introspectif mène à une conscientisation de la connaissance de soi et des langues déjà présentes (Geiger-Jaillet, 2022). Dans ce sens,

la biographie langagière devient un outil permettant à l'apprenant de valoriser son répertoire dans des contextes plurilingues et multiculturels. Toute production langagière de l'apprenant, notamment dans les portfolios européens des langues, vise à reconnaître ses apprentissages et à développer son répertoire plurilingue et pluriculturel (Molinié, 2006). Bref, la biographie langagière est un concept dynamique et multidimensionnel qui met l'accent sur le vécu personnel de l'individu avec ses langues et cultures, favorisant une prise de conscience réflexive de son identité plurilingue, de ses compétences et de son rôle en tant que sujet du langage. Elle sert à la fois d'outil pédagogique et de cadre de recherche pour comprendre, valoriser et accompagner la diversité des expériences linguistiques et culturelles.

La biographie langagière, en tant qu'outil et démarche, peut à la fois **favoriser** et, dans certaines conditions ou interprétations, **freiner** l'apprentissage des langues (Molinié, 2006 ; Geiger-Jaillet, 2022 ; Araújo e Sá et Faneca, 2024).

D'une part, la biographie langagière est largement reconnue comme un outil puissant pour le développement des compétences linguistiques et interculturelles, ainsi que pour la construction identitaire de l'apprenant. Elle favorise ainsi la prise de conscience et valorisation du répertoire plurilingue ; le développement de la réflexivité et de l'autonomie ; l'amélioration des stratégies d'apprentissage ; le renforcement de la cohésion personnelle et de l'identité ; la médiation interculturelle et lien social. Dans ce sens, nous évoquons la notion de transfert, telle qu'elle est définie par Cuq (2003).

> Les relations entre langue maternelle et langue étrangère sont celles de frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de l'expérience humaine. On observe des interférences de retour (influence de la langue étrangère sur la langue maternelle […] et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle.

D'autre part, la biographie langagière peut freiner l'apprentissage des langues (ou présenter des défis). Elle participe à la réactivation d'expériences douloureuses ou stigmatisantes ; l'interprétation ou l'utilisation inadéquate par les formateurs ; la « surnorme » et la vision figée de la langue ; au manque de décentration ou d'engagement réflexif ; à la surcharge cognitive ; à la difficulté à transposer la théorie en pratique. Dans ce cas, il s'agit d'interférence, considérée comme une inhibition proactive (Cuq, 2003) pour l'apprentissage.

En conclusion, la biographie langagière est un levier essentiel pour une didactique du plurilinguisme inclusive et émancipatrice (Molinié, 2006 ; Geiger-Jaillet, 2022 ; Araújo e Sá et Faneca, 2024). Cependant, son efficacité dépend fortement de la manière dont elle est mise en œuvre et interprétée, tant par l'apprenant que par l'enseignant, afin de transformer les expériences vécues en une véritable « conscience d'apprenant » et un moteur de développement personnel et linguistique (Molinié, 2006 ; Geiger-Jaillet, 2022 ; Araújo e Sá et Faneca, 2024).

LA MOTIVATION

La motivation est considérée comme l'un des facteurs les plus importants pour réussir l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle correspond à une énergie ou à un état dynamique qui prend ses racines dans les perceptions de l'apprenant et de son environnement, ce qui le pousse à l'action et à la persévérance dans l'accomplissement d'une tâche ou d'un objectif. Toutefois, il s'agit d'un concept complexe et multidimensionnel qui dépend de plusieurs facteurs.

Nous identifions généralement deux formes principales de motivation qui sous-tendent l'acquisition d'une langue étrangère.

- La motivation intrinsèque, selon Gug (2023), qui cite Gardner et Lambert (1959, 1972), est reliée à l'épanouissement personnel, à l'élargissement des connaissances, au désir d'être accepté par la culture cible ou de s'y identifier. Cette source de motivation peut être nourrie par des passions particulières, des aventures vécues lors de voyages ou des liens interpersonnels. On estime que la motivation intrinsèque

est la plus efficace pour un apprentissage à long terme et pour inciter à l'engagement en dehors de la salle de classe.

- La motivation instrumentale, également connue sous le nom de motivation extrinsèque (Gug, 2023, s'appuyant sur Gardner et Lambert, 1959, 1972), est liée à des objectifs pratiques externes, tels que l'obtention de bonnes notes, l'utilisation de la langue dans une future carrière ou pour des raisons de statut social. Elle peut être renforcée par des incitations. Bien qu'il soit favorisé au départ, cet intérêt peut disparaître lorsque les récompenses seront retirées. Elle semble plus puissante chez ceux qui n'ont aucun intérêt pour la culture cible. Elle peut même parfois fonctionner comme un substitut à la motivation intrinsèque.

Selon l'approche cognitiviste, le désir et l'intérêt jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage (Develay, 1992, cité par Pham Duy Thien, 2010). Le désir correspond à une impulsion irrationnelle pour un objet de connaissance, qui est influencée par la subjectivité. Par exemple, on peut vouloir apprendre le français parce qu'il est considéré comme « beau » ou « romantique ». Quant au deuxième facteur, l'intérêt, il est plus rationnel et découle de l'anticipation des bénéfices que l'on attend de cet apprentissage.

Selon la théorie de Carré (2005), les motifs d'apprentissage peuvent être classés en deux groupes : les motivations intrinsèques et extrinsèques.

Les motifs intrinsèques sont composés du motif épistémique de la curiosité et du plaisir d'apprendre, du motif social-affectif qui émane du désir de sociabilité, et du motif hédonique relié au plaisir de l'ambiance ou des activités.

En ce qui a trait aux facteurs externes, Carré mentionne le motif imposé par des contraintes extérieures et des obligations, le motif d'évitement de situations inconfortables, le motif personnel visant à développer ses compétences, le motif identitaire lié au statut social, ainsi que le motif professionnel lié à sa carrière. Ces motifs sont souvent simultanément présents dans l'esprit d'une même personne.

Mais la motivation est-elle plutôt une cause ou un résultat de la réussite dans l'apprentissage ? La relation entre motivation et performance est complexe. En effet, une forte motivation stimule l'apprentissage, mais le succès peut aussi renforcer et maintenir la motivation. À l'inverse, de mauvais résultats peuvent la faire diminuer.

LA PROBLÉMATIQUE

Le français est souvent la seconde langue étrangère étudiée, après l'anglais. La plupart des étudiants de première année en Didactique du FLE commencent tout juste à apprendre le français. Par conséquent, il est crucial de se pencher sur leur motivation. D'où les questions suivantes.

1. Comment les étudiants vietnamiens perçoivent-ils leur premier contact avec le français, au regard de la popularité croissante de l'anglais et d'autres langues asiatiques ?

2. Dans quelle mesure la perception initiale et l'exposition au français influencent-elles leur motivation pour l'apprentissage ?

L'ÉTUDE DE TERRAIN

Méthodologie

Pour répondre aux questions précédentes, nous avons réalisé deux enquêtes par questionnaire et par entretien auprès des étudiants de la promotion K50, en première année en Didactique du FLE, étalées en deux semestres.

Le questionnaire a été divisé en trois sections pour obtenir des informations personnelles sur les étudiants, leur biographie linguistique (les langues qu'ils connaissent et les raisons de leur connaissance) ainsi que le rôle joué par celles-ci dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cette enquête a été menée au début du premier semestre, dès l'arrivée des étudiants à l'université. Les résultats représentent les

premières motivations et les premières impressions des étudiants sur les influences des langues.

L'entretien a été mené auprès 15 étudiants en se basant sur un guide comprenant 5 parties. Ce guide nous aide à collecter des données sur leur premier contact avec le français, leurs langues connues, leur motivation dans l'apprentissage des langues et les impacts des langues dans l'apprentissage d'autres langues. Réalisé à la fin du deuxième semestre, l'entretien nous donne des évolutions, des détails sur les motivations et les pensées des étudiants sur l'apprentissage des langues étrangères.

Résultats analysés

L'enquête menée auprès des étudiants, combinée à des entretiens, met en évidence des dynamiques de motivation et de contact linguistique complexes.

La biographie

Les réponses des 19 étudiants questionnés montrent que le vietnamien et le français sont les langues centrales du contexte de l'enquête et de leur programme d'études. En plus du vietnamien et du français, les langues les plus fréquemment mentionnées comme étant connues par les étudiants sont l'anglais, le coréen, le chinois, le japonais, l'allemand et l'espagnol, et le thaï (mentionné par une étudiante). Il est noté par ailleurs que les étudiants connaissent diverses langues et qu'une étudiante a mentionné l'aide apportée par les langues latines pour l'apprentissage du français, ainsi que l'utilisation de l'anglais comme langue pivot. Quant aux méthodes d'apprentissage des langues, les étudiants ont appris leurs langues par diverses méthodes. Les méthodes d'apprentissage citées de manière récurrente incluent : l'apprentissage en classe ou en centre, l'auto-apprentissage, le visionnage de films, l'écoute de la musique, au sein de la famille, autres méthodes.

De nombreux étudiants déclarent avoir utilisé plusieurs de ces méthodes pour apprendre leurs différentes langues.

Premier contact et motivations initiales

Le premier contact avec le français a été établi par différents moyens. Pour la plupart, c'est grâce aux cours obligatoires dans le cadre d'une option principale à l'université. D'autres l'ont découvert plus informellement par les médias (films, musique) ou par l'entremise de membres de leur famille.

Au début, les émotions étaient diversifiées, allant de l'intérêt à la difficulté perçue. Le français était décrit comme étant beau, intéressant, romantique, avec un son agréable. La France et sa culture étaient considérées comme étant romantiques, belles, ou encore spéciales (salutations, architecture, cuisine). Cependant, les étudiants font part de leurs impressions de difficultés, telles que le débit rapide, les intonations et l'accent. Ces premières impressions ont souvent servi de catalyseur et de source de motivation en suscitant la curiosité.

Les étudiants interrogés expliquent également pourquoi ils ont choisi le français. D'abord, environ 32 % des étudiants ont exprimé un intérêt pour la culture française (mode, paysage, patrimoine, caractère romantique). Ensuite, les perspectives d'emploi et de carrière, notamment dans l'enseignement, ont été un facteur déterminant pour certains. Ils percevaient une moindre concurrence par rapport à l'anglais… Cela correspond au motif vocationnel mentionné par Carré. Par ailleurs, l'intérêt pour les aspects propres à la langue (phonétique, système latin, ressemblance avec l'anglais) était également perceptible, illustrant le motif épistémique. Enfin, l'orientation familiale ou le choix personnel de viser un objectif ambitieux (comme un concours) ont aussi joué un rôle, renvoyant aux motifs prescrits ou identitaires.

Évolution de la motivation

Ces motivations initiales évoluent. Après avoir commencé l'apprentissage, la perception de la difficulté s'est accrue pour la majorité, notamment en grammaire (conjugaison) et en prononciation/écoute. Cependant, cette difficulté n'a pas toujours entraîné de la démotivation. En effet, pour certains, le défi a plutôt contribué à augmenter leur désir d'apprendre. « Plus c'est difficile, plus on apprend », a affirmé un

étudiant. La capacité de s'exprimer dans une langue, malgré les erreurs, est devenue une source de fierté et de motivation. L'apprentissage a permis d'accroître sa compréhension de la culture, ce qui a contribué à renforcer sa motivation intrinsèque.

Influence des contacts linguistiques

La connaissance d'autres langues, en particulier l'anglais, a une grande influence sur l'apprentissage du français.

Transfert: Les résultats issus du questionnaire et de l'entretien démontrent que presque tous les étudiants (18/19 pour le questionnaire et 14/15 pour l'entretien) ont constaté que leurs langues connues étaient bénéfiques pour apprendre le français. Cela est principalement dû aux ressemblances linguistiques et grammaticales entre l'anglais et le français, qui sont deux langues indo-européennes utilisant l'alphabet latin. La connaissance de l'anglais offre un fondement solide pour appréhender la grammaire des langues étrangères. De plus, les étudiants ont acquis des méthodes et des astuces efficaces grâce à leur expérience d'apprentissage antérieure, qu'ils appliquent au français.

Interférence: Bien qu'elle présente des avantages, la similarité peut également entraîner de la confusion et des interférences. Les étudiants ont des difficultés avec les faux amis, les règles grammaticales différentes ou les interférences de prononciation.

Concurrence de l'anglais : L'anglais, étant la première langue étrangère apprise et perçue comme omniprésente et nécessaire, peut créer une comparaison défavorable au détriment du français, jugé plus difficile ou moins utile dans l'immédiat. Cette pression externe peut modifier la détermination, la renforçant face aux incertitudes ou l'affaiblissant. Certains étudiants trouvent amusant de parler français, parce que les autres ne comprennent pas. Cela met en évidence un motif identitaire. Les étudiants disent qu'ils gèrent ces interférences en pratiquant davantage et en tentant de distinguer clairement les langues. La capacité à « tisser des liens entre les langues » est une stratégie fréquemment citée.

RÉFLEXIONS PERSONNELLES

Les questions posées dans notre problématique concernent la perception du premier contact avec le français, l'influence de cette perception sur la motivation et le rôle des caractéristiques des langues en contact ainsi que le statut de l'anglais.

Les résultats de nos enquêtes montrent que le premier contact avec le français est perçu de manière ambivalente par les étudiants vietnamiens. Ils éprouvent un intérêt esthétique et culturel pour cette langue, mais reconnaissent également d'emblée sa difficulté intrinsèque (prononciation, grammaire). Cette première impression exerce une influence directe sur la motivation : elle peut susciter une grande curiosité et un engagement initial chez ceux qui perçoivent un « but » dans l'apprentissage, mais elle peut également se transformer en un obstacle insurmontable si les défis ne sont pas relevés ou si le sens de l'apprentissage n'est pas clairement défini.

En ce qui concerne le rôle des caractéristiques structurelles des langues en contact et le statut social de l'anglais, il est clair qu'ils influencent considérablement le processus d'acquisition et de motivation en FLE. L'anglais sert de langue de départ grâce à ses ressemblances, ce qui facilite le transfert des compétences et des méthodes d'apprentissage. Cependant, sa position dominante et la perception de son utilité immédiate plus élevée peuvent entraîner une concurrence féroce, risquant d'éteindre la motivation pour le français si les avantages de cette dernière ne sont pas clairement et concrètement démontrés. Les interférences représentent un défi constant qui nécessite l'élaboration de stratégies particulières par les étudiants.

Pour stimuler la motivation interne et le dévouement durable, il est crucial de centrer les matériels éducatifs et les techniques pédagogiques sur la culture visée de manière à éveiller les motifs intrinsèques que sont la curiosité et le plaisir. L'absence d'une représentation authentique et diversifiée de la culture française dans les manuels peut mener à un intérêt uniquement pour la réussite académique. Cela peut ainsi entraver le développement d'un véritable désir d'apprendre. Pour donner aux

étudiants une image réaliste et motivante de la langue et de sa culture, il faut leur offrir des activités stimulantes, des supports audiovisuels, des voyages d'études et une pédagogie axée sur la communication interculturelle. L'enseignant joue un rôle crucial de médiateur culturel et d'inspirateur pour rendre l'apprentissage du français pertinent et désirable pour les étudiants dans un contexte multilingue.

POUR UNE CONCLUSION PROVISOIRE

En résumé, la motivation des étudiants vietnamiens en FLE constitue une dynamique complexe influencée par leur perception du français, leurs expériences avec d'autres langues, et la pertinence du contenu culturel proposé. Pour maintenir leur intérêt, il est essentiel d'adopter une méthode pédagogique qui mette en valeur la culture visée, qui prenne en considération les défis liés au bilinguisme et qui encourage le plaisir d'apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Araújo e Sá, M. H., & Faneca, R. M. (2024). Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *22*(1). https://doi.org/10.4000/11q9m

Geiger-Jaillet, A., Fonseca Favre, M., Vaissière, S., & Verney, Y. (Dirs.). (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. ADEB. https://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Biographie-langagie%CC%80re-prise-en-compte-de-la.pdf

Gug, N. (2023). *Les facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français langue étrangère chez des apprenants adultes* [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. Zenodo.

Koumje, G. F. (2024). L'importance de la motivation dans le processus de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'école : Cas de l'ENS de Yaoundé 1. *Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS)*, *2*(3), 1397–1408. https://doi.org/10.5281/zenodo.12123187

Molinié, M. (Dir.). (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Le français dans le monde. Recherches et applications, (39). https://shs.hal.science/halshs-01224908/document

Pham Duy Thien (2010). *Analyse réflexive sur un dispositif innovant de pédagogie du projet* [Mémoire de master, Université Caen Normandie].

Rocher-Hahlin, C. (2014). *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de visualisation ? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois* [Thèse de doctorat, Université de Lund].

LES MOTIVATIONS POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS : LE CAS D'UNE UNIVERSITÉ AU VIETNAM

DANG Thi Viet Hoa[1]

Résumé : Cette recherche analyse les motivations des étudiants de première année du Département de français de l'Université de Hanoï dans leur choix d'apprendre le français. L'enquête, menée auprès de 114 étudiants, montre que la majorité d'entre eux souhaitent maîtriser une nouvelle langue étrangère, étudier en France, ou avoir leurs perspectives professionnelles. Toutefois, des difficultés apparaissent au cours de l'apprentissage : la longueur des séances, le rythme intense et la complexité du français sont perçus comme des freins à la motivation. Afin de renforcer la motivation et la fidélisation des étudiants, l'étude recommande d'adapter les méthodes pédagogiques (rythme, activités variées), de développer des filières professionnalisantes en français, et d'augmenter les opportunités de bourses.

1. PROBLÉMATIQUE

Au Vietnam, le français n'est pas considéré comme une langue « à la mode ». Dans les universités spécialisées en langues telles que l'Université de Hanoï, l'Université des Langues et d'Études internationales (ULIS), ou d'autres établissements à travers le pays, l'anglais reste la langue étrangère la plus répandue. Elle est suivie du chinois, du japonais, puis du coréen. La promotion du français et de son apprentissage est activement soutenue par plusieurs institutions, notamment les Centres d'Employabilité Francophone (CEF) de l'AUF, le CREFAP, l'OIF, l'Ambassade de France, Wallonie-Bruxelles International, et le gouvernement du Canada. La diffusion de la langue française constitue une priorité stratégique pour ces acteurs, s'inscrivant dans le cadre de la politique linguistique et culturelle de la Francophonie.

[1] Université de Hanoi

Elle reste également une préoccupation constante pour la France. Pourtant, dans l'imaginaire collectif et la représentation médiatique au Vietnam, le français est souvent perçu comme une langue offrant peu de débouchés professionnels.

Afin d'améliorer l'efficacité des actions de promotion du français, il est essentiel de mieux comprendre les motivations réelles des étudiants qui choisissent d'apprendre cette langue. Une telle compréhension permettrait d'orienter les stratégies de communication et d'élaboration des politiques linguistiques en faveur du français. En effet, le choix d'une langue étrangère à l'école, que ce soit comme première ou seconde langue, dépend en grande partie de la place qu'elle occupe dans la communauté de l'apprenant, de son prestige perçu, ainsi que de ses perspectives d'avenir.

Les recherches antérieures ont exploré les motivations des apprenants à étudier le français dans différents contextes : en Thaïlande (Eiammongkhonsakun, 2016), au Rwanda (Nsabumuremyi, Ndayambaje & Rugigana, 2020), en Indonésie (Gania et al., 2023), ou encore au Canada (Ersilia & Madison, 2024). Cependant, à ce jour, aucune étude approfondie n'a été consacrée au contexte vietnamien, pourtant reconnu comme un pays francophone majeur dans la région Asie-Pacifique. La présente recherche vise à combler cette lacune en répondant aux questions suivantes :

- Pourquoi les étudiants choisissent-ils d'apprendre le français à l'université ?
- Pourquoi ont-ils choisi l'Université de Hanoï pour apprendre le français ?
- Comment évaluent-ils leur première année d'apprentissage du français au sein de cette institution ?

2. ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

2.1. Les motivations dans le choix d'apprendre le français

Dans un contexte scolaire, la motivation est définie comme un état dynamique qui prend sa source dans les perceptions qu'un élève

a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement en vue d'atteindre un objectif (Pintrich & Schrauben, 1992). Ainsi, le choix d'apprendre le français dépend largement des motivations des apprenants.

Selon la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (2000), il existe deux catégories de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque (MI) pousse un individu à entreprendre une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure en elle-même, sans attendre de récompense extérieure. Elle se manifeste par l'intérêt, le contentement personnel ou la curiosité intellectuelle (Nsabumuremyi et al., 2020, p. 478). Par exemple, un étudiant peut choisir d'apprendre le français simplement pour le plaisir de parler cette langue ou l'envie de voyager, de vivre dans un pays francophone. La motivation intrinsèque comprend trois sous-catégories :

- MI-connaissance : motivation liée à l'exploration intellectuelle et à l'acquisition de nouvelles connaissances ;

- MI-accomplissement : motivation liée à la volonté d'atteindre un objectif ou de maîtriser une compétence ;

- MI-stimulation : motivation liée aux émotions positives ressenties lors de la réalisation de la tâche (joie, excitation, appréciation esthétique) (Arvidsson, 2019, p. 97).

À l'inverse, la motivation extrinsèque (ME) correspond à un engagement dans une activité en raison de facteurs externes. Elle se divise également en plusieurs formes :

La régulation externe : le comportement est motivé par des récompenses ou contraintes extérieures, comme l'obtention d'une bourse, d'un emploi, d'une augmentation de salaire ou une exigence institutionnelle.

La régulation introjectée : le comportement est dicté par une pression intérieure intériorisée, souvent ressentie comme une obligation

morale ou sociale. Par exemple, un étudiant peut s'inscrire à un cours de français parce que la langue française est imposée dans certaines filières universitaires au Vietnam. En Thaïlande et au Rwanda, la majorité des élèves interrogés déclarent avoir choisi d'apprendre le français en raison de son utilité perçue et des perspectives d'emploi qu'elle offre (Eiammongkhonsakun, 2020, p. 10 ; Nsabumuremyi et al., 2020, p. 480).

2.2. Motivation et poursuite de l'apprentissage du français

Une fois la langue choisie, commence le processus d'apprentissage. Toutefois, une partie des étudiants abandonne en cours de route, pour diverses raisons, dont des démotivations liées à la difficulté de la langue ou à des pratiques pédagogiques peu adaptées. À ce stade, la motivation est définie comme un état intérieur qui induit, maintient et oriente le comportement d'un individu vers la réalisation d'un objectif, jouant un rôle central dans l'acquisition des connaissances et des compétences (Pajević & Fehratović, 2019).

Ainsi, il ne suffit pas de susciter l'intérêt initial pour le français ; il est également crucial de maintenir un niveau élevé de motivation tout au long du parcours. En effet, une motivation forte favorise la réussite, laquelle, en retour, renforce la motivation. À l'inverse, un faible niveau de motivation entraîne des résultats décevants, qui à leur tour diminuent encore la motivation (Ellis, 1994). Selon Viau et Joly (2014) ainsi que Viau (2015), le degré de motivation peut être évalué à travers trois indicateurs clés :

L'engagement cognitif, c'est-à-dire les efforts intellectuels déployés par l'apprenant ;

La persévérance, ou capacité à poursuivre malgré les difficultés ;

La performance, qui se manifeste dans les comportements liés à la participation active et à la réussite (Barbeau, 1993).

Une forte motivation permet à l'apprenant de s'investir pleinement, de faire preuve de persévérance face aux obstacles, et d'atteindre les objectifs fixés. Ces trois dimensions sont interdépendantes : plus

l'engagement cognitif est élevé, plus la persévérance l'est également, ce qui conduit généralement à de meilleures performances.

L'approche de l'autodétermination s'intéresse à l'investissement cognitif dans la tâche, qui se manifeste par le niveau d'efforts que l'apprenant est prêt à y consacrer. Or, même après avoir décidé d'apprendre une langue, un apprenant peut connaître une baisse de motivation. Pour y remédier, Ryan et Deci (2000) recommandent la mise en place de stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser l'auto-motivation des étudiants. L'enseignant joue ainsi un rôle clé en créant un environnement d'apprentissage stimulant, valorisant l'autonomie et l'engagement actif

2.3. Méthodologie de recherche

Le Département de français de l'Université de Hanoï compte 177 étudiants en première année, dont 41 inscrits en filière « Communication des entreprises en français » et 136 en filière « Langue française ». Parmi eux, 114 étudiants ont répondu au questionnaire, représentant ainsi 64 % de l'ensemble des étudiants de première année.

Parmi les répondants, 10 étudiants avaient déjà étudié le français avant leur entrée à l'université, tandis que les autres ont commencé l'apprentissage de cette langue à leur arrivée à l'université. Le choix de cibler les étudiants de première année s'explique par la proximité temporelle avec leur décision de choisir le français et de s'inscrire au Département de français de l'Université de Hanoï. Leur mémoire des facteurs ayant motivé ce choix demeure ainsi relativement fraîche. Par ailleurs, après une année d'apprentissage, ces étudiants sont en mesure d'évaluer leur motivation actuelle et de déterminer s'ils souhaitent poursuivre l'étude du français.

Le questionnaire a été rédigé en vietnamien afin d'assurer une compréhension optimale des questions par les participants et de permettre au chercheur de recueillir des données fiables et exploitables.

3. RÉSULTATS DE RECHERCHE

3.1. Le choix du français

« POURQUOI AVEZ-VOUS CHOISI LE FRANÇAIS ? »	
Raisons	**Pourcentage**
Je veux conquérir une nouvelle langue étrangère	82.5
Je veux apprendre une deuxième langue étrangère	81.6
Je veux faire mes études en France	67.5
Le français offre des opportunités professionnelles	62.3
Il y a beaucoup d'opportunités de bourses	59.6
J'aime la culture française	59.6
Le français est une langue prestigieuse	58.8
J'aime la langue française	57.9
Ma note d'entrée n'était pas suffisante pour intégrer une autre filière	35.1
C'était le souhait de ma famille	21.9
J'ai appris le français au lycée	17.5
Mes amis ont aussi fait ce choix	14.0

Figure 1: Le choix du français

Les résultats de l'enquête montrent que la majorité des étudiants (82,5 %) ont choisi d'apprendre le français dans le but d'acquérir une nouvelle langue étrangère en plus de l'anglais, afin de renforcer leur avantage concurrentiel sur le marché du travail. Cette motivation peut être considérée à la fois comme intrinsèque (désir personnel de maîtriser une nouvelle langue) et extrinsèque (influence des exigences professionnelles).

Par ailleurs, 67 % des étudiants déclarent avoir choisi le français en raison des opportunités de bourses d'études ou de mobilité académique en France. Le système universitaire français est perçu comme offrant un enseignement de qualité, avec de nombreuses politiques de soutien aux étudiants internationaux. Étudier en France demeure, au Vietnam, l'un des choix les plus valorisés et prestigieux pour les études à l'étranger.

Environ 57,9 % des répondants déclarent avoir choisi le français par amour pour la langue et la culture francophone, ou en raison de la place valorisée du français dans la société vietnamienne. Il apparaît

ainsi que les motivations principales sont variées mais convergent vers quelques axes forts : volonté d'apprendre une seconde langue étrangère, opportunités d'études et de bourses, intérêt culturel.

En outre, 62,3 % des étudiants estiment que le français leur offrira des opportunités professionnelles concrètes. Ces données suggèrent que, pour promouvoir efficacement l'apprentissage du français, les discours institutionnels pourraient mettre en avant les atouts suivants : le renforcement de la compétitivité professionnelle, les perspectives d'emploi, les possibilités de bourses et de mobilité internationale, ainsi que la richesse culturelle de la francophonie.

Il convient toutefois de noter que certains étudiants ont déclaré avoir choisi le français par contrainte. Ce type de motivation, souvent qualifié de motivation extrinsèque peu favorable à l'apprentissage, reste marginal, ce qui témoigne d'un choix globalement raisonné et réfléchi de la part de la majorité des étudiants.

Enfin, un point d'attention doit être porté au fait que 35,3 % des répondants ont choisi le français parce qu'ils ne se considéraient pas suffisamment compétents pour intégrer d'autres filières plus sélectives. Ce phénomène trouve son origine dans le système d'admission universitaire au Vietnam, où les concours d'entrée sont très compétitifs, et où l'Université de Hanoï, considérée comme une institution prestigieuse, attire des étudiants parfois plus sensibles à la réputation de l'établissement qu'au contenu de la filière choisie.

3.2. La motivation pendant le processus d'apprentissage

Convaincre les étudiants de la beauté de la langue française et des avantages qu'elle offre constitue la première étape essentielle pour les établissements de formation dans leur mission de promotion du français. Toutefois, cette phase d'attraction ne saurait pas suffire : il est encore plus crucial d'assurer un enseignement de qualité, fondé sur des méthodes pédagogiques adaptées, afin de permettre aux étudiants de maintenir leur motivation, d'atteindre les résultats attendus et de

développer un attachement durable à la langue, qu'ils pourront ensuite transmettre à d'autres.

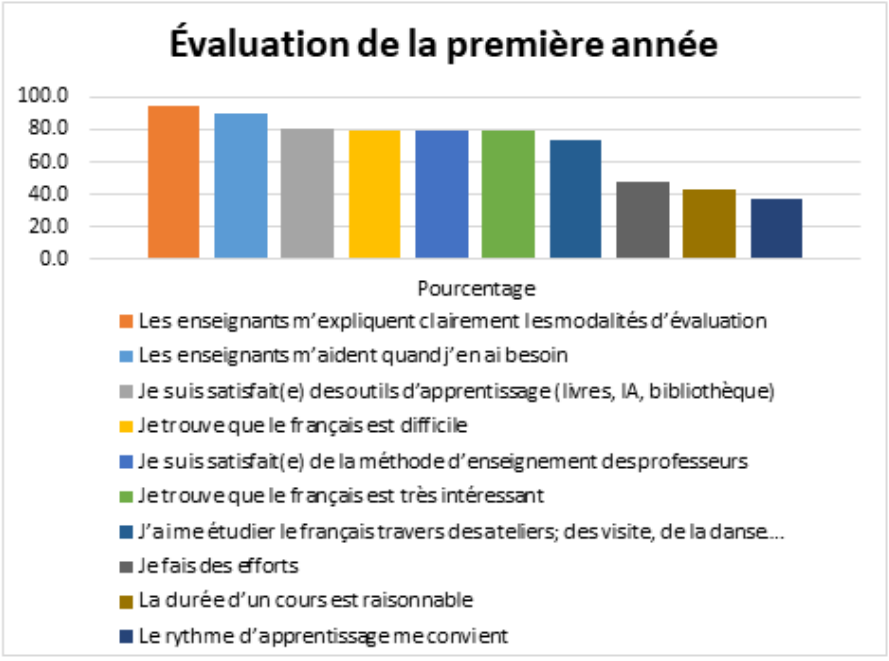


Figure 2 Evaluation de la première année

Les résultats de l'enquête montrent que les étudiants de première année du Département de français de l'Université de Hanoï expriment un niveau élevé de satisfaction à l'égard de l'enseignement et des conditions d'apprentissage :

- 89,5 % des étudiants estiment que les enseignants leur apportent l'aide nécessaire en cas de difficulté ;
- 78,9 % se déclarent satisfaits des méthodes pédagogiques utilisées ;
- 78,9 % considèrent que le français est une langue intéressante.

Cependant, des aspects problématiques sont également relevés. Le rythme des cours et la durée de chaque séance sont jugés trop intenses par une partie des répondants, ce qui génère de la fatigue et peut nuire à l'efficacité de l'apprentissage. De plus, 79,8 % des étudiants considèrent

que le français est une langue difficile, ce qui constitue un frein potentiel à la motivation et à la persévérance dans le parcours d'apprentissage.

Face à ces constats, il est recommandé de diversifier les approches pédagogiques. L'intégration d'activités telles que l'apprentissage du français par la chanson, la danse, ainsi que l'organisation de sorties pédagogiques et d'expériences immersives, pourrait contribuer à rendre l'apprentissage plus dynamique, plus engageant et plus accessible

3.3. Le choix de l'Université

POURQUOI AVEZ-VOUS CHOISI L'UNIVERSITÉ DE HANOÏ ?	
Raisons	**Pourcentage**
Le programme de formation est de qualité	86.8
Les infrastructures sont bonnes	85.1
Le processus d'évaluation est transparent	76.3
Hanu est une université réputée	71.1
La bibliothèque est moderne	71.1
Je peux étudier ma spécialité en langue étrangère	70.2
J'ai la possibilité d'obtenir une bourse	43.0
Mes professeurs me l'ont conseillé	25.4
C'était le souhait de ma famille	21.9
Il y a une résidence universitaire	21.1
Les frais de scolarité à Hanu sont abordables	19.3
Hanu est près de chez moi	18.4
Mes amis ont choisi Hanu	15.8

Figure 3 Le choix de l'Université

Les résultats de l'enquête indiquent que le choix des étudiants est majoritairement rationnel. En effet, 86,8 % des étudiants interrogés déclarent avoir choisi d'apprendre le français à l'Université de Hanoï en raison de la qualité perçue de son programme de formation, tandis que 85,1 % évoquent la réputation de l'établissement comme facteur déterminant.

Cependant, ces résultats soulèvent de nouvelles questions. Il serait pertinent de conduire des entretiens approfondis afin de mieux comprendre quels critères les étudiants utilisent pour évaluer la qualité

du programme de formation et quels éléments contribuent selon eux à la réputation de l'université. Une analyse qualitative complémentaire permettrait d'apporter des éclairages plus nuancés sur ces perceptions.

Par ailleurs, 70,1 % des répondants déclarent avoir choisi le français en raison de la possibilité d'étudier la communication en langue française. Ce résultat souligne l'intérêt croissant des étudiants pour des formations professionnalisantes en français, et suggère la pertinence de développer d'autres parcours bilingues tels que le tourisme, les relations internationales, ou la gestion de projets, en complément de la formation traditionnelle en traduction et interprétation.

Enfin, 43 % des étudiants considèrent que la possibilité d'obtenir une bourse d'études est un facteur ayant influencé leur décision. Ce chiffre, relativement modeste, pourrait s'expliquer par le fait que l'obtention de bourses est généralement conditionnée à l'excellence académique, ce qui en limite l'accessibilité pour une majorité d'étudiants

4. CONCLUSION

Cette recherche montre que la majorité des étudiants ayant choisi le français à l'université le font dans une démarche réfléchie, motivés par le désir de maîtriser une nouvelle langue étrangère, par l'ambition de poursuivre leurs études en France, ainsi que par les perspectives professionnelles et les opportunités de bourses qu'offre cette langue. Par ailleurs, l'image culturelle associée au français, intimement liée à la culture francophone, constitue également un facteur d'attractivité non négligeable. Ces résultats suggèrent que les campagnes de promotion du français gagneraient à s'articuler autour de ces axes : valorisation d'un multilinguisme stratégique, opportunités académiques et professionnelles, ouverture et découverte culturelle

Cependant, l'expérience de terrain, notamment dans l'enseignement universitaire et en centre de langues, montre un autre aspect préoccupant : si le nombre d'inscriptions aux niveaux débutants (A1, A2) est élevé, on observe une forte diminution du nombre d'apprenants à mesure que le niveau progresse. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet abandon

: la difficulté croissante de la langue, le manque de motivation à long terme, ou encore le niveau d'effort requis aux stades plus avancés.

Dans cette perspective, il devient crucial de diversifier les contenus et méthodes pédagogiques pour maintenir l'engagement des étudiants : adapter le rythme d'enseignement (cours plus courts, répartis sur davantage de séances), intégrer des activités culturelles et ludiques (chant, théâtre, sorties pédagogiques), et favoriser une approche active et contextualisée de la langue.

Le renforcement des dispositifs de bourses constitue également un levier stratégique important, à la fois pour attirer les étudiants dès l'entrée en formation et pour les motiver tout au long de leur parcours universitaire.

Enfin, en ce qui concerne l'Université de Hanoï, il apparaît nécessaire de repenser l'organisation pédagogique : ajustement de la durée des cours, du rythme d'apprentissage, et communication plus ciblée sur la qualité de la formation lors des campagnes de recrutement. Il serait également pertinent de continuer à développer des filières professionnalisantes dispensées en français, à l'image de la spécialisation en communication, et d'envisager d'autres domaines comme le tourisme ou les relations internationales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arvidsson, K., & Lundell, F. F. (2019). Motivation pour apprendre le français chez les étudiants universitaires suédois-une étude de méthodes mixtes. *Synergies Pays Scandinaves*, (14).

Bảo, T. C. (2022). The factors affecting university major and profession choices of high school students. *Tạp Chí Khoa Học, 19*(6)

Galand, B. 2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 155*

Eiammongkhonsakun, S. (2016). Origines de la motivation pour apprendre le français en Thaïlande. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Francais, 132*(2), 4-15.

Ellis, R. (1994). *L'étude de l'acquisition d'une langue seconde*. Oxford : Oxford University Press.

Marinelli, K. M. E. (2024). *Les facteurs de motivation des étudiants universitaires canadiens à apprendre le français* (Thèse de doctorat, Carleton University).

Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Montréal : Vanier Press

Gania, I. P., Sunendar, D., & Sopiawati, I. (2023). The influence of goal setting, self-efficacy, self-regulation, and course attitude on french language learning motivation. *Language Literacy, 7*(2), 399–413. https://doi.org/10.30743/ll.v7i2.8214

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Malgwi, C. A., Howe, M. A., & Burnaby, P. A. (2005). Influences on Students' Choice of College Major. *Journal of Education for Business, 80*(5)

Nsabumuremyi, L., Ndayambaje, F., & Rugigana, A. (2020). Perceptions et motivation des éleves et des enseignants sur l'enseignement-apprentissage du français au Rwanda. *East african scholars journal of education, Humanities and Literature, 3*(9), 478–484.

Pajević, A. D., & Fehratović, M. H. (2019). Motivation and learning. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (13), 169-184.

Park, S. W. (2018). *Motivation theories and instructional design*. Pressbooks

Pintrich, P. R., & Schragben, B. (2012). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-184). Routledge.

Ryan, Richard-M. & Deci, Edward-L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*. vol. 25, p. 54–67.

Viau, R., & Joly, J. (2001). Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir. *Papier présenté au 69ième congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS)*, 249-294.

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3e congrès des chercheurs en Éducation*. Bruxelles.

POUR RENFORCER LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS DE DEUXIÈME ANNÉE DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

LE Thi Minh Phuong[1]

Résumé *: Pour les étudiants de deuxième année de français à l'Université de Langues et Études Internationales (ULEI), de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï (UNVH), de nombreux facteurs influencent leur motivation dans l'apprentissage du français. L'enthousiasme d'explorer une nouvelle langue a diminué après une année d'études. La quantité de connaissances ainsi que la difficulté des cours augmentent considérablement par rapport à l'année précédente. La plupart n'ont pas de vraie orientation professionnelle et ne sont pas exposés à des activités professionnelles comme en troisième et quatrième années. Le fait de ne pas voir clairement les opportunités d'emploi en français contribue également à réduire la motivation. Dans cette communication, nous souhaitons aborder des solutions pour améliorer cette situation. Il s'agit des solutions liées à l'élaboration du programme et l'introduction de nouveaux supports et de nouvelles activités aux cours de pratique de la langue française. Plus ou moins efficaces, ces travaux pourraient présenter une suggestion pour l'amélioration de l'enseignement du français dans les établissements supérieurs.*

La motivation est la force qui nous pousse à réaliser des actions. D'après Stipek (1996), de nombreuses théories de la motivation qui visent à expliquer et à changer le comportement ont été conçues. Ces théories qui avancent chacune des définitions différentes de la motivation, influencent notre manière de la mesurer, d'identifier les problèmes liés à son manque et, finalement, de les résoudre.

Si la compétence correspond à ce que l'on peut faire, la motivation correspond à ce que l'on veut faire. Pour Viau (1997), la motivation est

[1] Université de Langues et d'Études Internationales (ULEI), Université Nationale du Vietnam à Hanoï (UNVH)

connu comme un état dynamique qui a ses débuts dans les perceptions qu'un individu a de soi-même et de son environnement et qui l'encourage à choisir une réaction, à s'y engager et à y persévérer afin d'atteindre un but. D'après cette définition, la motivation est le désir d'accomplir quelque chose, d'avancer, de progresser.

Définie en 1975 par le psychologue américain Edward Deci, la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque distingue 2 forces qui orientent les comportements et les actions de chacun :

- une force interne dont le but est la recherche du plaisir (motivation intrinsèque). Exemple : lire un livre passionnant, s'engager dans un projet créatif pour le plaisir de création.

- une force externe qui oblige à agir en réponse à une circonstance extérieure (motivation extrinsèque). Exemple : étudier pour avoir de bonnes notes.

La première motivation, propre à l'individu, est libre, alors que la seconde est imposée.

En contexte scolaire, la motivation a également fait l'objet de nombreuses recherches. Barbeau (1993) a donné une définition : « Un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire ».

Selon Viau (1999), l'enseignant doit tout d'abord identifier les facteurs influant sur la motivation de ses élèves pour qu'il puisse avoir du poids quant à la manière de susciter et/ ou de maintenir la motivation de ses apprenants.

Pour que les activités motivent et attirent l'intérêt de l'apprenant, plusieurs chercheurs (Ames (1992), Brophy (1987) et Stipek (1996)…) pensent qu'il faut proposer des activités qui tiennent compte de l'intérêt des élèves et qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissages différentes. Il faut aussi favoriser les activités qui nécessitent l'utilisation des connaissances acquises dans des domaines diversifiés.

En résumé, la motivation dans l'enseignement est un processus complexe qui implique à la fois l'enseignant et l'élève. Motiver, c'est

créer un environnement d'apprentissage favorable à l'intérêt des élèves, en utilisant des stratégies pédagogiques variées et en soutenants leurs besoins individuels.

SITUATION ACTUELLE AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'ULEI

Les étudiants de deuxième année du Département de français à l'Université de Langues et Études Internationales (ULEI), de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï (UNVH) connaissent une situation assez particulière. À l'entrée à l'université, la plupart sont de vrais débutants en français. Lors de la première année, on constate chez ceux-ci une motivation importante dans l'apprentissage, soutenu par l'enthousiasme de découvrir une nouvelle langue, d'explorer un nouveau milieu et de nouer de nouveaux liens avec les gens et l'établissement. Les activités ludiques, bien compatibles aux cours de premiers niveaux, se montrent bien efficaces dans la création d'une ambiance de travail plutôt animée et attirante, ce qui contribue à une bonne acquisition des connaissances en langue. En troisième année et quatrième, avec les cours de français d'objectifs spécialisés, les accès au monde professionnel plus nombreux (stages, visites des lieux de travail…), une orientation professionnelle se voient assez clairement, ce qui donne des forces aux étudiants. Pourtant, en deuxième année, sans cet enthousiasme ni ces expositions au monde de travail, avec les cours qui consistent surtout en pratique de langue, qui sont de niveaux supérieurs, qui contiennent une grande quantité de connaissances et qui leur demandent donc beaucoup d'énergie, comment retenir la motivation à apprendre chez les étudiants? C'est la question qui se pose. Dans ce travail, nous abordons quelques solutions que nous avons appliquées dans notre département de français et qui sont liées surtout à l'élaboration des cours et la mise en œuvre des activités expérientielles.

INTRODUCTION DE NOUVEAUX SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

En ce qui concerne les cours de pratique de langue, on utilise actuellement des dossiers thématiques, avec des sujets variés et des documents de différentes sources, riches en contenus linguistique et

socio-culturel. Ces documents pourraient être modifiés et adaptés aux enseignants et aux classes. Les supports sont souvent mis à jour pour mieux s'adapter à la situation de travail. Ces derniers temps, nous avons pensé à introduire aux cours des documents de types différents, qui portent sur les opportunités d'études, de travail et de voyage… dans les pays francophones. Ces informations de l'actualité qui sont liées aux projets de coopération entre ces pays, à la création de nouvelles entreprises, aux annonces de bourses et aux offres d'emploi… se présentent plus ou moins fréquemment dans les médias. Bien sûr, il faut beaucoup de temps et de forces pour en faire des documents de travail dans les cours de langue. Ces informations touchent à un besoin essentiel des apprenants : la recherche d'un avenir professionnel plus sûr, assez difficile en ce moment plein de compétition et d'agitation. Elles apparaissent donc bien efficaces pour améliorer la motivation dans l'apprentissage la langue française chez ceux-ci.

Notre corpus se compose essentiellement des articles du *Courrier du Vietnam*, des informations trouvées sur les sites de l'Ambassade de France, de l'ULEI, des associations des étudiants vietnamiens à l'étranger…

Pour les documents de ce type, les démarches pédagogiques sont les suivantes:

- sélectionner le document

- adapter le document à la durée du cours et au niveau du public visé

- élaborer une fiche pédagogique appropriée

- exploiter le document lors des cours de pratique de langue

À citer quelques titres à exploiter:

[Le groupe français Olmix investira dans 12 projets agricoles high-tech à Tây Ninh

03/11/2024 15:19 Le Courrier du Vietnam

Le 2 novembre, à Hanoï, les groupes Hung Nhon et Olmix ont signé un mémorandum pour un programme de coopération et un maillon

de la chaîne de production, ainsi que pour la fourniture de produits d'élevage aux normes halal…]

[De nombreuses grandes entreprises françaises veulent investir au Vietnam et dans l'ASEAN

13/02/2025 10:50 Le Courrier du Vietnam

En marge du Sommet pour l'action sur l'intelligence artificielle (IA), Business France a organisé le 12 février à Paris le forum Asie du Sud-Est (3e édition), afin d'aider les entreprises françaises et les partenaires du Vietnam à mieux comprendre les opportunités d'affaires dans la région, contribuant ainsi à établir des liens étroits entre les partenaires potentiels des différentes parties…]

MISE EN ŒUVRE DES ACTIVITÉS EXPÉRIENTIELLES DIVERSES

Nous avons compté aussi explorer la richesse culturelle des pays francophones, ce qui peut attirer l'attention de nos jeunes apprenants. Des activités expérientielles de sujets différents ont été mises en place dans le cadre des cours de pratique de langue.

À citer d'abord une dégustation de vins et de fromages des pays francophones au Département. Lors de cet événement, des experts du domaine sont venus présenter les connaissances de base sur la production, l'histoire du développement, la commercialisation au niveau mondial… de ces deux produits symboliques de la gastronomie française et d'autres pays francophones. Les participants ont eu aussi la chance de goûter des vins et des fromages de différents types et marques bien connus. Des échanges intéressantes, très animées ont eu lieu autour des tables bien présentées et décorées par les restaurateurs et les étudiants eux-mêmes. Ces derniers, impressionnés par cette expérience, expriment un grand intérêt pour l'art culinaire des pays francophones et espèrent pouvoir mieux découvrir ces aspects culturels lors des cours et d'autres activités.





Les images de la Dégustation des vins et fromages francophones

Une autre activité, c'est le concours de Doublage de films francophones. Les participants, divisés en groupes de 2 à 4, ont eu à choisir un extrait de films de 3 à 5 minutes de durée. Ils ont créé un nouveau scénario et ont réalisé le doublage en français de ces extraits. Un jury composé des enseignants du Département a travaillé pour trouver les meilleures œuvres parmi une trentaine d'extraits remis. A la finale, plusieurs produits ont été présentés au public et ont reçus des applaudissements. Plusieurs prix ont été remis. À part les éléments techniques, ces produits cinématographiques ont été évalués selon les critères différents : le contenu, la langue, l'expressivité, l'originalité… Une très bonne occasion d'entrainer les compétences linguistiques,

d'améliorer surtout l'expression orale et écrite et de renforcer la capacité de travailler en équipe. C'est aussi pour découvrir le monde du cinéma francophone, très riche en identité et en culture. Plusieurs prix ont été remis. Vu l'aspect créatif et artistique de cette activité, elle a très bien attiré les étudiants qui éprouvent un certain découragement face à des cours magistraux.



Un extrait de film doublé par les étudiants de 2è année

RÉSULTATS D'ENQUÊTES

Le questionnaire de satisfaction réalisé auprès des étudiants nous conforte dans l'idée que ces activités contribuent à améliorer leur motivation dans l'apprentissage du français : 100% ont apprécié l'aspect organisationnel des activités et ont constaté que leur désir de découvrir la langue et les cultures francophone a été renforcé ; 90% ont considéré que c'était une bonne occasion d'acquérir les connaissances linguistiques et socio-culturelles ; 85% ont trouvé plus de confiance en leur avenir professionnels ; 75% ont pensé à des projets professionnels plus précis.

Outre ce questionnaire, nous avons mené une enquête par entretiens avec des étudiants. Les discussions portent sur leurs intérêts et leurs difficultés lors de ces activités, ainsi que leurs attentes pour le temps

à venir. « Ces informations sont tellement utiles. Le français est pour moi, maintenant, un peu moins difficile ». « J'ai acquis beaucoup de connaissances diverses ». « Je vois plus clairement le chemin à suivre ». « J'espère pouvoir participer à d'autres activités liées à la mode, au tourisme… ». Malgré quelques problèmes, nous avons constaté surtout des réactions positives de la part de nos étudiants.

EN GUISE DE CONCLUSION

L'importance de la motivation dans l'apprentissage est indéniable. Vu la situation actuelle de grandes mutations sociales et techniques, nous sommes bien conscients que les réformes des cours traditionnels sont indispensables dans l'enseignement. L'importance pour nous est de concentrer sur la motivation d'apprentissage de la langue et de la culture française chez les étudiants. Ce que nous proposons dans cette communication, qui ont montré une certaine efficacité, pourrait susciter des débats. Nous espérons pourtant faire mieux dans le futur et donner quelques suggestions aux autres établissements de l'enseignement supérieur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMES, C. (1992). « Achievement goals and the classroom motivational climate ». In J.Meece & D. Schunck. (Eds.) *Students' perceptions in the classroom*. Hilldate: Lawrence Erlbaum.

BARBEAU, D. (1993). « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire ». Dans Actes du 13ème colloque de l'AQPC. *Les collèges, une voie essentielle de développement*. Chico utimi, AQPC.

BROPHY, J. (1987). « Synthesis of research on strategies for motivating students to learn». Educational Leadership.

STIPEK, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield et J.S.Eccles (Dir.), *Development of achievement motivation*. Academic Press.

STIPEK, D. (1996). In D. Berliner et R. Calfee, *Handbook of educational psychology*. MacMillan.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Édition du Renouveau pédagogique.

VIAU, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck et Larcier. 2ème édition.

VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Édition du Renouveau pédagogique.

DE QUELQUES MARQUEURS DISCURSIFS ET DE LEURS FONCTIONS PRAGMATIQUES EN FRANÇAIS, THÉORIES ET TRANSFERTS ENTRE LE FRANÇAIS ET LE VIETNAMIEN

FONTAINE Bryan[1], DO Kim Thanh[2]

Résumé : *The discourse markers are highly present in oral interactions in many languages around the world. The fact is many university students do not know how to use well the discourse markers, and are often unaware of the possibility of pragmatic functions of discourse markers as well as introduction function, conclusion function, in a communication with native french people, this problem can cause a kind of breakdown of communication, thus, the knowledge of discourse markers (henceforth MD – marqueurs discursifs- in french) make possible to speak as french people as « français parlé » or « français naturel ». In this paper we hope to find some interesting results of pragmatic function which can be transfered in vietnamese language in the purpose of improve the communicative skills of students, and to contribute of the knowledge of pragmatic functions of MD. Finally, we will propose a scheme in order to help the student to understand the pragmatic function of MD in oral interaction.*

Le constat vient du fait que nous connaissons assez peu les fonctions pragmatiques des MD, peu a été fait sur ce sujet, à notre connaissance, la thèse de doctorat de LEE (2021) concernant cinq MD en français et trois équivalents en anglais est la seule réelle mention des possibilités et de la (multi)fonctionnalité des marqueurs discursifs au niveau pragmatique, d'autres études sur les MD ont notamment eu un retentissement plus qu'important, notamment au niveau de l'étude de la pragmaticalisation des MD, citons notamment HEINE (2013), (2022), ainsi que TRAUGOTT (2010) qui, sans catégoriser formellement les

[1] Laboratoire LT2D, CY Cergy-Paris Université

[2] Département de français, Université de Da Nang

fonctions pragmatiques des MD, énoncent néanmoins l'idée que les MD peuvent agir sur l'interlocuteur de la manière suivante « indicate how the listener is to relate the upcoming discourse to the previous discourse » (HEINE : 2013, 10).

Il est vrai que les MD peuvent agir sur la réception de l'énoncé qui sera perçu différemment par l'interlocuteur selon le MD utilisé et selon sa position, car bien qu'un MD est syntaxiquement libre et qu'il ne remet pas en cause la véricconditionnalité d'un énoncé, il n'est cependant pas vide de sens pour l'interlocuteur.

Nous pouvons nous poser alors la question de savoir si les MD en français peuvent posséder plusieurs fonctions dans un énoncé, et si pour un MD donné, un équivalent est possible en vietnamien ? De plus, plusieurs questions apparaissent, telles qu'au niveau de sa fonction pragmatique pour un MD donné, sera-t-elle la même ? Sera-t-elle différente ? Permet-elle de faire des transferts entre une LM et une LC ?

L'objectif de cette présente recherche est de dresser la liste des fonctions pragmatiques possibles pour un certain nombre de MD identifiés (notre sélection se limite à cinq MD en français, et de trois MD en vietnamien), et de voir qu'un tel MD possédant par exemple une fonction pragmatique d'introduction, permet de prendre un tour de parole, de couper un énoncé, d'ajouter un nouvel énoncé au sein d'un énoncé principal… Notre critère pour étudier ces MD se basera sur des observations de classes que nous effectuons dans le cadre de notre thèse de doctorat en linguistique théorique et descriptive portant sur les MD en français, nous utiliserons les observations de classes afin d'étudier les fonctions pragmatiques des MD énoncés par les professeurs et les étudiants au cours des interactions dans la classe de français à l'université, et nous étudierons les particularité des fonctions pragmatiques d'introduction (désormais MDFPI) et de conclusion (désormais MDFPC) afin de proposer une nouvelle catégorisation des fonctions pragmatiques pour les MD et de lister[1] les sous-fonctions (quand il y en a).

[1] Cette dénomination est de notre ressort, nous proposons une dénomination pour les fonctions pragmatiques des marqueurs discursifs, ainsi, un marqueur discursif à fonction pragmatique d'introduction sera étiqueté et classifié comme : MDFPI.

Les données seront constituées d'observations de classes d'une part, et d'analyse, d'autre part, avec l'aide du logiciel 'Praat' permettant de faire la distinction entre telle ou telle fonction pragmatique, de plus, des tableaux auquel apparaîtront le comptage des MD répertoriés et leurs fonctions seront distribués dans cet article.

Exemple de données :

Doc.1 (retranscription d'une séance avec MD identifié)

Doc.2 (analyse du MD et de sa fonction pragmatique)

Doc.3 (comptage des MD sélectionnés et agencement dans le tableau)

Doc.4 (tableau récapitulatif des MD et de leurs fonctions pragmatiques pour les MD sélectionnés)

1. LES MARQUEURS DISCURSIFS À FONCTION PRAGMATIQUE D'INTRODUCTION

1.1. Les marqueurs discursifs simples

Nous pouvons commencer notre analyse en prenant en compte les MD obtenus, ceux-ci, au nombre de 65 pour nos deux observations ci-contre, laissent apparaître un grand nombre de MD possédant la fonctions pragmatique d'introduction que nous désignerons sous la forme de MDFPI, parmi les cinq MD que nous avons choisi d'analyser, « Bon » est celui qui compte le plus d'occurrences en tant que MDFPI avec 11 mentions, nous pouvons en voir un parfait exemple avec le tout premier tour de parole « P.OL452 » au sein duquel « bon » permet l'ouverture du tour de parole du professeur, cela marque aussi la création de l'énoncé.

Une telle utilisation de cette fonction pragmatique se retrouve à l'identique au sein de l'énoncé « P.OL462 », ainsi que « P.TT1 » et « P.TT4 » où respectivement P.TT1 utilise un « bon » afin d'établir un nouvel énoncé et ainsi commencer son tour de parole, et dans P.TT4 où « bon » permet de prendre le tour de parole à la fin du tour de parole de l'étudiante en « SV.3.5.0.3 », cet emploi de « bon » en tant que MDFPI peut être observé un nombre de fois très important, de plus, une variante

de « bon » étant « ben » et agissant de la même manière, c'est-à-dire se plaçant préférentiellement en début de tour, afin de créer un nouvel énoncé ou de prendre un tour de parole (FRANCOIS : 1997, 5), il s'agit alors d'une variante « libre » où « bon/ben » peut s'associer avec un autre MD en vue de former un MD de type complexe (WALTEREIT : 2007, 2) comme « bon ben ».

Nous voulons mentionner que, de plus, notre sélection des MD se base sur l'étiquetage des MD les plus utilisés en français par CHANET (2003 : 8), même si nous n'avons pas choisi d'étudier des marqueurs comme « alors », « mais », du fait d'un nombre important d'études ayant déjà été effectuées.

1.2. Les marqueurs discursifs composés

Nous pouvons voir aussi un comportement similaire avec le MD « Donc » au sein des deux observations, comme le montre l'énoncé « P. OL454 » ainsi que « P.OL456 », nous pouvons voir par ailleurs que « donc » accepte la forme d'un MD de type complexe, avec l'association de « en fait » formant ainsi « Donc en fait » et ayant ainsi la fonction de MDFPI, puisqu'il sert à débuter un nouvel énoncé.

Nous pouvons voir un autre comportement du type de MD complexe avec « donc voilà » dans l'énoncé « P.OL461 », ainsi que « hein d'accord » dans l'énoncé du professeur non-natif en « P.TT11 », c'est d'ailleurs le premier MD qui est composé, qui porte la charge de la fonction pragmatique, c'est le cas si nous observons « donc voilà » où « donc » est le MD qui possède la fonction pragmatique de conclusion.

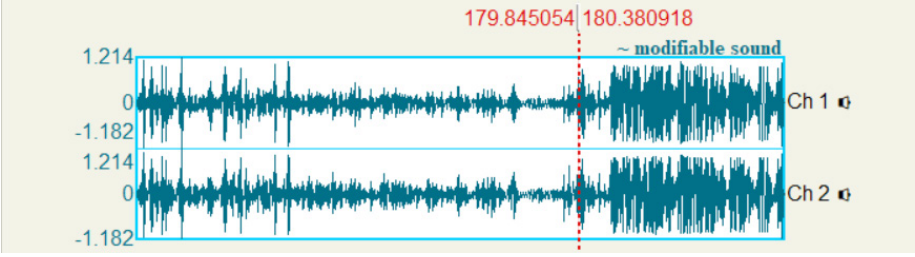
2. LES MARQUEURS DISCURSIFS À FONCTION PRAGMATIQUE DE CONCLUSION

Ces MD, que nous appellerons désormais « MDFPC » permettent de conclure un tour de parole, et de terminer un énoncé, ainsi qu'un sous-énoncé, au sein de nos deux observations sélectionnées ils sont très peu nombreux, avec seulement deux occurrences, ils possèdent néanmoins, de par leur fonction de MDFPC, un positionnement propre à cette fonction, c'est-à-dire qu'ils se retrouvent quasi-exclusivement à la fin d'un énoncé, permettant alors de terminer un énoncé ou un tour de parole.

De plus, ils peuvent aussi, dans une moindre mesure, se retrouver en milieu d'énoncé, dans ces cas, ils permettent de terminer un énoncé, afin de laisser la place à la formation d'un nouvel énoncé.

Nous pouvons voir un exemple d'une telle utilisation avec l'énoncé de « P.OL464 » où « donc » permet de terminer le sujet que l'étudiant avait formé auparavant, il permet ainsi d'une part, de terminer le sujet énoncé par l'étudiante, et d'autre part, de terminer le tour de l'étudiante.

Nous pouvons voir avec l'aide de Praat le fichier audio ci-contre au sein duquel « Voilà » est considéré en tant que MDFPC par le fait que l'intonation est descendante sur la fin de la phrase, marquant ainsi la volonté du locuteur à terminer son tour de parole et son énoncé :



(Fichier Praat 1 : « Voilà » en tant que MDFPC)

Une telle catégorisation concernant « voilà » en tant que MDFPC est courante durant nos observations pour ce MD, puisque « voilà » possède souvent la fonction de conclure un tour de parole et/ou un énoncé.

Même si nous pouvons voir que la catégorie des MDFPC est celle la moins utilisée, comparativement à celle des MDFPI, il n'en reste pas moins que dans les autres observations que nous avons effectuées, la fonction de MDFPC est la troisième par ordre d'apparition après les fonctions de MDFPI et de MDFPP.

Le comportement de MDFPI pour les MD est de loin la plus importante car elle permet d'enclencher le processus de l'énoncé, ce comportement s'observe préférentiellement dans les productions orales des professeurs, et un peu moins dans les productions des étudiants, où

un MD en tant que MDFPI est souvent utilisé quand placé en milieu d'énoncé afin d'établir un sous-énoncé précédent un énoncé principal, il permet de plus, d'effectuer les enchaînements des tours de paroles des enseignants, où ceux-ci reprennent et poursuivent leurs tours de paroles, ainsi, comme nous pouvons le voir dans le document 1, les tours de paroles de « P.OL » sont souvent enchâssés et forment ainsi un continuum de tour.

Bien qu'il existe beaucoup de classification des fonctions des marqueurs discursifs, notamment la classification de FRASER (1999 : 17) où il établit une classification en quatre catégories, respectivement les MD « contrastifs, collateral, inferential, topic-related/pragmatic », cette classification n'énumère cependant pas les fonctions pragmatiques possibles des marqueurs, à l'inverse de celle élaborée pour RHEE (2020 : 13-14) où l'auteur, pour les MD en coréen, établit près de quatre fonctions principales, pour un total de vingt-huit sous-fonctions, nous pensons cependant que ces catégorisations de sous-fonctions sont sujettes à la critique, du fait qu'elle sont trop nombreuses et surtout que certaines sous-fonctions, telles que « attention attraction », et « pause-filling », ainsi que « discontent », « reproach » et « sarcasm » peuvent se regrouper.

C'est ainsi que nous proposons un modèle en cinq fonctions pragmatiques principales, auquel cet article se propose de traiter deux fonctions pragmatiques principales les plus courantes dans ayant eu lieu au cours de nos observations, tout en sachant que nous considérons aussi qu'il y'a trois sous-fonctions possibles pour un MD en tant que MDFPI et deux sous-fonctions pour un MD en tant que MDFPC, cette réduction de classification et catégorisation des fonctions pragmatiques des MD est d'abord le fait de la volonté de « simplifier » et rendre accessible la connaissance de ces fonctions par les étudiants, en vue d'un possible réemploi de celles-ci.

Comme nous pouvons l'observer avec les documents 1 et 2, les MD sont majoritairement employés en début d'énoncés, et cela tant par les professeurs que par les étudiants, nous pouvons lier cela avec

le document 4, au sein duquel « bon » est de loin le marqueur le plus utilisé avec la fonction pragmatique d'introduction, il en va de même avec le MD « alors » que nous n'avons pas décidé d'analyser car ne faisant pas partie de notre sélection de MD pour notre recherche.

Ce que nous pouvons observer cependant c'est la très forte utilisation des MD avec la fonction pragmatique d'introduction, cet élément est intéressant car il permet de prendre un tour de parole et de créer des énoncés, là où son non-utilisation rendrait le discours moins naturel et plus froid.

Ainsi, nous pouvons observer des transferts entre les MD utilisés par les professeurs et le réemploi qui en est fait par les étudiants, or, ce que nous ne pouvons pas observer, c'est si les étudiants sont réellement conscients de la fonction pragmatique qu'ils utilisent quand ils emploient par exemple un « bon » en début d'énoncé à fonction pragmatique d'introduction.

3. LES MARQUEURS DISCURSIFS À FONCTION PRAGMATIQUE DE PHATIQUE

Nous prendrons une dernière catégorie de fonction pragmatique que nous souhaitons étudier dans le cadre de cet article, c'est la catégorie des marqueurs discursifs à fonction pragmatique de phatique, que nous pouvons aussi appeler régulateurs.

Ces MD possèdent un fonctionnement pragmatique particulier différent des deux autres catégories de marqueurs mentionnés auparavant, car, à la différence des deux autres catégories, cette fonction pragmatique précise ne permet ni de démarrer un tour de parole, ni de le conclure, mais de garder le tour de parole, en ayant l'attention de l'auditoire (DO : 2015, 29) ainsi selon l'auteur, les régulateurs « ne constituent pas un tour de parole ou une demande de tour », ils permettent de plus à « marquer son écoute, sa compréhension et son assentiment », de plus ils permettent d'éviter une prise du tour de parole par un tiers : « les régulateurs sont souvent utilisés par l'auditeur pour éviter de prendre un tour » (DO : idem)

C'est ce que nous pouvons voir dans le document 1, avec les énoncés de P.OL453, via le MD « d'accord » qui possède une telle fonction pragmatique, ainsi qu'avec l'énoncé P.OL462 avec « hein », en effet, les MD tels que « d'accord », « hein », « bien », permettent de garder l'attention des étudiants d'une part, et d'autre part permet dans le même temps de vérifier que l'énoncé produit est bien compris par les étudiants.

Nous pensons que c'est une stratégie abondamment utilisée par les professeurs afin de maintenir une attention constante des étudiants sur le contenu de l'énoncé, particulièrement quand ce dit contenu peut créer une source d'incompréhension des étudiants de par la difficulté linguistique, en revanche, il est intéressant de noter que quand un professeur emploi un MD avec une fonction pragmatique de phatique, les étudiants ne se manifestent pas pour montrer qu'ils ont effectivement compris (ou non) l'énoncé du professeur, nous pensons alors qu'il s'agit plus spécifiquement de garder le tour de parole et la continuité de l'énoncé, plutôt que d'avoir un retour des étudiants sur le dit énoncé en question.

Ainsi, des MD tels que « d'accord », « oh », « oui » peuvent jouer un rôle dans la validation d'un énoncé, permettant aussi de faire valider cet énoncé par un tiers, de même que « hmm » et « hein » permettent d'enregistrer un énoncé formé par l'interlocuteur (DO : 2015, 30).

Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'un même MD avec une fonction pragmatique d'introduction ou de conclusion, ou bien régulateur si il possède la fonction pragmatique de phatique, peuvent posséder une même forme ayant cependant une multifonctionnalité au niveau pragmatique, tel que le MD « bon » et « donc » pouvant posséder les fonctions pragmatiques d'introduction, de conclusion, et de phatique.

De plus, les MD à fonction pragmatique de phatique permettent d'éviter en grande partie les « ratés » des tours de paroles entre interlocuteurs, alors que les MD à fonction pragmatique d'introduction et de conclusion, permettent, selon nous, de pouvoir directement

interférer avec les tours de paroles, et en cela de pouvoir prendre ou terminer un tour de parole, et ainsi pouvant contribuer aux échecs (ou ratés) de ces tours ; en cela, les MD possédant agissant avec une fonction pragmatique de phatique sont plus faibles au niveau de l'interaction et du déroulement conversationnel que les deux autres types de marqueurs.

4. QUELQUES ÉLÉMENTS DIDACTIQUES

Un des problèmes concernant l'utilisation des MD et de leur connaissance des fonctions pragmatiques est le fait que les étudiants sont en processus d'apprentissage du français, dans cette situation de communication exolingue, les étudiants n'ont possiblement pas la connaissance de tout le répertoire langagier possible.

Il convient de ce fait de relativiser les éléments que nous avons observés, et de prendre en compte le fait que les étudiants utilisent les MD avec des fonctions pragmatiques pouvant être différentes que celles utilisées par leurs professeurs natifs aussi bien que non-natifs en français, ce qui peut être source d'incompréhension durant les interactions entre professeurs et étudiants.

Néanmoins, la connaissance des fonctions pragmatiques des MD nous parait intéressante pour l'emploi qui peut en être fait par les étudiants, en vue que ceux-ci peuvent se rapprocher au mieux du français parlé naturel.

Nous avons cependant quelques idées liant linguistique théorique et linguistique appliquée, notamment didactique, par le fait que nous pensons à l'établissement d'une schématisation[1] pour les marqueurs discursifs et de leurs fonctions pragmatiques, afin que les étudiants puissent avoir, d'une certaine manière, ce que nous appelons un « schéma-type » afin d'avoir une modélisation, que nous pensons pouvant faciliter l'identification et la reconnaissance des fonctions pragmatiques pour les marqueurs discursifs.

[1] Cette idée de schématisation est présente dans notre thèse de doctorat, en cours de rédaction.

De plus, une traduction systématique des MD du français en vietnamien et vice-versa pourrait être une application utile pour les étudiants qui n'arrivent parfois pas à comprendre quel peut être la traduction de tel ou tel marqueur discursif.

5. CONCLUSION

Les marqueurs discursifs sont abondamment utilisés à l'oral dans les interactions en français, ils sont cependant peut-être une source de difficulté pour les étudiants en français, la connaissance de la multifonctionnalité pragmatique des MD est sans doute un élément délicat à faire connaître aux étudiants, cela n'en n'est pas moins intéressant dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, au sein de laquelle la notion de parler « comme les français » est souvent un leitmotiv pour les étudiants.

Ainsi, la volonté de lier la linguistique théorique, par le biais de la pragmatique, mais aussi en faisant des liens avec la linguistique appliquée, plus particulièrement la didactique nous semble tout à fait indispensable, tant du point de vue des apprenants que des enseignants, nous pensons que connaître toute la potentialité des fonctions pragmatiques des MD, autrement dit de la mutlifonctionnalité de ceux-ci est indispensable afin de donner aux étudiants tout le bagage langagier nécessaire à une connaissance suffisante du français, particulièrement aux niveau les plus avancés tels B1 et B2 du CECRL.

Enfin, une sensibilisation aux fonctions pragmatiques des MD, associée à notre idée de schématisation pour être un élément envisageable dans le futur, nous n'excluons cependant pas d'autres recherches dans l'étude des autres fonctions pragmatiques des marqueurs discursifs, notamment des équivalents qui peuvent exister en vietnamien.

DOC.1[1] [2]:

P.OL452 : « **Bon** on va faire des binômes »

---

[1] Pour cette recherche nous avons choisi les cinq MD suivants : « Bon », « Donc », « Oui/d'accord », « Voilà », « En fait ».

[2] Cette observation est la numéro 36 au sein de notre corpus.

P.OL453 : « **D'accord** vous allez faire le sujet 2 **d'accord** ? »

P.OL454 : « **Donc** il y aura A et B un dialogue »

P.OL455 : « **Donc** de 1 à 6 vous faites le dialogue avec l'agent immobilier »

P.OL456 : « **Donc** vous faites les dialogues »

P.OL457 : « **Donc** **en fait** pour le dialogue vous allez utiliser le vocabulaire du logement **donc** le vocabulaire doit durer 2 à 3 minutes »

P.OL458 : « **Alors** ici j'ai mis logement **allez**… »

P.OL459 : « **Bah** **ok** il y'a le verbe désirer je souhaite louer un logement dans un… »

P.OL460 : « **Alors** je prends le vocabulaire ici le vocabulaire du logement idéal »

P.OL461 : « Que ce soit pour les vacances ou **donc** **voilà** mettez le vocabulaire »

P.OL462 : « **Bon** c'est bien **hein** »

SV.3.4.8.8 : « J'aime la maison de style classique **euh** **mais** je veux une maison »

SV.3.4.8.9 : « **Oui** j'ai une maison près du centre-ville »

SV.3.4.9.0 : « Moi **mais** vous payez l'électricité »

SV.3.4.9.1 : « **Alors** quel type de logement vous voulez ? »

P.OL463 : « **Alors** c'est bien mais attention »

SV.3.4.9.2 : « Pour une personne **parce que** c'est étudiant »

P.OL464 : « **Alors** tu as dit où **donc** c'est bon »

SV.3.4.9.3 : « A l'annonce **mais** l'appartement avec deux chambres »

SV.3.4.9.4 : « **D'accord** **mais** cela va coûter cher **n'est-ce pas** quel est le prix de cette villa ? »

SV.3.4.9.5 : « **Ah oui** vous voulez un logement avec combien de pièces ? »

SV.3.4.9.6 : « **Euh** quel type de logement vous voulez ? »

Autre observation[1] :

P.TT1[2] : « **Bon** (n.e) commencez l'exposé »

SV.3.5.0.1 : « Un gâteau et **euh** de la nourriture (…) après avoir fini nous avons coupé le gâteau et chanté »

P.TT2 : « **Ah oui** vous avez payé pour organiser la fête »

P.TT3 : « **Alors** un autre groupe s'il vous plait »

SV.3.5.0.2 : « **Euh** les cadeaux préférés sont la robe et les bijoux »

SV.3.5.0.3 : « Des jeux amusants **euh** comme le puzzle et **euh** danser ensemble »

P.TT4 : « **Bon** si vous voulez organiser la fête c'est chez vous ? »

P.TT5 : « **Ah oui** et qui va cuisiner pour la fête ? »

P.TT6 : « **Alors** il ne faut pas trop parler du jeu »

SV.3.5.0.4 : « **Euh** merci d'avoir regardé **euh** c'est tout »

P.TT7 : « **Alors** (n.e) utilise le passé composé et (n.e) utilise le futur simple »

P.TT8 : « **Alors** écoutez (n.e) »

SV.3.5.0.5 : « Nous allons nager **puis** la nourriture nous allons manger macarons et spaghetti »

P.TT9 : « Merci **alors** des questions s'il vous plait ? »

P.TT10 : « **Euh** **alors** vous avez un slide qui dit mettre du maquillage »

P.TT11 : « Je vais avoir et pas je avoir **hein** **d'accord** ? »

---

1 Cette observation est la numéro 38 au sein de notre corpus que nous avons constitué : CORIOFUVIET (Corpus d'Interactions à l'Oral en Français à l'Université au Viêtnam).

2 Dans notre convention d'anonymisation des locuteurs, « P » suivi de deux lettre et d'un chiffre concerne un enseignant et son numéro d'énoncé, quant à « SV », cela désigne un étudiant.

SV.3.5.0.6 : « ça va commencer à 20h **euh** et ici vous allez découvrir les saveurs **euh**… »

SV.3.5.0.7 : « **Puis** il y'a beaucoup de plats »

P.TT12 : « **Bon** vous organisez cette fête pour qui ? »

SV.3.5.0.8 : « De préparer un diner pour les jeunes **euh** les jeunes dans le village »

SV.3.5.0.9 : « **Puis** nous avons fait des jeux avec les enfants »

P.TT13 : « **Alors** qui a préparé de plats ? »

P.TT14 : « **Alors** pour faire 20 pizzas il faut combien d'argent ? »

P.TT15 : « **Bon** **voilà** vous avez bien fait votre travail **mais** lorsque vous faites votre exposé vous ne devez pas lire sur votre téléphone **d'accord** ? »

P.TT16 : « **Alors** on passe à faire les exercices maintenant »

P.TT17 : « **Alors** exercice 1 abc **hein** »

P.TT18 : « **Bon** pour les autres personnes vous faites les exercices et vous conjuguez au futur »

P.TT19 : « **Bon** ça va c'est bien **hein** »

P.TT20 : « **Bon** (n.e)[1] allez au tableau pour conjuguer a b c d »

P.TT21 : « **Bon** **alors** regardez le tableau »

P.TT22 : « **Bon** vous continuez les exercices chez vous **d'accord** ? »

DOC.2 :

P.OL452 : « **Bon** » → MDFPI

P.OL453 : « **D'accord** » → MDFPI ; « **d'accord** » → MDFPP

P.OL454 : « **Donc** » → MDFPI

P.OL455 : « **Donc** » → MDFPI

[1] « (n.e) » désigne un nom d'étudiant énoncé par le professeur.

P.OL456 : « **Donc** » → MDFPI

P.OL457 : « **Donc en fait** » → MDFPI ; « **donc** » → MDFPR

P.OL458 : « **Alors** » → MDFPI ; « **allez** » → MDFPC

P.OL459 : « **Bah ok** » → MDFPI

P.OL460 : « **Alors** » → MDFPI

P.OL461 : « **donc** » → MDFPP ; « **voilà** » → MDFPC

P.OL462 : « **Bon** » → MDFPI ; « **hein** » → MDFPP

SV.3.4.8.8 : « **euh** » → MDFPH ; « **mais** » → MDFPI

SV.3.4.8.9 : « **oui** » → MDFPI

SV.3.4.9.0 : « **mais** » → MDFPI

SV.3.4.9.1 : « **Alors** » → MDFPI

P.OL463 : « **Alors** » → MDFPI ; « **mais** » → MDFPR

SV.3.4.9.2 : « **parce que** » → MDFPI

P.OL464 : « **Alors** » → MDFPI ; « **donc** » → MDFPC

SV.3.4.9.3 : « **mais** » → MDFPI

SV.3.4.9.4 : « **D'accord** » → MDFPI ; « **n'est-ce pas** » → MDFPP

SV.3.4.9.5 : « **Ah oui** » → MDFPP

SV.3.4.9.6 : « **Euh** » → MDFPI

Autre observation :

P.TT1 : « **Bon** » → MDFPI

SV.3.5.0.1 : « **euh** » → MDFPH

P.TT2 : « **Ah oui** » → MDFPI

P.TT3 : « **Alors** » → MDFPI

SV.3.5.0.2 : « **Euh** » → MDFPI

SV.3.5.0.3 : « **euh** » → MDFPH ; « **euh** » (1) → MDFPR

P.TT4 : « **Bon** » → MDFPI

P.TT5 : « **Ah oui** » → MDFPI

P.TT6 : « **Alors** » → MDFPI

SV.3.5.0.4 : « **Euh** » → MDFPI ; « **euh** » (1) → MDFPH

P.TT7 : « **Alors** » → MDFPI

P.TT8 : « **Alors** » → MDFPI

SV.3.5.0.5 : « **puis** » → MDFPI

P.TT9 : « **alors** » → MDFPI

P.TT10 : « **Euh** » → MDFPH ; « **alors** » → MDFPI

P.TT11 : « **hein** » → MDFPP ; « **d'accord** » → MDFPP

SV.3.5.0.6 : « **euh** » → MDFPH ; « **euh** » (1) → MDFPC

SV.3.5.0.7 : « **Puis** » → MDFPI

P.TT12 : « **Bon** » → MDFPI

SV.3.5.0.8 : « **euh** » → MDFPR

SV.3.5.0.9 : « **Puis** » → MDFPI

P.TT13 : « **Alors**» → MDFPI

P.TT14 : « **Alors**» → MDFPI

P.TT15 : « **Bon** » → MDFPP ; « **voilà** » → MDFPI ; « **mais** » → MDFPI ; « **d'accord** » → MDFPP

P.TT16 : « **Alors** » → MDFPI

P.TT17 : « **Alors** » → MDFPI ; « **hein** » → MDFPP

P.TT18 : « **Bon** » → MDFPI

P.TT19 : « **Bon** » → MDFPI

P.TT20 : « **Bon** » → MDFPI

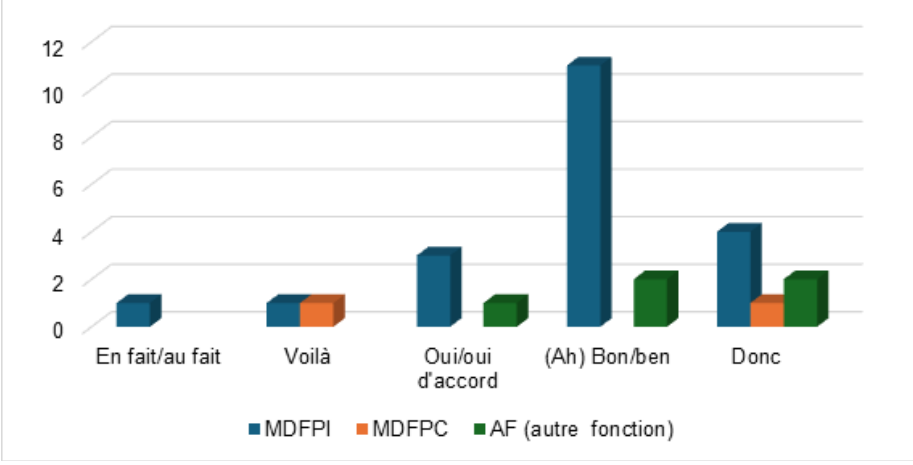
P.TT21 : « **Bon** » → MDFPP ; « **alors** » → MDFPI

P.TT22 : « **Bon** » → MDFPI ; « **d'accord** » → MDFPP

DOC.3 :

MD/FP	MDFPI	MDFPC	AF (autre fonction)
Bon/Bah	11	0	2
D'accord	2	0	4
Donc	4	1	2
En fait	1	0	0
Alors	12	0	0
Voilà	1	1	0
Hein	0	0	4
Euh	2	0	9
Mais	3	0	1
N'est-ce pas	0	0	1
Ah oui	3	0	1

DOC.4 :



BIBLIOGRAPHIE :

Chanet C., *Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie,* [en ligne] Recherches sur le français parlé, Université de Provence, p.1-25, 2003.

Do K.T., *Gestion des tours de parole des apprenants vietnamiens dans des discussions exolingues en français : analyse du discours-en-interaction*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II, 2015.

François A., *« "Ben" en français oral : l'énonciateur (dés)engagé »,* ResearchGate [En ligne], 1997.

Fraser B., *"What are discourse markers?"*, Journal of Pragmatics, 31, pp.931-952, 1999.

Heine B., Kaltenbock G., *"The Situation of Discourse : Evidence from Discourse Markers",* AAA- Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik, Heft 1, Gunter Narr Verlag, ResearchGate [En ligne], 2022.

Heine B., *"On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else ?"*, ResearchGate [En ligne], 2013.

Lee L., *Fonctions pragmatiques et prosodie de marqueurs discursifs en français et en anglais*, Thèse de doctorat, Université de Lorraine, 2021.

Rhee S., *"On determinants of discourse markers functions : Grammaticalization and discourse-analytic perspectives*", Linguistic Research, 37 (2), pp.289-325, 2020.

Traugott E., *"(Inter)subjectivity and (inter)subjectivation: a reassessment",* ResearchGate [En ligne], 2010.

Waltereit R., « *A propos de la genèse diachronique des combinaisons de marqueurs. L'exemple de « bon ben » et « enfin bref » »,* Université de Newcastle, [En ligne – ResearchGate], 2007.

Lexique :

LC – langue cible

LM – langue maternelle

FLE – français langue étrangère

MDFPI – marqueur discursif à fonction pragmatique d'introduction

MDFPC – marqueur discursif à fonction pragmatique de conclusion

MDFPP – marqueur discursif à fonction pragmatique de phatique

APPROCHE CONTRASTIVE POUR L'ENSEIGNEMENT DES TEMPS VERBAUX FRANÇAIS. EXEMPLE D'UNE ANALYSE DES ERREURS DES ÉTUDIANTS VIETNAMIENS

VU Triet Minh[1]

Résumé : *L'article présente une analyse des erreurs pour mettre en lumière, à partir d'un corpus de productions écrites, d'éventuels transferts de la langue maternelle sur le choix de certains temps verbaux français chez les apprenants vietnamiens.*

Sera abordé dans un premier temps le cadre théorique de cette étude, où l'on soulignera l'intérêt de l'approche contrastive au regard de la didactique du FLE et passera en revue les mécanismes de l'expression temporelle en vietnamien et en français. Ensuite, l'analyse des productions d'étudiants permettra de mettre en évidence l'influence de la langue maternelle sur l'emploi des temps verbaux chez les étudiants vietnamiens.

En effet, les emplois erronés du présent de l'indicatif peuvent s'expliquer par le fait que le locuteur vietnamien ne ressent pas le besoin de marquer un procès si le contexte a fourni suffisamment d'indications temporelles. D'autre part, certaines occurrences du passé composé suggèrent que l'apprenant est biaisé par l'emploi du marqueur d'aspect đã en vietnamien.

Mots-clés : *analyse contrastive, temps verbaux, vietnamien, français langue étrangère*

1. INTRODUCTION

Malgré un intérêt avéré pour la didactique des langues et bien qu'« à nul endroit peut-être plus que dans les études contrastives ne se vérifie davantage l'imbrication de la linguistique et de la didactique des langues » (Cuq, 1996, p. 43-44), la démarche contrastive est parfois jugée inefficace pour anticiper les erreurs de l'apprenant.

[1] Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville

2. APPROCHE CONTRASTIVE

L'approche contrastive dans l'enseignement des langues consiste à dégager des dissemblances mais aussi des similitudes entre deux langues en vue d'une exploitation didactique. Dans un premier temps, elle permet, sur base des descriptions des systèmes de langues en question, d'anticiper des zones de difficulté que rencontrerait potentiellement un public d'apprenants spécifique au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans un deuxième temps, l'analyse dite *a posteriori* offre une solution effective et corrective, grâce à l'examen des erreurs effectivement commises par les apprenants. L'analyse *a posteriori* est dans ce sens « moins ambitieuse, mais plus opératoire » que l'*a priori* (Castellotti, 2001, p. 70).

3. L'EXPRESSION DU TEMPS EN VIETNAMIEN

Si en français les marques aspectuo-temporelles sont encodées dans les flexions verbales, l'expression aspectuo-temporelle en vietnamien repose sur deux principes : celle de l'économie et celle de l'implication (Tran, 2016). Elle est d'ailleurs d'une prédominance lexicale, marquée soit par la présence des localisateurs circonstanciels de type adverbial, soit par l'adjonction des mots-outils (Cao, 1998). Cao explique que le vietnamien « ne marque pas le temps lorsque le locuteur n'éprouve pas le besoin de situer un procès temporellement » (p. 10). Dans certains cas, l'absence des marqueurs aspectuo-temporels est de règle (Do-Hurinville, 2009, p. 92-97).

4. CORPUS DE PRODUCTIONS D'ÉTUDIANTS

Notre étude s'appuie sur un corpus composé des productions écrites réalisées par 16 étudiants de première à quatrième année de licence de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh - Ville. Nous leur avons demandé d'écrire trois textes courts en français, avec des consignes contextualisées[1] qui se situent au niveau B1 du Cadre européen

[1] Le premier exercice demande aux étudiants de s'exprimer sur les changements que connaîtra sa ville natale dans 50 ans, le deuxième de faire un témoignage suite à un

commun de référence pour les langues. Sur l'ensemble des trois écrits, 68 cas d'emploi de temps verbaux ont été signalés comme erronés, ces derniers concernant des temps aussi variés que l'imparfait (IMP), le PC, le plus-que-parfait (PQP), le PR mais aussi le passé simple.

Nous ne commenterons dans cet article que des cas du PR et du PC dont l'analyse suggère qu'il y a eu transfert de la langue vietnamienne.

5. LES EMPLOIS CONTESTABLES DU PR

Les occurrences du PR représentent jusqu'à 66,2% du nombre total des choix de temps verbal que nous avons considérés comme erronés. Deux motifs d'emplois erronés du PR nous intéressent dans le cadre de cette étude.

5.1. Le PR pour renvoyer à un fait futur

Nous avons détecté 19 PR qui servent à marquer un fait ayant lieu au futur lointain, l'emploi réservé au FS. Ces occurrences se répartissent sur 6 productions différentes. Examinons par exemple (1), (2) :

(1) Dans 50 ans, ma ville natale sera la ville la plus propre du Viet Nam. En effet, les gens ***utilisent*** *des équipements écologiques. Les transports en commun* ***sont*** *le principal moyen… (NA[1])*

(2) ce que nous aimons le plus de la ville dans 50 ans, c'est qu'il n'y ***a*** *pas de détritus partout. (MA)*

En (1), les PR *utilisent* et *sont* se trouvent précédés d'un futur simple (FS) en amont *(sera)*, ce dernier instaurant le cadre temporel futur dans lequel les deux procès au PR ont lieu. De même, en (2), le PR *a* renvoie à un fait futur se déroulant dans le cadre futur fixé précédemment par *dans 50 ans*. En fait, nous croyons y voir une interférence du vietnamien, où selon le principe d'économie linguistique (Tran, 2016), les procès ne sont pas marqués si le contexte a fourni suffisamment d'indications

vol d'arraché, le troisième de livrer ses opinions sur des études à la fac et sur ses projets d'avenir.

[1] Les initiaux des étudiants.

aspectuo-temporelles. À notre avis, la présence d'un cadre temporel futur marqué soit par une forme verbale au futur soit par un circonstant adverbial explique que les étudiants ne ressentent plus le besoin de marquer le temps futur des autres procès qui suivent et tendent à les mettre au PR. Il se peut qu'il aient assimilé à tort à une forme « zéro » de marquage temporel en français. Rappelons que le PR est qualifié par plusieurs chercheurs, à l'image de Touratier (1996, p. 87) ou Serbat (1980), comme un tiroir neutre sur le plan aspectuo-temporel.

5.2. Le PR à valeur descriptive dans un récit

Dans un autre scéanario, le PR est utilisé à tort pour exprimer un état dans le passé. Cet emploi discutable compte 17 cas dans notre corpus et se rencontre chez pas moins de huit individus. À examiner de plus près ces PR, nous comprenons qu'ils sont des PR à valeur descriptive. En effet, il s'agit de la description soit d'un objet (portefeuille, sac) qui fait l'objet du vol (3), soit du voleur (4), soit de l'ambiance dans la rue au moment précédant les faits (5) :

(1) Dans mon portefeuille, ***il y a*** *environ 5 millions de dongs (AT)*

[vn] Trong ví tôi ø có khoảng 5 triệu đồng…

(2) La personne ***est*** *un homme grand et jeune avec des cheveux noirs (AK)*

[vn] Người đó ø là một người đàn ông cao

(3) Le ciel et les paysages ici ***sont*** *magnifiques,* ***il y a*** *beaucoup de monde* ***qui*** *passe. (ThTh)*

[vn] Bầu trời và cảnh vật ở đây ø thật tuyệt, ø có rất nhiều người ø đi qua.

Remarquons que ces procès participent de la mise en scène de différents éléments du contexte et auraient dû appeler par conséquent l'emploi de l'IMP[1]. Rappelons que ce genre de procès en vietnamien

[1] Il s'agit des récits au passé (exercice 2), où le PC est utilisé comme tiroir principal assurant la progression du récit. On peut d'ailleurs rencontrer des PR descriptifs dans le cas de récits où le PR est tiroir dominant.

admet très difficilement la présence d'un marqueur aspectuo-temporel. En effet, si l'absence de marqueur est de règle en cas de procès dénotant les propriétés permanentes *(être vietnamien, être gentil, être blond ...)*, leur emploi est possible pour ceux dénotant les propriétés contingentes *(être jeune, être chaud ...)*, mais dans certains contextes seulement (Do-Hurinville, op.cit.). L'hypothèse que nous formulons c'est que l'absence de marquage aspectuo-temporel sur les procès dénotant un état permanent en vietnamien aurait incité les étudiants à les mettre au PR, tiroir « prétemporel » ou « neutre » à cet égard. Nous avons mis la traduction vietnamienne correspondante sous chacun de ces énoncés, où l'absence de marqueurs est signalée par le symbole « ø ».

6. LES EMPLOIS CONTESTABLES DU PC

En ce qui concerne le PC, nous en avons recensé 9 dont l'emploi nous paraît discutable. Malgré le nombre limité d'occurrences relevées, ce type d'emploi se retrouvant chez 6 individus est révélateur.

6.1. Le PC renvoie à un procès inaccompli

Dans ce cas de figure où les étudiants ont préféré l'emploi du PC, il serait plus pertinent de faire appel à une forme simple.

*(1) J'**ai étudié** le français depuis l'enfance et j'ai été exposé à cette langue très tôt. (TrPh)*

En (6), l'étudiant précise qu'il a commencé l'apprentissage du français très tôt et le continue au présent. Naturellement, c'est le PR qui doit s'imposer dans ce cas. L'énoncé en (6) est d'autant plus intéressant à étudier qu'il illustrerait parfaitement l'influence du vietnamien, où l'on dirait : *Tôi đã học tiếng Pháp từ nhỏ* (Je/đã/étudier/français/depuis/petit). Notons qu'en vietnamien, le marqueur đã peut modifier un procès atélique qui se poursuit au présent, dénotant l'aspect inaccompli (l'équivalent du present perfect en anglais).

6.2. Le PC renvoie à un procès accompli par rapport à un autre procès

Dans les exemples suivants, les procès conjugués *a causé* et *s'est passé* dénotent un rapport d'antériorité avec un FS en (7) et avec un

autre PC en (8) et auraient requis respectivement un futur antérieur et un PQP.

(2) Les poissons mourront dans l'océan parce que la quantité de déchets ***a causé*** *la pollution des océans. (TrPh)*

[vn] Cá ở biển cả sẽ chết do khối lượng rác thải khổng lồ đã gây ô nhiễm các đại dương.

(3) Nous sommes allés au commissariat pour raconter ce qui ***s'est passé*** *avec nous (GLg)*

[vn] Chúng tôi đi tới đồn cảnh sát để trình báo về sự việc đã xảy ra với chúng tôi.

Notons qu'en vietnamien, le locuteur peut faire appel au marqueur đã pour marquer l'aspect accompli (Do-Hurinville, op.cit.), d'une manière indépendante du cadre temporel, comme l'ont montré nos traductions. Nous dirons que les étudiants ont été pris au piège par la présence de đã en vietnamien dans les énoncés dénotant l'accompli, car ce marqueur est souvent assimilé à tort à celui du passé[1], et par extension, à l'équivalent du PC en français. En réalité, đã serait un marqueur d'aspect, apte à marquer à la fois l'aspect accompli et l'aspect inaccompli (Do-Hurinville, op.cit.).

7. EN GUISE DE CONCLUSION

L'analyse des emplois erronés des temps verbaux par des étudiants vietnamiens a permis de suggérer qu'il y a effectivement transfert de la langue maternelle sur la manière dont ils s'approprient l'emploi des temps verbaux français. Il serait nécessaire cependant de mener des recherches approfondies pour éclairer ces mécanismes interférentiels.

Notre étude vise à montrer que le recours à la langue maternelle constitue une vraie piste de réflexion aussi bien pour les enseignants que pour les didacticiens en FLE. L'analyse contrastive peut fournir

[1] Les exemples que nous avons relevés aux pages 42 et 68 du manuel *Le vietnamien tout de suite!* (édition 2005, coll. Langues pour tous, éds Pocket) témoignent de cette vision européocentrique bien ancrée dans la culture vietnamienne.

d'excellentes bases de données pour concevoir du matériel didactique et pédagogique « contextualisé », en rémédiant aux lacunes d'autres supports et manuels universels.

BIBLIOGRAPHIE

Cao, X. H. (1998). Về ý nghĩa « thì » và « thể » trong tiếng Việt [Sur le temps et de l'aspect en vietnamien]. *Ngon ngu* [Linguistique], (5), 1-32.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier/Hatier.

Do-Hurinville, D. T. (2009). *Temps, aspect et modalités en vietnamien. Étude contrastive avec le français.* L'Harmattan.

Le, Đ. Q. (2005). *Le Vietnamien Tout De Suite !*, Pocket, coll. Pocket Langues pour tous.

Serbat, G. (1980). La place du présent de l'indicatif dans le système des temps. *L'Information Grammaticale*, (7), 36-39.

Touratier, C. (1996). *Le système verbal français (Description morphologique et morphématique)*. Armand Colin.

Tran, T. C. T. (2016). Biểu hiện thời gian và thời trong tiếng Việt [La manifestation du temps et du temps linguistique en vietnamien]. *Ngon ngu* [Linguistique], (7), 18-36.

APPLICATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (CHATGPT) AUX MÉTHODES INNOVANTES D'ENSEIGNEMENT DE LA RÉDACTION FRANÇAISE À LA FACULTÉ DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ PHENIKAA

NGUYEN Thi Thanh Cha[1]

Résumé : *L'étude évalue l'impact de l'application de ChatGPT sur l'innovation dans la méthode d'enseignement des compétences écrites en français à la Faculté de français de l'Université Phenikaa. En utilisant une méthode de recherche combinée quantitative et qualitative auprès de 47 étudiants en français de niveaux A2 à B2, l'étude a recueilli des données par le biais de questionnaires afin d'évaluer les attitudes, les perceptions et l'efficacité de l'apprentissage des étudiants. Les résultats ont montré que ChatGPT a eu des impacts positifs significatifs : soutien efficace à la recherche d'idées d'écriture (4,11/5), amélioration de la grammaire et du vocabulaire (4,06/5), gain de temps d'écriture (4,09/5) et augmentation de la motivation à l'apprentissage (3,96/5). Les étudiants ont exprimé une grande satisfaction à l'égard de la nouvelle méthode (4,26/5) et le désir de continuer à l'utiliser (4,32/5). L'étude confirme l'efficacité de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues étrangères et propose des solutions spécifiques pour optimiser l'application de ChatGPT dans l'enseignement supérieur.*

Mots-clés : ChatGPT, enseignement du français, compétences rédactionnelles, innovation pédagogique, transformation numérique

1. INTRODUCTION

La révolution industrielle 4.0 est en plein essor et l'application de l'intelligence artificielle (IA) à différents domaines de la vie sociale est devenue une tendance incontournable, notamment dans le domaine de l'éducation. Selon Nguyen Thanh Nga (2024), l'application de l'IA à l'innovation pédagogique est non seulement un besoin urgent,

[1] Université Phenikaa

mais aussi une orientation stratégique importante du système éducatif moderne. Parmi les outils d'IA avancés actuels, ChatGPT, un modèle de langage à grande échelle développé par OpenAI, a démontré un potentiel considérable pour soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier se heurte à de nombreux défis, notamment en ce qui concerne le développement de l'expression écrite, une compétence parmi les plus complexes qui requiert une combinaison harmonieuse de connaissances grammaticales, lexicales, syntaxiques et la capacité à exprimer des idées de manière logique et cohérente. À la Faculté de français de l'Université Phenikaa, l'enseignement de l'écriture française par des méthodes traditionnelles a révélé certaines limites, notamment : le manque de personnalisation pour répondre aux divers besoins d'apprentissage des étudiants, le temps limité consacré aux commentaires et à la correction des écrits, ainsi que la difficulté de créer un environnement d'apprentissage interactif et stimulant.

Cependant, l'application de ChatGPT à l'enseignement de l'écriture en français soulève également de nombreuses questions qui doivent être étudiées et résolues : comment intégrer efficacement ChatGPT au processus pédagogique ? Quels avantages et quels défis se présenteront lors du processus de candidature ? Cette nouvelle méthode d'enseignement améliore-t-elle réellement la qualité de l'apprentissage des élèves ? Ces questions ont motivé la mise en œuvre de cette recherche.

2. BASE THÉORIQUE

2.1. Théorie de l'intelligence artificielle et application en éducation

L'intelligence artificielle (IA) se définit comme la capacité des ordinateurs ou des systèmes informatiques à effectuer des tâches qui requièrent généralement l'intelligence humaine, notamment l'apprentissage, le raisonnement, la résolution de problèmes et la perception. Dans le domaine de l'éducation, l'IA a ouvert de nouvelles

possibilités pour personnaliser l'apprentissage, optimiser les méthodes d'enseignement et améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants. Selon Chen, Albert et Jensen (2022), l'application de l'IA à l'éducation ne se limite pas à l'utilisation de la technologie, mais constitue également une transformation fondamentale de l'organisation et de la mise en œuvre des activités éducatives.

Des études récentes ont montré que l'IA peut soutenir l'éducation de diverses manières : en fournissant un retour d'information instantané aux apprenants, en générant du contenu pédagogique personnalisé, en aidant les enseignants à gérer les classes et en évaluant les résultats d'apprentissage. Southworth et al. (2023) ont développé un modèle complet d'intégration de l'IA dans les programmes universitaires, soulignant que son application doit être systématique et adaptée à chaque contexte éducatif. Ceci est particulièrement important lorsqu'on envisage l'application de l'IA à l'enseignement des langues étrangères, où l'interactivité et l'adaptabilité aux caractéristiques de la langue sont des facteurs clés.

2.2. ChatGPT et technologie de traitement du langage naturel

ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) est un modèle de langage de grande taille, développé sur l'architecture Transformer, capable de comprendre et de générer du texte naturel avec une grande précision. Contrairement aux outils d'IA traditionnels, ChatGPT s'entraîne sur une quantité importante de données textuelles, ce qui lui permet de comprendre des règles linguistiques complexes et d'interagir avec les utilisateurs de manière naturelle et flexible. ChatGPT est notamment capable de gérer plusieurs langues, dont le français, avec un niveau de compétence élevé, ce qui ouvre un fort potentiel d'application à l'enseignement des langues étrangères.

La technologie de traitement automatique du langage naturel (TALN) utilisée par ChatGPT comprend de nombreux composants importants tels que l'analyse syntaxique, la reconnaissance d'entités, l'analyse sémantique et la génération de texte. Dans le cadre de l'enseignement de l'écriture, ces capacités peuvent être exploitées

pour aider les élèves à vérifier et corriger les erreurs grammaticales, à suggérer des expressions plus appropriées, à diversifier le vocabulaire et les structures de phrases, et même à générer des exemples illustratifs spécifiques pour chaque sujet d'écriture. Li et al. (2025) ont démontré que l'application de l'IA à l'enseignement de l'anglais a apporté des améliorations significatives au contenu et aux méthodes d'enseignement, établissant ainsi un fondement scientifique pour une application similaire à l'enseignement du français.

2.3. La théorie constructiviste de l'apprentissage et le rôle de la technologie

Le constructivisme suggère que les apprenants construisent activement leurs propres connaissances en interagissant avec l'environnement d'apprentissage et en reliant les nouvelles informations aux connaissances existantes. Dans ce contexte, ChatGPT peut servir d'environnement d'apprentissage interactif où les élèves peuvent expérimenter, explorer et développer activement leurs compétences rédactionnelles. Contrairement aux méthodes d'enseignement traditionnelles à sens unique, ChatGPT permet aux élèves de participer activement au processus d'apprentissage, d'autoréguler leur rythme d'apprentissage et de recevoir un feedback immédiat.

La théorie de l'échafaudage constitue également une base importante pour l'application de ChatGPT à l'enseignement. Selon cette théorie, les apprenants ont besoin d'un soutien systématique pour atteindre des niveaux de compétence plus élevés, et ce soutien diminue progressivement à mesure qu'ils gagnent en autonomie. ChatGPT peut offrir différents niveaux de soutien selon le niveau et les besoins de chaque apprenant : de la suggestion d'idées initiales pour les débutants à un retour détaillé sur le style et la structure pour les élèves plus avancés.

2.4. Méthodes d'enseignement des compétences rédactionnelles en langues étrangères

Écrire en langue étrangère est considéré comme l'une des compétences les plus complexes, exigeant la combinaison de nombreux facteurs : connaissance de la grammaire et du vocabulaire, capacité

à structurer ses idées, compréhension de la culture et du contexte d'utilisation de la langue. Les méthodes modernes d'enseignement de l'écriture privilégient souvent le processus d'écriture (approche par processus) plutôt que le produit final, y compris les étapes de brainstorming, d'élaboration du plan, de rédaction, de révision et d'édition.

Dans le contexte de l'enseignement du français, le développement des compétences rédactionnelles est également confronté à des défis spécifiques tels que les différences de structures grammaticales entre le vietnamien et le français, les caractéristiques culturelles des expressions et les exigences de précision dans l'utilisation des temps et des formes verbales. Yao, Zhong et Cao (2025) ont souligné que l'IA générative peut soutenir efficacement le développement de la pensée créative et de nouvelles stratégies d'enseignement, ce qui est particulièrement adapté à la nécessité d'innover dans les méthodes d'enseignement de l'écriture.

2.5. Théorie de l'innovation éducative et de la transformation numérique

L'innovation pédagogique à l'ère numérique exige une transformation fondamentale, non seulement des outils, mais aussi de la réflexion et de l'approche. Kanwar (2024) souligne que révolutionner l'éducation grâce à des techniques d'enseignement et d'apprentissage innovantes doit s'appuyer sur des bases théoriques solides et être adapté aux caractéristiques des apprenants du XXI^{e} siècle. Dans ce contexte, l'application de ChatGPT ne se limite pas à l'ajout d'un nouvel outil au processus pédagogique, mais vise également à restructurer l'ensemble du processus d'apprentissage, depuis les interactions enseignants-élèves jusqu'à l'évaluation des acquis.

3. MÉTHODES DE RECHERCHE

L'étude a utilisé une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives pour évaluer l'impact de l'application de ChatGPT sur l'innovation des méthodes d'enseignement de l'écriture en français à la Faculté de français de l'Université Phenikaa. Les sujets de recherche comprenaient 47 étudiants de deuxième à troisième année de français,

dont le niveau de français variait de A2 à B2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire visant à recueillir des informations sur les attitudes et les perceptions des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture en français, leur expérience d'utilisation des technologies dans l'apprentissage, leur niveau de compréhension de ChatGPT et des outils d'intelligence artificielle, et à enregistrer simultanément des indicateurs sur les résultats d'apprentissage de l'écriture, le niveau de confiance en français, le temps nécessaire pour réaliser les travaux écrits et la satisfaction des étudiants quant aux méthodes d'enseignement actuelles.

4. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION

Tableau 1. Attitudes des élèves à l'égard des compétences rédactionnelles en français

Critères	Totalement en désaccord	en désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Écart type
Les compétences rédactionnelles en français sont très importantes	0	4.3	10.6	59.6	25.5	**4.06**	**0.74**
Confiance dans l'écriture en français	17.0	38.3	25.5	14.9	4.3	**2.51**	**1.09**
Vous avez du mal à trouver des idées sur lesquelles écrire ?	4.3	12.8	17.0	46.8	19.1	**3.64**	1.06
Il faut beaucoup de temps pour terminer un article.	2.1	8.5	23.4	42.6	23.4	**3.77**	**0.99**
Vous souhaitez améliorer vos compétences en écriture	0	2.1	6.4	38.3	53.2	**4.43**	**0.73**

Les résultats de l'enquête montrent que les élèves sont clairement conscients de l'importance de l'écriture en français, avec un score moyen élevé (4,06/5), ce qui témoigne d'une bonne compréhension du rôle de l'écriture dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, leur confiance en eux est assez faible (2,51/5), 55,3 % d'entre eux avouant ne pas se sentir à l'aise. Ce contraste met en évidence un écart entre la conscience de l'importance de l'écriture et leur capacité réelle à l'exprimer.

La majorité des élèves (65,9 %) ont éprouvé des difficultés à trouver des idées d'écriture, et 66 % ont déclaré avoir besoin de beaucoup de temps pour rédiger une dissertation, ce qui reflète les défis fondamentaux de l'enseignement actuel de l'écriture en français. En revanche, la volonté des élèves d'améliorer leurs compétences rédactionnelles était très forte (4,43/5), créant des conditions favorables à l'application de nouvelles méthodes pédagogiques

Tableau 2. Utilisation de la technologie dans l'apprentissage

Critères	Totalement en désaccord	en désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Écart type
Utilisation fréquente de la technologie pour soutenir l'apprentissage.	2.1	6.4	17.0	53.2	21.3	**3.85**	**0.89**
La technologie aide à apprendre efficacement.	0	4.3	25.5	48.9	21.3	**3.87**	0.81
Etre prêt(e) à expérimenter de nouvelles technologies dans l'apprentissage.	2.1	4.3	19.1	46.8	27.7	**3.94**	**0.91**
Dépendance excessive de la technologie.	6.4	17.1	31.9	34.0	10.6	**3.26**	**1.08**
Les enseignants intègrent de nombreuses technologies dans leur enseignement.	2.1	2.1	23.4	51.1	21.3	**3.87**	**0.83**

Les résultats montrent que les étudiants ont une attitude positive à l'égard de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage. La majorité des étudiants (74,5 %) utilisent fréquemment la technologie pour soutenir leurs études et estiment que celle-ci les aide à apprendre plus efficacement (70,2 %). De plus, 74,5 % des étudiants se disent prêts à expérimenter de nouvelles technologies, ce qui témoigne d'un esprit d'ouverture et d'une grande capacité d'adaptation à l'innovation.

Cependant, 44,6 % des étudiants expriment une certaine inquiétude quant à une dépendance excessive à la technologie, ce qui révèle une perception équilibrée du rôle de celle-ci. Par ailleurs, le souhait des étudiants de voir les enseignants intégrer davantage les technologies dans leur enseignement est également élevé (72,4 %), exerçant ainsi une pression positive en faveur du renouvellement des méthodes pédagogiques.

Bảng 3. Nhận thức về ChatGPT và trí tuệ nhân tạo

Critères	Totalement en désaccord	en désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Écart type
Connaissez ChatGPT avant	4.3	10.6	14.9	38.3	31.9	**3.83**	1.13
Avez-vous déjà utilisé ChatGPT ou un outil d'IA similaire ?	17.1	25.5	19.1	23.4	14.9	**2.94**	**1.36**
ChatGPT peut soutenir efficacement l'apprentissage des langues étrangères	2.1	2.1	17.1	53.2	25.5	**3.98**	**0.81**
Inquiétude quant à la possibilité que l'IA remplace le rôle des enseignants	10.6	31.9	34.0	17.1	6.4	**2.77**	**1.08**
Utiliser l'IA dans l'apprentissage est une tricherie	25.5	38.3	23.4	8.5	4.3	**2.28**	**1.09**

Bien que 70,2 % des étudiants connaissaient ChatGPT avant l'étude, seulement 38,3 % avaient réellement utilisé ChatGPT ou des outils d'IA similaires, ce qui indique un écart entre la sensibilisation et la pratique, reflétant que les étudiants n'ont pas reçu d'instructions sur la manière d'utiliser efficacement ces outils dans leurs études.

Cependant, l'opinion des étudiants quant au potentiel de ChatGPT dans l'apprentissage des langues était très positive : 78,7 % d'entre eux estimaient que ChatGPT pouvait être une aide efficace. La majorité des étudiants (42,5 %) ne craignaient pas que l'IA remplace le rôle des enseignants, et 63,8 % ne considéraient pas l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage comme une tricherie. Ces perceptions constituent un argument favorable à l'intégration de ChatGPT dans le processus pédagogique.

Tableau 4. Impact de ChatGPT sur le processus d'écriture

Critères	Totalement en désaccord	en désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Écart type
ChatGPT facilite la recherche d'idées d'écriture	0	4.3	10.6	55.3	29.8	**4.11**	**0.73**
ChatGPT aide à améliorer la grammaire et le vocabulaire	2.1	2.1	15.0	48.9	31.9	**4.06**	**0.86**
ChatGPT aide à bien organiser les articles	0	6.4	19.1	46.8	27.7	**3.96**	**0.84**
ChatGPT permet de gagner du temps d'écriture	2.1	4.3	12.8	44.6	36.2	**4.09**	**0.91**
ChatGPT augmente la motivation à apprendre à écrire	2.1	2.1	23.4	42.6	29.8	**3.96**	0.88

Les résultats de l'évaluation d'impact de ChatGPT ont montré des améliorations significatives dans tous les aspects du processus d'écriture. Notamment, la capacité à aider les élèves à trouver des idées d'écriture (4,11/5) répond directement à l'une des principales difficultés rencontrées par les élèves, comme l'indique le tableau 1. La capacité

de ChatGPT à améliorer la grammaire et le vocabulaire a été très bien notée (4,06/5), répondant ainsi aux besoins d'amélioration de la qualité de l'écriture des élèves..

ChatGPT offre non seulement un support technique, mais permet également de gagner du temps d'écriture (4,09/5) et d'accroître la motivation à apprendre (3,96/5). Ce résultat est particulièrement significatif si l'on compare les résultats du tableau 1, qui montrent que les étudiants ont souvent besoin de beaucoup de temps pour terminer leurs travaux écrits et manquent de confiance en eux. L'amélioration de la motivation psychologique et d'apprentissage peut avoir un impact positif à long terme sur le développement des compétences rédactionnelles des étudiants.

Bảng 5. Hiệu quả của phương pháp giảng dạy mới

Critère	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	ĐLC
La nouvelle méthode est plus intéressante que la méthode traditionnelle.	0	2.1	8.5	51.1	38.3	**4.26**	**0.69**
J'apprends plus efficacement avec la nouvelle méthode.	0	4.3	17.0	46.8	31.9	**4.06**	**0.81**
La nouvelle méthode m'aide à mieux apprendre de manière autonome.	2.1	4.3	19.1	42.6	31.9	**3.98**	**0.92**
Je continuerai à utiliser ChatGPT dans mon apprentissage.	0	2.1	10.6	40.5	46.8	**4.32**	0.74
Je le recommanderai à mes amis.	0	4.3	14.9	44.7	36.2	**4.13**	**0.81**

Les résultats de l'évaluation de l'efficacité de la méthode d'enseignement intégrée ChatGPT ont montré une grande satisfaction des étudiants, 89,4 % des étudiants ont pensé que la nouvelle méthode était plus intéressante que la méthode traditionnelle (4,26/5) et 87,2 % souhaitaient continuer à utiliser ChatGPT dans leurs études (4,32/5), reflétant l'acceptation et montrant le fort désir des étudiants de maintenir la nouvelle méthode d'enseignement.

L'efficacité de l'apprentissage a été évaluée positivement par les étudiants (4,06/5). 78,7 % d'entre eux ont déclaré que l'apprentissage était plus efficace avec la nouvelle méthode. Cette dernière a également favorisé l'auto-apprentissage (3,98/5), répondant ainsi à l'objectif pédagogique moderne de développement d'apprenants autonomes et proactifs. Le fait que 80,9 % des étudiants soient prêts à recommander cette méthode à leurs amis est un indicateur important du niveau de satisfaction et de l'efficacité réelle de la méthode.

Les résultats de la recherche montrent que l'application de ChatGPT à l'enseignement de l'écriture française à la Faculté de français de l'Université Phenikaa a eu des effets positifs significatifs. L'amélioration marquée de la capacité à trouver des idées d'écriture (de 3,64 à 4,11) et le gain de temps d'écriture (4,09) ont permis de résoudre deux difficultés majeures rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de l'écriture traditionnelle.

ChatGPT offre non seulement un soutien technique, mais a également un impact positif sur la psychologie d'apprentissage des étudiants. Le niveau élevé de satisfaction vis-à-vis de la nouvelle méthode (4,26/5) et le désir de continuer à l'utiliser (4,32/5) démontrent que ChatGPT a créé un environnement d'apprentissage attractif et efficace. Par ailleurs, le fait que les étudiants ne s'inquiètent pas de la possibilité que l'IA remplace les enseignants (2,77/5) et ne considèrent pas l'utilisation de l'IA comme une tricherie (2,28/5) montre qu'ils perçoivent correctement le rôle de soutien de la technologie, facilitant le développement et l'expansion des applications ChatGPT dans l'enseignement. Cependant, les résultats mettent également en évidence

certains points importants. Le niveau de confiance des étudiants en français écrit reste faible (2,51/5). Malgré le soutien important de ChatGPT, il faut du temps pour que les effets positifs de la nouvelle méthode se transforment en une réelle confiance des étudiants. 38,3 % des étudiants ayant utilisé ChatGPT avant l'étude ont indiqué que des programmes de formation et d'accompagnement spécifiques étaient nécessaires pour leur permettre d'exploiter pleinement le potentiel de cet outil.

5. CONCLUSION

Les résultats de la recherche montrent que l'intégration de ChatGPT au processus pédagogique permet non seulement de résoudre les problèmes fondamentaux de l'enseignement de l'écriture en français, mais aussi de créer un environnement d'apprentissage interactif et efficace, en phase avec les tendances pédagogiques modernes. Du point de vue des étudiants, l'étude confirme les effets positifs évidents de ChatGPT sur le processus d'apprentissage. L'IA aide les étudiants à surmonter leurs difficultés à trouver des idées d'écriture (score moyen passé de 3,64 à 4,11), améliore significativement la qualité de la grammaire et du vocabulaire (4,06/5) et optimise le temps d'apprentissage (4,09/5). ChatGPT a contribué à améliorer la motivation à l'apprentissage (3,96/5) et à créer un environnement d'apprentissage plus stimulant que les méthodes traditionnelles (4,26/5). La forte acceptation de la nouvelle méthode par les étudiants se traduit par leur forte volonté de continuer à utiliser ChatGPT (4,32/5) et leur volonté de la recommander à leurs amis (4,13/5).

Théoriquement, l'étude démontre l'efficacité de l'application de la théorie de l'apprentissage constructiviste et de la théorie de l'apprentissage assisté dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. ChatGPT agit comme un outil d'accompagnement intelligent, capable de personnaliser le niveau de soutien adapté au niveau et aux besoins de chaque élève, favorisant ainsi un apprentissage actif et autonome. Ceci est particulièrement pertinent pour relever le

défi des différents niveaux de maîtrise du français parmi les élèves d'une même classe.

Cependant, l'étude souligne également certaines limites qui nécessitent une attention particulière. La confiance des élèves en français écrit reste faible (2,51/5), ce qui suggère qu'il faudra plus de temps pour que les effets positifs de ChatGPT se traduisent par une réelle confiance dans l'utilisation de la langue. De plus, le fait que seulement 38,3 % des élèves aient utilisé ChatGPT avant l'étude reflète la nécessité de programmes de formation et d'accompagnement spécifiques afin que les élèves puissent exploiter pleinement le potentiel de cet outil. Sur la base des résultats de la recherche, l'auteur propose plusieurs solutions pour améliorer l'efficacité de l'application ChatGPT dans l'enseignement des compétences écrites en français : élaboration d'un cadre de formation ChatGPT pour les élèves ; élaboration d'un ensemble d'instructions pour l'utilisation de ChatGPT spécifiquement pour l'enseignement du français ; mise en place d'un système d'évaluation ChatGPT intégré ; organisation d'ateliers pour améliorer les capacités numériques des enseignants ; création d'une banque de suggestions de français spécialisées ; Développement d'un modèle d'apprentissage mixte intégrant ChatGPT.

RÉFÉRENCE

Nguyễn Thanh Nga (2024). Ứng dụng công nghệ AI (trí tuệ nhân tạo) để đổi mới phương pháp dạy học. *Journal of educational equipment: Education management*, *1*(314).

Hải An Như (2025). Đổi mới phương pháp giảng dạy qua tiếp cận công nghệ số đáp ứng chuẩn đầu ra tại trường đại học Trưng Vương. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Trưng Vương*, *1*(1), 32-39.

Nguyễn Đăng Thông, Dương Thị Tuyết Mai (2024). Thực trạng và giải pháp ứng dụng trí tuệ nhân tạo AI tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh. *Journal of educational equipment: Applied research*, *1*(322).

Chen, Y., Albert, L. J., & Jensen, S. (2022). Innovation farm: Teaching Artificial Intelligence through gamified social entrepreneurship in an introductory MIS course. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, *20*(1), 43-56.

Kanwar, S. (2024). Revolutionizing Education: Innovative Teaching and Learning Techniques. *Education System & NEP-2020: Educational*, 30.

Li, X., Xu, Y., Li, P., & Shi, Y. (2025). Application of artificial intelligence in English teaching content innovation and teaching method optimization. *Journal of Computational Methods in Sciences and Engineering*, *25*(3), 2745-2755.

Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J. N., Reed, D., McCarty, C., ... & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100127.

Yao, X., Zhong, Y., & Cao, W. (2025). The analysis of generative artificial intelligence technology for innovative thinking and strategies in animation teaching. *Scientific Reports*, *15*(1), 1-22.

LE PORTFOLIO COMME LEVIER DE L'INTERCULTURALITÉ ET LA RÉFLEXIVITÉ POUR LA FORMATION DES TRADUCTEURS

TRAN LE Bao Chan[1], PHAM Duy Thien[2], NGUYEN Minh Ngoc[3]

Résumé : *Cet article présente les résultats d'une étude ergonomique sur les pratiques de traducteurs français-vietnamiens, révélant l'importance cruciale des dynamiques interculturelles et réflexives. L'analyse critique des approches actuelles en formation de traduction plaide pour une refonte pédagogique intégrant pleinement l'« hospitalité langagière » et les « approches plurielles » des langues, ainsi que le développement de la réflexivité pour une meilleure professionnalisation. L'article expose le cadre de l'étude, analyse la manifestation de ces concepts dans la pratique, et propose des réflexions et recommandations pour l'intégration de ces dimensions, y compris l'application du portfolio, dans le cursus de licence en traduction et interprétation.*

Mots clés : *Interculturel, réflexivité, portfolio, formation des traducteurs*

INTRODUCTION

Cet article s'appuie sur les enseignements d'une étude ergonomique approfondie des pratiques professionnelles de traducteurs français-vietnamiens. Loin d'une simple description, notre analyse révèle des dynamiques interculturelles et réflexives essentielles, offrant un regard critique sur nos approches actuelles en formation de traduction. Les résultats obtenus nous incitent à une profonde remise en question pédagogique, plaidant pour une refonte de l'enseignement qui intègre pleinement les dimensions interculturelles – à travers notamment les concepts d' « hospitalité langagière » et d' « approches plurielles » des langues – et le développement d'une réflexivité aiguisée chez les futurs traducteurs. Notre objectif est de souligner comment ces éléments sont cruciaux pour une véritable professionnalisation de la formation en langue française.

[1, 2, 3] Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville

Pour étayer cette argumentation, notre article se déploiera en trois temps : premièrement, nous exposerons le cadre théorique rigoureux, le contexte spécifique de notre étude ergonomique et la méthodologie adoptée, avant de présenter les principaux résultats obtenus. Deuxièmement, nous explorerons en profondeur les concepts d' « hospitalité langagière » et d' « approches plurielles » tels qu›ils se manifestent concrètement dans les pratiques traductives de nos enquêtés, démontrant en quoi ces capacités constituent le cœur de la compétence interculturelle en traduction. Enfin, nous aborderons nos réflexions et recommandations concernant l'intégration des approches interculturelles et de la formation à la réflexivité ainsi que le systeme du portfolio au sein du cursus de licence en traduction et interprétation, dans une perspective d'optimisation et de professionnalisation du curriculum.

1. CONCEPTS THÉORIQUES ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1. Concepts théoriques

La réflexivité

A l'origine, le concept de « réflexivité » est étudié dans des travaux de recherche en psychologie et en sociologie, dans lesquels elle désigne « un processus permettant […] de mettre au grand jour des connaissances, des théories issues de la pratique chez les professionnels (médecins, enseignants, etc.) » (Wolfs, 2005). De cette définition, nous retenons que la réflexivité relève d'un processus de conceptualisation qui prend source dans la pratique professionnelle. Il en ressort deux dimensions à analyser : la première étape de la conceptualisation (« mettre au grand jour des connaissances, des théories ») implique un cheminement de l'acte de « penser / réfléchir » à l'acte de verbaliser la pensée/la réflexion par le biais du langage. Une fois achevée, cette première étape donne accès à une deuxième phase de conceptualisation, qui se termine par l'acquisition des compétences professionnelles. Il en ressort que la notion de réflexivité désigne un processus d'introspection de l'analyse explicite du sujet lui-même sur ses propres actions – processus que Schön nomme « réflexion-en-cours-et-sur-l'action »

(1996). Ainsi, selon Schön (…), un professionnel efficace doit savoir analyser et expliciter son action, la conceptualiser pour en faire émerger la connaissance dans son action.

Compétences réflexives en traduction

Seleskovitch (1979) définissait la traduction comme un double acte de communication impliquant un changement de véhicule linguistique[1]. Autrement dit, elle y voyait un dédoublement de la communication unilingue. Cette conception fait écho au schéma communicationnel de Jakobson qui souligne que, pour une traduction réussie, « le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le « référent »), contexte saisissable par le destinataire, et qui est soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé » ; « Le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinateur et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message) » ; « Le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinateur et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication» (Jakobson, cité dans Tran Le, 2019).

Dans une perspective herméneutique, Ricœur met en avant que « la visée même de la traduction - ouvrir au niveau de l'écrit un certain rapport à l'Autre, féconder le Propre par la médiation de l'Étranger - [...] l'essence de la traduction est d'être ouverture, dialogue, métissage, décentrement » (2008, p.21). Il souligne le lien intrinsèque entre l'acte de traduire et les interactions humaines entre les groupes linguistiques, rappelant qu'avant l'émergence des traducteurs professionnels, les échanges linguistiques étaient assurés par des figures telles que « les voyageurs, les marchands, les ambassadeurs, les espions, ce qui fait beaucoup de bilingues et de polyglottes ! » (Ricoeur, 2008, p.21). Si tout locuteur a la capacité d'acquérir et de pratiquer d'autres langues, le passage du bilinguisme à la traduction requiert une aptitude à conceptualiser les langues en présence, soulignant ainsi l'importance de la compétence interculturelle.

---

[1] Communication de Danica Seleskovitch dans le cadre d'un séminaire à Moncton, Canada, 1979.

Ces théories mettent en lumière deux composantes essentielles de la réflexivité en traduction. La première, que nous désignons comme la **« réflexivité linguistique »,** concerne les compétences (méta) linguistiques du traducteur et son positionnement vis-à-vis des langues avec lesquelles il travaille. L'exigence première de cette réflexivité réside dans ses capacités de métalangage. En effet, au-delà de sa maîtrise linguistique, de ses connaissances spécifiques (culturelles, historiques, géographiques) et de ses compétences traductives, un traducteur compétent se distingue par une aptitude naturelle à la prise de distance critique par rapport à tout texte traduit. Si l'herméneutique insiste sur la médiation de l'étranger et si Ricœur (…) plaide pour l'hospitalité langagière, nous mettons en avant, en complément, la « réflexivité linguistique », définie comme la capacité du traducteur à formuler – en s'appuyant sur ses connaissances intra et extralinguistiques – des analyses explicites concernant ses langues de travail et ses propres processus de traduction. C'est cette posture réflexive, alliée à une capacité d'évaluation constante de ses actions, qui différencie le traducteur du simple locuteur bilingue ou trilingue. Un traducteur/interprète compétent est celui qui sait se placer dans un régime de « réflexion-en-cours-et-sur-l'action » (Schön, 1996 cité dans Tran, 2019), et c'est cette immersion progressive dans la réflexivité linguistique qui marque sa professionnalisation.

La seconde dimension de la réflexivité est intrinsèquement liée au *processus de pratique professionnelle* de la traduction. Nous rejoignons l'approche de Broyon (2006) qui conçoit la réflexivité comme l'ensemble des capacités à « se poser des questions, à s'évaluer en vue de réajustement, à savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances anciennes, à savoir sélectionner les stratégies cognitives », autant de compétences indispensables à l›exercice professionnel du traducteur.

1.2. Contexte et modalités de recherche

Public d'enquête

Composée d'une série d'enquêtes qualitatives, notre étude a été réalisée dans le cadre d'une recherche sur la professionnalisation et

la professionnalité dans les formations de traducteurs et d'interprètes au Viêt Nam. Dans le cadre de cette communication, nous mobilisons le premier volet de l'étude qui a été réalisé auprès de six traducteurs techniques[1] à travers des entretiens semi-directifs[2] ayant pour but de discerner les dimensions de la professionnalité dans les pratiques réelles des métiers de traducteur. Dans cette perspective de recherche, nous avons ainsi choisi de cibler des traducteurs et interprètes diplômés des grandes écoles d'interprètes et traducteurs au Viêt Nam et en Europe – à savoir le Centre de Formation des Interprètes et Traducteurs du Viêt Nam (CFIT) et l'École Supérieure des Interprètes et Traducteurs de Paris (ESIT) – expérimentés, reconnus et sollicités dans les milieux professionnels vietnamiens[3].

Outil et modalités d'enquête

Pour mener à bien cette étude, nous avons opté pour un outil de recherche qu'est l'entretien semi-directif. De Ketele et Roegiers (1996) voient dans l'entretien semi-directif un outil bien adapté aux études d'approfondissement, car les discours se prononcent par thème et ordre « déterminés selon la réactivité de l'interviewé » et donnent des informations de « bonne qualité, orientée vers le but poursuivi ». Ainsi, pendant le déroulement de nos interviews, les questions n'ont pas été posées dans l'ordre fixé dans le guide d'entretien ; l'enquêtrice que nous sommes a également veillé à ce que l'enquêté (e) ne s'éloigne pas des thèmes ciblés dans le guide d'entretien. Dans notre contexte de recherche, ce type d'entretien se révèle pertinent pour appréhender les dimensions des savoirs référentiels et expérientiels liés à l'activité

---

[1] Ces professionnels ont consenti à s'engager dans notre recherche après avoir reçu notre invitation à y participer et après une séance où nous avons présenté les protocoles de recherche ainsi que le contexte, les objectifs et modalités de travail.

[2] Le deuxième a consisté en une étude ergonomique basée sur l'observation de douze missions d'interprétation réalisées par trois interprètes de conférence. A l'issue de ces observations, nous avons entrepris deux auto-confrontations à partir des douze opérations d'interprétation de conférence observées ou filmées.

[3] Les profils des traducteurs et des interprètes ayant participé à l'étude sont détaillés en annexe.

de traduction ainsi que la professionnalité d'un traducteur expert. Les entretiens semi-directifs permettent aussi aux enquêté(e)s d'expliciter les implicites, de donner des renseignements sur leurs parcours ou sur certaines situations, ainsi que de s'exprimer sur leurs vécus. Cela aide à connaître les représentations de la profession, les pratiques réelles des professionnels, les exigences du terrain professionnel, etc. Comme le disent Blanchet et Gotman : « les informations issues des entretiens sont validées par le contexte [dans lequel l'interviewé construit son discours en parlant] et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires » (2015, p.50). Les entretiens ont été construits et réalisés à l'aide d'un guide d'entretien, puis déroulés en direct, en tête-à-tête dans un endroit calme choisi en amont par l'enquêté. La durée moyenne de chacune des interviews a été d'environ d'une heure.

2. LES ENJEUX DE L'INTERCULTURALITÉ DANS LES PRATIQUES DE TRADUCTION

En nous appuyant sur les réflexions recueillies, nous analyserons dans cette partie les enjeux de « réflexivité linguistique » dans les processus de traduction et d'interprétation. En étudiant les « approches plurielles » de ces pratiques, nous mettrons en exergue le lien entre l'acquisition de la compétence d'*intelligence interculturelle* et la construction du professionnalisme chez un traducteur technique ou interprète de conférence.

2.1. De l'« hospitalité langagière »

La traduction comme acte d'hospitalité langagière et de médiation conceptuelle selon Paul Ricœur

Dans son essai pénétrant *Sur la traduction*, Ricœur saisit l'essence complexe de l'acte traductif à travers une formule éloquente : traduire, c'est « amener le lecteur à l'auteur, amener l'auteur au lecteur, au risque de servir et de trahir deux maîtres, c'est pratiquer (ce que j'aime appeler) l'hospitalité langagière » (2004, p.8). Cette définition condense une tension inhérente à la traduction : la fidélité à l'auteur et

au texte source, conjuguée à la nécessité de rendre le texte accessible et pertinent pour un nouveau lectorat ancré dans une autre langue et culture. L'image de l'hospitalité langagière, chère à Ricœur, transcende la simple transposition linguistique pour évoquer un accueil bienveillant de l'altérité, une ouverture à l'étranger qui enrichit la langue d'arrivée sans pour autant dénaturer le message originel.

La théorie ricoeurienne met ainsi en lumière une compétence fondamentale du traducteur : sa capacité à naviguer entre les langues et les cultures grâce à la **médiation** et à l'**hospitalité langagière**. Traduire n'est pas un simple transfert mécanique de mots ; c'est un mouvement dialectique constant entre deux systèmes linguistiques et deux contextes culturels distincts. Le traducteur se trouve en permanence confronté à l'« étrangeté » de la langue et de la culture source, et sa tâche consiste à rendre cette étrangeté intelligible et pertinente dans la langue et la culture cible, tout en préservant son essence.

Cependant, cette traversée interlinguistique et interculturelle ne saurait se limiter à une maîtrise superficielle des langues en présence. Elle requiert une aptitude plus profonde, une capacité à **conceptualiser entre les langues et au-dessus des langues**. Comme le suggère la réflexion pertinente du traducteur L, dont nous allons examiner la teneur, la véritable compétence traductive implique une forme d'intelligence linguistique et culturelle qui dépasse la simple équivalence lexicale ou grammaticale. Il s'agit de saisir les structures de pensée, les systèmes de valeurs et les référents culturels qui sous-tendent chaque langue, et de trouver des moyens de les rendre compréhensibles dans un autre cadre conceptuel :

> « Parfois, la structure d'une phrase du texte originale reste gravée dans notre mémoire et nous avons tendance à la traduire littéralement avec des mots sophistiqués sans qu'elle soit exprimée de manière naturelle dans la langue vietnamienne. Une fois une de mes stagiaires a traduit « J'ai noué de nouvelles amitiés » en « tôi xây dựng tình bạn mới »[1]. Qu'en pensez-vous ? en langue

[1] « Tôi xây dựng tình bạn mới » littéralement signifie « je construis une nouvelle amitié ».

vietnamienne, avez-vous jamais entendu dire « tôi xây dựng tình bạn » ? Moi, je traduirais simplement « Tôi có thêm những người bạn mới »[1]. Bien sûr « xây dựng » ou « kiến tạo »[2] sont de beaux mots, et vous me diriez que ma manière de traduire est simple. Mais, ce qui est important pour moi c'est de bien rendre le sens de la phrase originale qui signifie « j'ai des nouveaux amis », « je fréquente de nouveaux amis. »[3]

Approfondissement de la notion «entre» et «au-dessus» des langues :

La notion de conceptualisation «entre» les langues renvoie à la capacité du traducteur à identifier les points de convergence et de divergence entre les systèmes de pensée véhiculés par les langues source et cible. Cela implique une conscience aiguë des nuances sémantiques, des connotations culturelles et des implications pragmatiques des mots et des expressions dans chaque langue. Le traducteur doit être capable de déconstruire les concepts exprimés dans la langue source et de les reconstruire de manière pertinente et fidèle dans la langue cible, en tenant compte des spécificités de cette dernière.

La conceptualisation « au-dessus » des langues suggère une forme d'abstraction, une capacité à identifier les noyaux de sens transculturels qui peuvent être exprimés différemment dans chaque langue. Cela implique une compréhension des universaux cognitifs et des schémas conceptuels partagés par les êtres humains, tout en étant sensible à la manière dont ces universaux se manifestent spécifiquement dans chaque culture. Le traducteur doit développer une perspective métalinguistique qui lui permette de dépasser les particularités de chaque langue pour atteindre une compréhension plus profonde du message à transmettre.

En s'appuyant sur la notion d'hospitalité langagière de Ricœur (…), on peut affirmer que cette conceptualisation « entre » et « au-dessus » des langues est une manifestation concrète de l'accueil de

---

[1] « Tôi có thêm những người bạn mới » littéralement signifie « j'ai des nouveaux amis ».

[2] « xây dựng » = construire ; « kiến tạo » = concevoir.

[3] Extrait de l'entretien E3.3 avec le traducteur L, dans le corpus 2 au Viêt Nam.

l'Autre. Elle implique une volonté de se décentrer de sa propre langue et culture pour comprendre le monde à travers le prisme de l'autre, et de trouver des moyens de construire des ponts conceptuels entre ces différents mondes. La réflexion du traducteur L, que nous allons explorer, apportera sans doute un éclairage précieux sur la nature et l'importance de cette compétence de conceptualisation dans l'exercice de la traduction professionnelle.

En somme, la pensée de Ricœur nous invite à considérer la traduction non seulement comme une opération linguistique, mais aussi comme un acte profondément humain d'ouverture à l'altérité. La maîtrise des langues est une condition nécessaire, mais non suffisante. La véritable compétence du traducteur réside dans sa capacité à pratiquer l'hospitalité langagière en naviguant avec finesse entre les langues et les cultures, en conceptualisant au-delà des différences superficielles pour atteindre une compréhension profonde et nuancée du sens. La réflexion du traducteur illustre sans doute la complexité et la richesse de cette dimension cognitive essentielle à la profession de traducteur.

Si, théoriquement parlant, le paradoxe fidélité/trahison demeure une question à trancher dans la traduction, les témoignages de nos enquêtés ont montré que, dans la réalité professionnelle, les traducteurs vietnamiens réussissent plus ou moins à surmonter « l'intraduisible ». L'exemple cité par D témoigne de cette ingéniosité :

> « Je prends un exemple très simple : celui des grades dans l'armée du Viêt Nam […] Il existe au Viêt Nam comme grades : sous-lieutenant, lieutenant, premier lieutenant, capitaine, général. Quand vous lisez des livres sur la guerre patriotique de l'Armée Rouge contre le nazisme allemand qui parlent des officiers de l'époque, il y a « Trung úy » signifiant « Lieutenant », « Đại úy » signifiant « Capitaine » : quand on dit « Lieutenant Capitaine », on comprend que ce cela signifie « Thượng úy ». Puis il existe « Trung tá », « Thượng tá » et « Đại tá » ; or « Trung tá » c'est « Lieutenant-Colonel », « Thượng tá » est un grade intermédiaire entre « Lieutenant Colonnel » et « Colonel » qui n'existe pas dans

> la langue française. Il y a un moyen pour résoudre : « Đại tá » est supérieur à « Thượng tá », donc on peut inventer « Colonel Senior » pour appeler « Đại tá », et donc « Thượng tá » signifie « Colonel ». »[1]

Respecter l'égalité des langues sans qu'il y ait hiérarchisation des langues maternelle et étrangère, source et cible serait la technique efficace des traducteurs professionnels, d'où leur tolérance envers la « différence indépassable du propre et de l'étranger ». On aboutit ainsi à l'idée d'une « équivalence sans identité » ou d'une « correspondance sans adéquation ».

Le traducteur, après avoir tout fait pour comprendre, est amené à réexprimer le texte dans un « horizon linguistique » d'un autre univers culturel que celui du texte originel. Ce qui fait de la réexpression une approche de l'intelligence interculturelle du traducteur. En effet, durant nos entretiens, les traducteurs font preuve d'invention de termes pour dénommer une réalité inexistante dans la langue-culture cible :

> « En France, la force de police appartient au ministère de l'Intérieur, c'est-à-dire le ministre de l'Intérieur est le chef de la police. En réalité le ministère de l'Intérieur français est l'équivalent du ministère de la Sécurité publique vietnamienne. (…) Au Viet Nam, il existe le ministère de l'Intérieur, si on choisit de le traduire littéralement en français, on peut traduire comme *Bộ nội vụ*, mais il faut comprendre que la fonction du ministère de l'Intérieur français est similaire à celle de ministère de la Sécurité publique vietnamien »[2].

D'où la tension dynamique entre fidélité au texte source et naturalité en langue cible : Un défi cognitif et culturel pour le traducteur. Les traducteurs interrogés partagent une conviction apparemment simple : « l'importance dans la réexpression, c'est le respect de l'écriture du texte source ». Cependant, cette injonction de respect se complexifie

---

1 Extrait de l'entretien E3.3 avec le traducteur Đ, dans le corpus 2 au Viêt Nam.

2 Ibid.

inévitablement face à la réalité d'un travail qui navigue entre deux langues et deux cultures distinctes. L'enjeu réside dans une réécriture en langue cible qui parvienne à honorer le style originel du texte source tout en garantissant la fluidité et la naturalité des phrases réexprimées. Ce double impératif constitue un processus cognitif d'une grande complexité, comme le souligne pertinemment Gadamer :

« Interpréter et comprendre, cela signifie le dire avec mes propres paroles. C'est pourquoi la traduction est le modèle de l'interprétation, parce que traduire nous contraint non pas seulement à trouver un mot, mais à reconstruire le sens authentique du texte dans un horizon linguistique tout à fait nouveau ; une traduction véritable implique toujours une compréhension qu'on peut expliquer » (1982). La traduction n'est donc pas une simple transposition littérale, mais une véritable réinterprétation et reformulation du sens dans un nouveau cadre linguistique et culturel.

Les expériences concrètes des traducteurs illustrent l'imbrication étroite de ce processus avec les savoirs culturels. Les professionnels interrogés ont démontré à quel point leurs propres stratégies d'hospitalité langagière, leur capacité à accueillir et à intégrer l'altérité linguistique et culturelle, sont déterminantes pour résoudre les délicates situations de traduction. En mettant en contraste les deux langues de travail, en explicitant et en commentant leurs allers-retours entre deux systèmes linguistiques différents, ils ont révélé leur « rapport à l'autre », leur manière d'appréhender et de négocier les différences culturelles. Face à un obstacle terminologique, par exemple, la solution privilégiée relève souvent de la **remédiation créative**, et non d'un simple compromis qui risquerait d'édulcorer le sens ou l'impact du texte source.

Dans ces situations traductionnelles où l'équivalence directe fait défaut, le travail du traducteur consiste fréquemment à **réécrire de manière inventive** dans la langue cible, souvent par le recours à la **néologie**. Cette création de nouveaux termes ou l'adaptation de termes existants témoigne d'une compréhension profonde des enjeux interculturels et d'une capacité à combler les vides lexicaux tout

en respectant l'esprit du texte original. En ce sens, les traducteurs professionnels manifestent une dimension profondément interculturelle dans leurs choix terminologiques, allant au-delà de la simple application de dictionnaires bilingues. Ils agissent en véritables médiateurs culturels, capables de construire des ponts linguistiques qui tiennent compte des spécificités de chaque culture. Leur expertise ne se limite pas à la manipulation des langues, mais englobe une intelligence culturelle qui leur permet de prendre des décisions éclairées et créatives pour assurer une communication efficace et fidèle au-delà des frontières linguistiques.

2.2. De l'approche plurielle

Durant nos entretiens, les traducteurs n'ont eu de cesse d'évoquer leurs expériences d'interculturelle des langues, qui les incitaient à la création terminologique pour dénommer une réalité inexistante, à emprunter une tierce langue pour retrouver les termes appropriés. Dans le cadre des traductions spécialisées, la recherche de la terminologie joue effectivement un rôle important et prend un temps considérable mais essentiel pour amener le traducteur à l'invention et à la création. Ici, le témoignage du traducteur H prend tout son sens :

> « J'ai une fois traduit un manuel sur l'automatisme : il s'agissait des pièces composantes, des moteurs, des cylindres, … de l'automobile. J'ai dû adopter une stratégie plurilingue pour cette mission en passant par l'intermédiaire de l'anglais, car du français en vietnamien, il nous a été très difficile de trouver directement des équivalents terminologiques en langue vietnamienne. Or le langage de l'automatisme en anglais est plus courant et plus accessible au Viêt Nam et on trouve facilement des équivalences depuis la langue anglaise. Alors, je suis passé du français à l'anglais pour identifier les termes, après de l'anglais au vietnamien. »[1]

La traduction spécialisée s'approprie ici de mécaniques métacognitives linguistiques qui incitent la mobilisation de l'approche

[1] Extrait de l'entretien E3.6 avec le traducteur H, dans le corpus 2 au Viêt Nam.

plurielle des langues. Il s'agit-là d'une démarche d'extérioriser ses deux langues source et cible et les mettre en rapport avec une troisième langue – une tierce langue en vue de conceptualisation une terminologie appropriée dans le travail de traduction. Cette traversée des langues, inhérente à l'approche plurielle, constitue également une approche linguistique cognitive particulièrement efficace pour le traducteur. En effet, elle permet de décomposer les concepts, d'explorer différentes catégorisations sémantiques et d'accéder à des réseaux associatifs distincts dans chaque langue. En naviguant entre ces systèmes, le traducteur affine sa compréhension du concept à traduire, identifie des nuances qui pourraient échapper à une simple confrontation bilingue, et débloque ainsi des impasses terminologiques. Appliquer l'approche plurielle à la traduction implique que le traducteur intègre dans son processus un esprit critique vis-à-vis des langues avec lesquelles il traduit tout en effectuant des allers-retours entre deux langues pour atteindre une traduction convaincante. Cette stratégie de va-et-vient entre (deux, voire trois) différents systèmes linguistiques permet de dépasser l'inexistence terminologique, mais elle révèle surtout une agilité cognitive et une profondeur de compréhension linguistique qui caractérisent l'expertise du traducteur.

3. POUR UNE FORMATION INTERCULTURELLE ET PROFESSIONNALISANTE DES TRADUCTEURS

3.1. Former des traducteurs professionnels : Un défi curriculaire axé sur la pratique réflexive et l'interculturalité

L'un des objectifs cardinaux de notre curriculum est d'outiller nos étudiants pour qu'ils soient pleinement « opérationnels dans les milieux professionnels de traduction ». Cette formulation explicite une ambition claire : préparer de futurs traducteurs à l'exercice concret de leur métier. Cependant, une question fondamentale se pose : dans quelle mesure un cursus universitaire parvient-il réellement à façonner un traducteur professionnel ? En reliant cette interrogation aux conclusions de notre analyse des pratiques de traducteurs expérimentés, une exigence primordiale émerge : former un traducteur professionnel,

c'est avant tout former un praticien de la langue doté d'une double compétence. Il doit non seulement maîtriser avec aisance les langues de travail, mais également les mobiliser avec une pertinence contextuelle et culturelle aiguisée.

Les témoignages recueillis auprès de traducteurs chevronnés convergent vers une idée essentielle : traduire s'apparente à une rencontre avec l'Autre. Cette rencontre ne peut être fructueuse qu'à condition de posséder une solide connaissance de soi. Par conséquent, la formation de spécialistes des langues doit impérativement cultiver un regard critique sur leur propre langue maternelle et sur les langues étrangères en général. Il ne s'agit pas uniquement d'acquérir une compétence instrumentale, mais de développer une compréhension profonde des mécanismes linguistiques et des implications socioculturelles de leur usage. Les récits de nos interviewés mettent en lumière que les traducteurs les plus performants sont ceux qui manifestent de solides capacités interculturelles, allant au-delà de la simple maîtrise linguistique.

En effet, à l'issue d'une formation en traduction véritablement professionnalisante, l'étudiant devrait être capable de prendre en charge une situation de traduction concrète dans un environnement professionnel. Notre rôle, en tant que formateurs, ne saurait se limiter à la transmission d'un programme académique abstrait et théorique. Nous devons concevoir un curriculum centré sur l'acquisition de compétences professionnelles. Cette approche implique d'inculquer, dès les premiers stades de l'apprentissage linguistique, un véritable savoir-faire et un savoir-être professionnel, même au sein des cours de langue traditionnels. Dans cette perspective, l'intégration de la dimension interculturelle ne devrait pas être reléguée aux unités d'enseignement spécialisées ou aux stages. Elle doit irriguer l'ensemble du cursus, à commencer par les cours de langue. Car la traduction ne se réduit pas à la manipulation de la langue orale et écrite dans des situations de communication courantes. Elle exige une maîtrise des multiples facettes de la communication, nous contraignant à travailler les langues avec une intensité et une subtilité considérable. Le traducteur

évolue constamment à l'interface de deux, voire plusieurs, langues et cultures, effectuant un incessant va-et-vient interprétatif. Une formation pertinente doit donc initier les futurs traducteurs à cette dimension bi-voire pluriculturelle dès les premiers apprentissages linguistiques.

En d'autres termes, cultiver un esprit critique envers les langues chez les futurs traducteurs revient à leur inculquer une posture de médiateur interlinguistique et interculturel, caractérisée par une hospitalité langagière. Comme le souligne Ricœur, « la visée même de la traduction - ouvrir au niveau de l'écrit un certain rapport à l'Autre, féconder le Propre par la médiation de l'Étranger -[...] l'essence de la traduction est d'être ouverture, dialogue, métissage, décentrement ». (2008)

3.2. De l'analyse réflexive au cœur de l'apprentissage et de la professionnalisation en traduction

Si la section précédente a mis en lumière l'importance des enjeux interculturels, cette partie se penche sur l'analyse du processus de professionnalisation à travers les activités de traduction, en identifiant les ressources de professionnalité propres au métier de traducteur. Les données recueillies révèlent que la traduction est une profession exigeante, requérant des compétences spécialisées, des capacités (méta)cognitives complexes et des aptitudes intellectuelles solides. Ces qualités ne sont pas innées ; elles doivent être cultivées, entraînées et construites tout au long de la pratique professionnelle. Dans ce contexte, la **réflexivité** apparaît comme une faculté majeure, une compétence métacognitive essentielle à l›exercice du métier de traducteur. Le témoignage de H illustre éloquemment le mécanisme de cette double réflexivité :

> « Évidemment, je ne peux évaluer ma traduction, dans un premier temps, qu'avec mes propres capacités. Et ensuite je l'évalue en fonction des retours de mes clients. Souvent mes traductions techniques sont destinées à un lectorat de spécialistes et d'experts qui ne connaissent pas la langue source mais qui maîtrisent la langue cible. Ces spécialistes, à la lecture, reconnaissent ce qui ne convient pas en termes d'expression et de terminologie du texte

> traduit, ils ne manqueront pas de me l'avertir. (…) Il y a toujours quelque chose qui ne passe pas, quelque chose à améliorer dans une traduction. Soi-même, on ne parvient pas à repérer ce « quelque chose », et heureusement, d'autres personnes sont là pour ça. »[1]

Si les connaissances (extra)linguistiques fournissent au traducteur les outils nécessaires pour appréhender le domaine qu'il doit traiter, les compétences métacognitives, incluant l'analyse réflexive, l'esprit critique et l'intelligence interculturelle précédemment évoqués, constituent un pilier indispensable pour garantir une traduction de qualité. C'est cette relation triangulaire entre interculturalité, réflexivité et professionnalité qui nous apparaît comme un levier fondamental de la professionnalisation dans les activités de traduction. Cette constatation nous incite à repenser notre formation en termes d'interculturalité, de manière qu'elle favorise le développement de la réflexivité et l'intériorisation d'une posture interculturelle dès les premiers apprentissages en traduction.

3.3. Du portfolio comme l'outil professionnalisant de l'apprentissage de la traduction

Le Portfolio : Un catalyseur de professionnalisation par l'analyse des apprentissages en traduction

La littérature scientifique atteste de la pluralité des conceptions du portfolio. Encore aujourd'hui, ce concept demeure polysémique, ses définitions fluctuant en fonction des disciplines et des contextes de recherche. Dans le cadre de notre investigation axée sur la formation professionnalisante des traducteurs, nous privilégions l'examen de deux types de portfolios particulièrement pertinents au regard de leurs fonctions et objectifs : le portfolio de présentation et le portfolio d'évaluation.

Le Portfolio comme dossier de présentation : cultiver la connaissance de soi et la responsabilisation comme fondements de la professionnalisation

---

[1] Extrait de l'entretien E3.1 avec le traducteur N, dans le corpus 2 au Viêt Nam.

Le portfolio de présentation se distingue par sa vocation à révéler les aspects intrinsèques de l'apprenant, permettant à la fois à l'étudiant et à l'enseignant d'identifier ses traits de personnalité et ses motivations profondes. Loin d'être une simple compilation de travaux, sa réalisation engage l'étudiant dans un processus introspectif essentiel à sa professionnalisation. En effet, l'acte de sélectionner, d'organiser et de commenter ses productions encourage un regard critique sur son propre travail, favorisant une prise de conscience de ses forces et faiblesses. Cette démarche réflexive continue contribue à instaurer une plus grande régularité dans l'effort et à développer une conscience professionnelle naissante.

L'objectif primordial de l'enseignant à travers ce type de portfolio est de « responsabiliser l'élève afin qu'il ait prise sur ses apprentissages » (…). Cette responsabilisation est une pierre angulaire de la professionnalisation. Un traducteur professionnel n'est pas un simple exécutant, mais un acteur autonome et conscient de ses choix, capable de justifier ses décisions et d'assumer la responsabilité de ses traductions. Le portfolio de présentation, en incitant l'étudiant à s'approprier son parcours d'apprentissage, prépare le terrain à cette autonomie professionnelle.

De surcroît, ce type de portfolio possède un potentiel significatif pour consolider la motivation de l'apprenant. En mettant en lumière ses réussites et ses progrès, il renforce une perception positive de soi, un facteur crucial pour persévérer face aux défis inhérents à l'apprentissage de la traduction et à l'exercice de la profession. Un traducteur confiant en ses capacités est plus enclin à relever des défis complexes, à explorer de nouvelles approches et à s'investir pleinement dans son développement professionnel continu.

Extension de l'analyse de pratique pour la professionnalisation :

Au-delà de la connaissance de soi et de la responsabilisation, le portfolio de présentation, appliqué à la formation en traduction, peut être enrichi pour favoriser d'autres aspects cruciaux de la professionnalisation, selon Barnard & Deyzel : (Barnard & Deyzel, 2003)

• *Développement d'une identité professionnelle* **:** En sélectionnant des traductions spécifiques qui reflètent ses intérêts et ses compétences émergentes (par exemple, la traduction technique, littéraire, juridique), l›étudiant commence à définir son profil professionnel et à identifier des domaines de spécialisation potentiels.

• *Prise de conscience des normes professionnelles* **:** L›enseignant peut encourager l›inclusion de réflexions sur les normes éthiques et déontologiques de la traduction, amenant l›étudiant à intégrer ces principes fondamentaux dès sa formation.

• *Développement de compétences de communication professionnelle* **:** La présentation du portfolio (oralement ou par écrit) peut être une occasion d›entraîner les étudiants à communiquer efficacement sur leurs compétences et leurs expériences, une aptitude essentielle pour la recherche d›emploi et le réseautage professionnel.

• *Identification des besoins de formation continue* **:** L›analyse réflexive des points forts et des axes d›amélioration identifiés dans le portfolio peut aider l›étudiant à prendre conscience de ses besoins en matière de formation continue et à développer une culture d›apprentissage tout au long de la vie, indispensable dans un domaine en constante évolution.

Il en découle que le portfolio de présentation, loin d'être un simple exercice académique, constitue un outil puissant pour initier le processus de professionnalisation chez les futurs traducteurs. En cultivant la connaissance de soi, la responsabilisation et en favorisant une perception positive de ses compétences, il pose les fondations d'une identité professionnelle solide et prépare l'étudiant à s'engager activement dans son développement futur. L'intégration d'éléments spécifiques liés aux normes professionnelles, à la communication et à l'identification des besoins de formation continue renforce encore davantage son rôle de catalyseur de la professionnalisation. (Eyssautier-Bavay, 2002)

Le portfolio comme outil d'évaluation et de développement de la réflexivité

Le portfolio d'évaluation est un dispositif qui permet de « d'évaluer le niveau de développement des compétences de l'élève, tout au long

ou à la fin d'un cycle scolaire, en fonction des compétences attendues. Ce portfolio permet à l'élève de prendre conscience du niveau de développement de ses compétences. Il est constitué par certaines productions de l'élève, des observations diverses et peut contenir des autoévaluations ». (Eyssautier-Bavay, 2002)

Dans le contexte de notre formation, le portfolio pourrait être déployé comme un véritable carnet d'accompagnement de l'apprentissage individuel de chaque étudiant. Il intégrerait à la fois des (auto)évaluations et des retours réflexifs initiés par les étudiants eux-mêmes, favorisant ainsi l'entraînement à la pratique réflexive et à l'autonomie. Cette dimension s'aligne sur la fonction évaluative du portfolio. Parallèlement, il servirait d'archive des productions de l'étudiant tout au long de son parcours (notes, analyses, travaux, devoirs…), permettant d'apprécier sa progression et remplissant ainsi une fonction de présentation de son évolution.

Forts des définitions convergentes de la réflexivité et de l'autonomie, nous sommes convaincus de la pertinence de l'intégration d'un dispositif de portfolio dans notre formation de traducteurs. Broyon souligne d'ailleurs que « le portfolio peut faciliter la pratique réflexive de l'étudiant car il favorise l'autoévaluation qui conduit à une meilleure connaissance de soi, […] » (Broyon, 2006). Le portfolio est intrinsèquement un dossier d'apprentissage, une sorte de collection organisée des réalisations de l'élève qui donne un portrait du développement de ses compétences. Il contient également des réflexions et des commentaires. Cet outil nous semble particulièrement pertinent pour encourager l'autoévaluation de nos apprenants après des activités de traduction réalisées en classe, stimulant ainsi « la réflexion et la prise de conscience des processus des stratégies que l'élève utilise afin d'identifier ses forces et ses besoins » (*Ibid*) , et par conséquent, la construction de leur réflexivité.

Concrètement, le portfolio se structurerait comme un carnet d'apprentissage que l'étudiant alimenterait à la fin de chaque unité d'enseignement. Il serait invité à réaliser deux auto-évaluations distinctes. La première porterait sur son apprentissage durant les séances

de cours, l'amenant à dresser un bilan de ses acquis et à présenter ses réflexions critiques sur ses démarches d'apprentissage. (Michaud, 2012) La seconde se focaliserait sur le travail de groupe, où il évaluerait sa propre contribution, exprimerait ses opinions et commentaires sur le travail collectif, et formulerait des propositions d'amélioration.

Ce processus à double volet permettrait d'une part à l'étudiant de développer un retour réflexif sur ses actions dans une optique d'autorégulation. D'autre part, il favoriserait le développement de ses compétences métacognitives et interculturelles à l'issue des situations de traduction abordées. (Broyon, 2006) En définitive, le portfolio deviendrait un espace privilégié pour un apprentissage sur soi, sur ses interactions avec le monde, sur sa capacité à rechercher, à remettre en question ses certitudes et à mesurer ses progrès. Il offrirait également une opportunité précieuse d'établir des liens significatifs entre ses connaissances antérieures et les nouveaux apprentissages.

CONCLUSION

Les analyses issues de notre étude mettent en lumière la complexité intrinsèque de la traduction, marquée par des exigences cruciales en matière d'interculturalité et de réflexivité. Le processus de travail d'un traducteur dépasse largement une simple manipulation linguistique ; il mobilise des processus (méta)cognitifs sophistiqués qui requièrent une combinaison interactive de compétences et de savoirs (méta)linguistiques et (inter)culturels. La compréhension s'avère indissociable de l'intelligence interculturelle, la maîtrise terminologique est étroitement liée à la médiation de l'étrangeté, et ces deux aspects sont intrinsèquement soumis à la réflexivité linguistique. Cette dernière constitue le fondement d'une réflexivité professionnelle de plus vaste portée. En définitive, traduire ne se limite pas à transposer d'une langue à une autre, mais implique une immersion simultanée dans deux mondes, deux cultures distinctes. Il est impératif de souligner que la qualité, l'efficacité et le succès d'une interaction translinguistique dépendent fondamentalement des compétences et de l'intelligence du traducteur/interprète.

Notre étude révèle deux dimensions empiriques fondamentales de la traduction : d'une part, le processus de professionnalisation qui s'articule autour du développement des capacités interculturelles et réflexives ; d'autre part, la dimension du professionnalisme qui se manifeste à travers les situations opérationnelles où des savoir-faire, savoir-agir et savoir-être spécifiques sont mobilisés pour garantir la réussite de la traduction. De plus, notre recherche souligne une évolution nécessaire de la maîtrise des compétences traductionnelles vers l'acquisition de compétences en réflexivité linguistique. Les capacités d'analyse métalinguistique, incluant l'intelligence interculturelle et la réflexivité, émergent comme des qualités essentielles qui constituent l'éthos professionnel des métiers de la traduction contemporains.

Forts de ces conclusions, nous recommandons vivement l'intégration systématique du système de portfolio dans la formation des traducteurs. Le portfolio, tel que nous l'avons analysé, constitue un outil pédagogique puissant pour encourager et évaluer le développement des compétences en interculturalité et en réflexivité. En offrant un espace structuré pour la collecte et l'analyse des productions des étudiants, ainsi que pour l'auto-évaluation et la réflexion sur leur propre processus d'apprentissage, le portfolio permet de rendre visible et de cultiver ces compétences cruciales pour la professionnalisation. Il favorise une prise de conscience accrue des défis interculturels rencontrés lors de la traduction, stimule la capacité à analyser de manière critique ses propres choix linguistiques et stratégiques, et encourage le développement d'une posture réflexive essentielle à l'exercice d'une profession exigeante et en constante évolution. L'adoption généralisée du portfolio dans les cursus de traduction apparaît ainsi comme une stratégie pertinente pour former des traducteurs non seulement compétents linguistiquement, mais également dotés de l'intelligence interculturelle et de la capacité réflexive nécessaires pour exceller dans le monde professionnel actuel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barnard, S. E., & Deyzel, L. (2003). *Career portfolio: The 21st century career management tool*. University of South Africa.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Université.

Gadamer, H.-G. (1982). *L'art de comprendre : Herméneutique et tradition philosophique* (M. Simon, Trad.). Aubier.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Presses Universitaires de France.

Ricœur, P. (2008). *Sur la traduction*. Bayard.

Sauquet, M., & Vielajus, M. (2007). *L'intelligence de l'autre : Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*. Éditions Charles Léopold Mayer.

Tran, L. B. C. (2019). *Penser le curriculum de formation des traducteurs et interprètes à l'université: Les enjeux de la professionnalisation au Viêt Nam* (2 tomes, thèse de doctorat, Université de Caen Normandie). Université de Caen Normandie.

Wolfs, J.-L. (2005). Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : Origines des concepts, analyse critique et perspectives. Dans M. Derycke (dir.), *Culture(s) et réflexivité* (pp. 21-31). Publications de l'Université de Saint-Étienne.

AXE 2

TRANSFORMATION NUMÉRIQUE ET INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

COMPARAISON DES DISPOSITIFS DE REALITÉ VIRTUELLE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE : ÉTUDE DE CAS DANS LES UNIVERSITÉS THAÏLANDAISES

Kunanya BUAPROMMAT[1], Élisabeth RICHARD[2], Griselda DROUET[3]

Résumé : *En Thaïlande, l'enseignement du FLE rencontre divers obstacles : manque de motivation, de pratique langagière et de confiance en soi chez les apprenants. Face à ces défis, la réalité virtuelle (VR) apparaît comme une solution pédagogique interactive capable de renouveler les pratiques d'enseignement. Pour déterminer l'outil le plus adapté, cette étude compare quatre dispositifs immersifs : le cardboard, la VR desktop, la VR Cave et le casque VR. Le cardboard, constitue une initiation à la VR, bien que son immersion soit limitée. La VR desktop favorise l'interaction collaborative, mais manque de profondeur immersive. La VR Cave propose une expérience collective immersive de qualité, mais son coût élevé et ses exigences techniques en freinent l'adoption. Le casque VR offre une immersion optimale, mais reste onéreux et techniquement contraignant. Ainsi, dans le contexte thaïlandais, le cardboard et la VR desktop semblent les plus accessibles pour un premier usage. Toutefois, pour une expérience immersive complète, l'usage du casque de réalité virtuelle est recommandé.*

Mots-clés *: Réalité virtuelle, Outil pédagogique, Analyse comparative, Français langue étrangère*

PROBLÉMATIQUE

En contexte thaïlandais, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) repose sur diverses pratiques pédagogiques (Purinthrapibal et Chaisri, 2022 : 52) telles que l'approche par problèmes

[1] LIDILE, Université Rennes 2, Université Naresuan, Thaïlande
[2] LIDILE, Université Rennes 2
[3] LIDILE, Université Rennes 2

ou les situations-problèmes, l'approche par projet, la pédagogie de la découverte, l'apprentissage par paires, le jeu de rôle, l'apprentissage par simulation, les débats, l'exposé, etc. Toutefois, malgré ces approches, plusieurs obstacles freinent l'apprentissage, notamment le manque de motivation, d'opportunités de pratique, de confiance en soi et une maîtrise insuffisante de la langue (Purinthrapibal, 2018 : 2). Ces limites soulignent la nécessité d'explorer des outils pédagogiques innovants pour renforcer l'efficacité des cours de FLE.

Dans le monde entier, les technologies immersives s'imposent progressivement comme des solutions prometteuses dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, en particulier la réalité virtuelle. Ce terme est défini comme un « environnement créé à l'aide d'un ordinateur et donnant à l'utilisateur la sensation d'être immergé dans un univers artificiel » (Journal officiel de la République française, 2007). Barbillon (2021 : 23) et Papin (2018 : 23) désignent que la réalité virtuelle (VR) est de plus en plus reconnue pour ses apports pédagogiques : immersion, motivation accrue, collaboration entre apprenants et transfert de connaissances. Fuchs et al. (2006 : 6) précise que

> « [l]a réalité virtuelle va permettre à l'utilisateur de s'extraire de la réalité physique pour changer virtuellement de temps, de lieu et (ou) de type d'interaction : interaction avec un environnement simulant la réalité ou interaction avec un monde imaginaire ou symbolique ».

Parmi les dispositifs existants, quatre types de matériels sont couramment recensés : le cardboard, la réalité virtuelle sur ordinateur (VR desktop), la réalité virtuelle en environnement immersif (CAVE) et le casque de réalité virtuelle. Face à cette diversité, il convient de s'interroger sur les atouts et les limites de ces outils en matière d'interaction – l'un des piliers de la réalité virtuelle – (Molle et al., 2020 : 72). Par l'interaction, les apprenants développent non seulement des compétences langagières, mais ils bénéficient également d'un cadre qui donne du sens à leurs apprentissages, renforce la mémorisation, stimule la motivation et instaure un contexte social et cognitif propice

à l'acquisition de la langue (Long, 1996, 439 ; Gass, S. & Mackey, A., 2007, 182 ; Bygate, 1987, 22 ; Dörnyei, Z., 2001, 112). Ces compétences, souvent déficientes chez les étudiants thaïlandais, constituent donc un enjeu majeur et une pertinence particulière pour l'enseignement/apprentissage du FLE, en particulier dans le contexte universitaire thaïlandais.

MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Pour répondre à cette problématique, nous avons mené une revue de la littérature en consultant des travaux académiques traitant de l'intégration de la réalité virtuelle dans l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier du français langue étrangère (FLE). Cette exploration théorique a été complétée par une analyse de notre propre expérience pédagogique ainsi que par les retours et recommandations du capitaine Teerawat Kulsuwan[1], spécialiste en réalité virtuelle. Dans ce travail, l'étude porte sur les avantages et les limites que présentent les quatre dispositifs en matière d'interaction. Celle-ci se définit comme

> « [la capacité de l'utilisateur à agir] sur l'environnement virtuel grâce à l'usage d'interfaces motrices qui captent ses actions (gestes, déplacements, voix, etc.). Ces activités sont transmises au calculateur (ordinateur) qui l'interprète comme une demande de modification de l'environnement. Conformément à cette sollicitation de modification, le calculateur évalue les transformations à apporter à l'environnement virtuel et les restitutions sensorielles (images, son, efforts, etc.) à transmettre aux interfaces sensorielles. Cette boucle en environnement virtuel interactif n'est que la transposition de la boucle perception, cognition, action du comportement de l'homme dans un monde réel » (Fuchs & Moreau, 2003 : 10).

D'après cette définition, plusieurs auteurs tels que Château et al. (2019), Peterson (2017) et Privas-Bréauté (2017) ont proposé différents

[1] Doctorant en Réalité virtuelle et augmentée, École doctorale Sciences des métiers de l›ingénieur - Paris, ENSAM et Enseignant, Département du génie de l'armement, Académie militaire royale de Chulachomklao, Thaïlande

critères pour évaluer l'interaction, regroupés en quatre domaines : la modalité technique, le niveau d'interaction, la dimension cognitive et pédagogique, ainsi que la dimension socio-affective.

Dans le cadre de notre étude, nous retenons ces domaines tout en les affinant par l'analyse de critères plus spécifiques, à savoir : le suivi des mouvements, la reconnaissance vocale, le retour haptique, le niveau d'interaction, la dépendance matérielle et la pertinence pédagogique en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces apports nous ont permis de mieux cerner les potentialités et les contraintes spécifiques liées à l'utilisation des dispositifs immersifs (le cardboard, la VR desktop, la VR CAVE et le casque de réalité virtuelle) dans des contextes éducatifs comme celui des universités thaïlandaises.

RÉSULTATS ET PROPOSITIONS D'ACTION

Rappelons que l'analyse des quatre dispositifs immersifs, fondée sur la littérature académique, notre propre expérience et les retours de l'expert. Cette étude met en évidence la diversité des formes d'interactivité. Afin d'illustrer ces spécificités, nous proposons une présentation progressive, allant des dispositifs offrant le plus faible degré d'interactivité à ceux procurant l'expérience la plus réaliste.

Nous commençons par le cardboard, un dispositif simple d'utilisation et accessible grâce à son faible coût. Son principe repose sur l'insertion d'un smartphone dans l'emplacement prévu, permettant, via les lentilles intégrées, l'accès à des contenus immersifs. Cependant, sa disponibilité d'interactivité demeure très limitée : l'absence de contrôleurs dédiés restreint considérablement les possibilités d'action, et la qualité de l'expérience dépend étroitement des performances techniques du smartphone utilisé. Le suivi des mouvements se réduit à l'orientation de l'appareil, sans intégration de reconnaissance vocale ni de retour haptique. Le niveau d'interaction reste donc très faible, essentiellement passif. Sur le plan pédagogique, ce dispositif constitue surtout un outil de sensibilisation à l'immersion, offrant une expérience simple mais impliquant peu l'apprenant.

Concernant la réalité virtuelle sur ordinateur de bureau (VR Desktop), ce type de dispositif repose généralement sur des mondes virtuels 2D accessibles via des plateformes telles que *GatherTown* ou *WorkAdventure*. Cette dernière a été utilisée dans le projet *Rennes 2D*, créé par Dolly Ramella, cheffe de projet et ingénieure pédagogique au sein du programme DemoES AIR à l'université Rennes 2. Facilement intégrable dans un contexte d'enseignement en présentiel ou à distance, la VR Desktop favorise l'interaction sociale et se prête particulièrement bien à des usages collaboratifs. Hervé-Pécot et al. (2024 : 2) soulignent que ce type de dispositif contribue au développement des compétences interactionnelles des apprenants en langues. Techniquement, la VR Desktop permet d'accéder à un environnement virtuel sans casque, en utilisant un ordinateur standard équipé d'une souris, d'un clavier, éventuellement, d'un joystick. En observant ce dispositif, le suivi des mouvements est limité aux actions effectuées via la souris, ce qui réduit la naturalité des interactions. La reconnaissance vocale reste rare et dépend des logiciels utilisés, tandis que le retour haptique est inexistant. Le niveau d'interaction peut être qualifié de moyen : il repose principalement sur la manipulation de l'interface et non sur une immersion corporelle. La fluidité de l'expérience est en outre conditionnée par la puissance de l'ordinateur utilisé. D'un point de vue pédagogique, la VR Desktop est particulièrement adaptée à des activités interactives simples. Elle offre un certain degré de participation, mais son potentiel immersif demeure limité en comparaison des dispositifs plus avancés.

Par la suite, la VR Cave, ou salle immersive, se distingue par un dispositif de projection panoramique (à 270° ou 360°) associé à des pointeurs interactifs, et parfois à des gants de données. Parmi les initiatives notables, nous pouvons citer le projet *Espace des langues*, dirigé par Élisabeth Richard, professeure des universités, et Catrin Peterson, maîtresse de conférences. Ce projet cherche à créer un nouvel environnement pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures à l'université Rennes 2. Dans le cadre de ce projet, plusieurs dispositifs ont été mis en place, dont notamment une salle immersive équipée d'une

projection à 270°. Ce type d'espace se prête particulièrement adapter aux activités d'apprentissage collaboratif, sans nécessiter le port de casques individuels et permet aux apprenants de réaliser des activités interactives en touchant directement l'écran, en synergie avec les stimuli visuels et sonores projetés. Par ailleurs, ce matériel intègre le suivi des déplacements physiques dans l'espace, renforçant ainsi l'engagement corporel des utilisateurs. Dans certains cas, la reconnaissance vocale peut être intégrée, tandis que le retour haptique demeure rare et encore expérimental. Le niveau d'interaction est élevé, de nature collective et collaborative, favorisant une expérience immersive partagée. Toutefois, ce dispositif exige des infrastructures lourdes et couteuses, ce qui limite son accessibilité. Sur le plan pédagogique, la VR Cave apparaît particulièrement pertinente pour l'enseignement/apprentissage du FLE : elle soutient le travail collaboratif, enrichit les interactions sociales et offre aux apprenants la possibilité d'évoluer ensemble dans un environnement virtuel, stimulant ainsi les échanges en présentiel et l'apprentissage collectif.

Enfin, le casque de réalité virtuelle constitue l'un des dispositifs les plus immersifs grâce à ses contrôleurs manuels dédiés, parfois associés à des technologies de retour haptique. Dans notre autre travail de recherche actuelle, nous développons et expérimentons que le *Quest 3* dans le cadre d'un cours de français du tourisme. Les premiers résultats, bien qu'informels, montrent que cet outil permet aux apprenants de renforcer leur capacité d'interactivité. Le suivi des mouvements couvre généralement la tête et les mains, ce qui assure une interaction fluide et réaliste avec l'environnement virtuel. Le *Quest 3* intègre également la reconnaissance vocale, tandis que le retour haptique, fréquemment intégré aux manettes (vibrations, retour de force), accentue encore *le sentiment de présence* (Molle, 2020 : 72). Le niveau d'interaction est donc très élevé : bien que l'expérience soit individuelle, elle reste particulièrement immersive. Sur le plan matériel, le dispositif peut fonctionner de manière autonome ou être relié à un ordinateur puissant, ce qui conditionne la fluidité et la qualité de l'expérience. D'un point de vue pédagogique, le casque de réalité virtuelle favorise une forte

implication cognitive et sensorielle des apprenants, et permet de concevoir une grande variété de scénarios immersifs, particulièrement pertinents pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

CONCLUSION

L'examen comparatif du cardboard, de la VR Desktop, de la VR Cave et du casque de réalité virtuelle met en évidence une progression claire en termes d'interactivité pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Le cardboard, par sa simplicité et son faible coût, constitue un outil de sensibilisation permettant une première approche de l'immersion, mais son potentiel reste limité. La VR Desktop, quant à elle, toutefois techniquement moins immersive, se distingue par sa facilité d'intégration et son efficacité dans le développement des compétences interactionnelles et collaboratives, notamment grâce à des plateformes accessibles telles que *GatherTown* ou *WorkAdventure*. La VR Cave offre une expérience collective riche et engageante, adaptée au travail collaboratif et aux échanges sociaux, mais son accessibilité demeure restreinte en raison des infrastructures nécessaires. Enfin, le casque de réalité virtuelle, représenté ici par le *Quest 3*, se révèle être le dispositif le plus immersif et interactif, favorisant une forte implication cognitive et sensorielle des apprenants et permettant la mise en place de scénarios pédagogiques variés et réalistes.

Ainsi, chaque dispositif présente des avantages et des limites qui conditionnent son usage en contexte universitaire thaïlandais. L'enjeu n'est donc pas de les opposer, mais de déterminer, selon les objectifs pédagogiques, les ressources disponibles et les contextes d'enseignement, lequel de ces outils constitue la solution la plus pertinente pour enrichir l'apprentissage du FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Journal officiel de la République française. (2007, 20 avril). *Vocabulaire de l'informatique : Termes et définitions* (Texte n°84, JORF n°93). https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000428762

ANSES – Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail. (2021, 24 juin). *Effets sanitaires liés à une exposition aux technologies utilisant la réalité virtuelle et la réalité augmentée* (Saisine n° 2017-SA-0076). ANSES.

Barbillon, F. (2021). *La réalité virtuelle immersive en classe : de la découverte aux projections enseignantes* [Thèse de doctorat, Université des Antilles]. Université des Antilles.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Château, A., Ciekanski, M., Mollé, N., Paris, J. & Privas-Bréauté, V. (2019). Adding virtual reality to the university self-access language centre: brave new world or passing fad? *European Journal of Language policy, special issue "Virtual exchanges"*. https://online. liverpool universitypress. co.uk/doi/10.3828/ejlp.2019.15

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Fuchs, P. & Moreau, G. (2003). *Le traité de la réalité virtuelle (tome 1, 2e éd.)*. École des Mines de Paris : Les Presses.

Fuchs, P., Moreau, G., & Berthoz, A. (2006). *Le traité de la réalité virtuelle. Vol. 1 : L'homme et l'environnement virtuel*. Presses des Mines.

Gass, S. M. & Mackey, A. (2007). *Input, interaction, and output in second language acquisition*. Routledge.

Hervé-Pécot, F., Ramella, D., & Richard, É. (2024). De l'EIAH à l'escape game pédagogique en ligne : une pratique numérique qui favorise les interactions en langues. *ALSIC : Apprentissage Des Langues et SystèMes D'Information et de Communication*, 27(2), Article 1. https://doi.org/10.4000/12e6i

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). Academic Press.

Milleville-Pennel, I. (2017). *Évaluation et conception des environnements immersifs : Apports et limites pour la compréhension de l'activité*

humaine [Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes]. HAL. https://hal.science/tel-01684325

Molle, N., Privas-Bréauté, V., & Ciekanski, M. (2020). La réalité virtuelle comme vecteur d'immersion pour apprendre les langues. ATILF (UMR 7118), Université de Lorraine / CNRS. HAL. https://hal.science/hal-04013114

Papin, K. (2018). *L'impact de la réalité virtuelle sur le désir de communiquer en L2 : cas d'une séquence par la tâche à Montréal* [Mémoire de master, INSPE de l'Académie de Versailles - Université de Cergy-Pontoise]. DUMAS https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03727803v1/document

Peterson, M. (2017). New developments in CALL. Thomas, M., M. Sykes, J., Reinders, H. & Peterson, M. (eds.), *Digital language learning and teaching: critical and primary sources (vol. 4)*. London: Bloomsbury.

Privas-Bréauté, V. (2017). Les mondes virtuels : des dispositifs de création innovants pour développer les compétences générales et langagières ? *Études en didactique des langues 27 (Nouvelles voies, nouvelles voix)*, 43-56.

Purinthrapibal, S. (2018). Les représentations de la langue française chez les étudiants de licence de français à l'Université Prince de Songkla, Campus de Pattani. *Bulletin de l'ATPF*, 42(138), 1-21.

Purinthrapibal, S., & Chaisri, K. (2022). *Utilisation des méthodes et techniques d'apprentissage actif dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires du Sud de la Thaïlande*. Bulletin de l'ATPF, 45(143), pages initiales-finales. https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/252954/170795

Université de Rennes. (2025). *Présentation | Projet AIR*. Récupéré le 12 juin 2025, de https://projet-air.univ-rennes.fr/presentation#p-110

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

L'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES REPRÉSENTATIONS CULTURELLES DU FRANÇAIS DE LA POLICE

NGUYEN Thi Hue[1]

Résumé : *Notre communication a pour but d'examiner l'impact de l'intelligence artificielle (IA) sur l'enseignement/apprentissage des représentations culturelles dans le cours de français de police.*

Par la méthode descriptive avec ses techniques et ses opérations propres comme enquête par questionnaire, entretien, collecte et traitement, analyse quantitative et qualitative des données obtenues auprès de 40 étudiants de deuxième année, des trois enseignants de l'Académie de la Police Populaire (APP) du Vietnam. Les résultats montrent que l'IA est considérée comme outil d'innovation pour le développement de la compétence interculturelle et ouvre des perspectives concrètes pour son intégration durable dans la formation au français de police dans notre établissement.

Mots-clés : *Intelligence artificielle, Représentations culturelles, Français de police, Didactique numérique, Compétence interculturelle*

1. INTRODUCTION

Dans le contexte actuel de transformation numérique de l'enseignement supérieur, l'intégration de l'IA dans les pratiques pédagogiques suscite un intérêt croissant, notamment dans l'enseignement des langues de spécialité et fait l'objet des travaux de recherche des auteurs confirmés tels que Alsop, 2019 ; Godwin-Jones, 2020 ; Satar, 2021. De plus dans le français de spécialité (FS), les représentations culturelles jouent un rôle central dans le développement de la compétence interculturelle et la préparation à des contextes professionnels multilingues et multiculturels d'après Byram, 1997 ;

[1] Département des Langues Etrangères, Académie de la Police populaire

Chnane-Davin & Cuq, 2012. Jusqu'à présent, peu d'études ont exploré l'intégration de l'IA dans l'enseignement des représentations culturelles du FS appliqué à la police, un domaine où enjeux linguistiques et interculturels sont étroitement imbriqués (Chauvin, 2018).

Notre recherche analyse le rôle de l'IA dans l'enseignement des représentations culturelles du français de police, à travers une enquête auprès d'étudiants et d'enseignants de l'APP du Vietnam, autour de la question : « Comment l'IA peut-elle améliorer l'appropriation des représentations culturelles spécifiques au français de la police ? ». Elle poursuit un double objectif : analyser l'impact de l'IA sur l'apprentissage et étudier les pratiques pédagogiques pour l'intégrer. Trois tâches principales sont définies : évaluer les perceptions des étudiants, observer les stratégies des enseignants et identifier les avantages et limites de cette intégration dans l'enseignement du français de la police.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Les représentations culturelles

Le concept de la représentation sociale, introduit par Durkheim (1898, 1912), distingue les représentations individuelles, instables, des représentations collectives, stables, qui structurent les comportements sociaux. Moscovici (1961) approfondit cette notion, définissant la représentation sociale comme une connaissance socialement construite permettant aux individus de comprendre et d'agir dans leur environnement. Jodelet (1989) et Abric (2001) soulignent son double statut cognitif et symbolique.

Dans ce prolongement, la représentation culturelle apparaît comme une modalité spécifique appliquée aux valeurs, normes, récits, pratiques et identités d'une culture donnée. Selon Byram (1997), elle est une construction mentale façonnée par des influences éducatives, médiatiques et interculturelles, intégrant jugements, stéréotypes et biais implicites.

En effet, les représentations culturelles, issues des travaux de ces auteurs, désignent un système de significations partagées permettant de

percevoir, d'interpréter et de se positionner face à une culture, familière ou étrangère. Elles comprennent des dimensions cognitives, affectives et symboliques, constituant un prisme essentiel d'analyse. Il convient de distinguer représentations culturelles et contenus culturels : ces derniers décrivent les us et coutumes, tandis que les premières relèvent d'une construction subjective marquée par des filtres cognitifs et affectifs. Enseigner ces représentations vise à développer une conscience critique, interroger les stéréotypes et construire une compétence interculturelle.

Dans le français de police, ces représentations sont codifiées selon les normes professionnelles et incluent : valeurs institutionnelles (hiérarchie, discipline, respect de la loi), pratiques discursives (formules d'interpellation, de plainte, de médiation), symboles visuels (uniformes, insignes, postures) et scripts interactionnels dans des contextes de pouvoir ou de coopération. À cela s'ajoute la représentation sociale de la police dans l'imaginaire collectif, souvent ambivalente, influençant les perceptions réciproques entre agents et citoyens.

Ainsi, intégrer ces représentations dans la formation au français de police ne se limite pas à un objectif langagier : il s'agit de préparer éthiquement et opérationnellement l'adatation desopprenants à des environnements pluriculturels, en développant leur capacité à ajuster langage et comportement selon les contextes. Ces représentations deviennent alors objet de savoir, outil d'analyse et levier de professionnalisation.

2.2. Intégration de l'AI dans l'enseignement/apprentissage

L'évolution des technologies éducatives a transformé l'enseignement/apprentissage des langues. Dès les années 1980, les TICE (cédéroms, logiciels multimédias) ont diversifié les supports et favorisé l'autonomie des apprenants (Chambers & Bax, 2006). À partir des années 2010, les plateformes collaboratives (Moodle, MOOCs, blogs) ont introduit le blended learning et l'apprentissage mobile. Depuis 2020, l'IA marque une rupture majeure avec des outils génératifs et adaptatifs comme les chatbots (ChatGPT), les correcteurs (Grammarly) et les systèmes de personnalisation qui simulent des

interactions authentiques et individualisent les apprentissages (Loiseau et al., 2023).

Dans le français de police, l'IA permet de créer des scénarios réalistes (interpellation, contrôle, perquisition), de générer du contenu spécialisé et d'analyser des corpus authentiques (rapports, procès-verbaux), développant ainsi des compétences communicatives adaptées. Elle s'impose comme un levier techno-pédagogique favorisant authenticité, contextualisation et adaptabilité des parcours, tout en renforçant la formation interculturelle dans des contextes sensibles comme la police.

3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Outre la recherche documentaire, la méthode descriptive avec ses techniques et opérations propres a été adoptée et appliquée dans l'enquête par questionnaire auprès de 40 étudiants de français de 2è année (4 étudiantes, 36 étudiants âgés de 18 à 22 ans) ayant un an de formation en français professionnel, dans l'entretien avec 3 enseignants spécialisés en français de police (deux docteurs (20 ans d'expérience) et un master (10 ans d'expérience).

Deux instruments distincts ont été conçus selon le profil des participants : Questionnaire étudiant (12 items, 5 axes : compréhension des représentations culturelles, expérience avec l'IA, efficacité perçue, attitude face à l'outil, recommandations), administré en vietnamien sous format papier. Questionnaire enseignant, combinant questions fermées et ouvertes, axé sur la perception des représentations culturelles, les usages de l'IA et les suggestions d'intégration. Les entretiens semi-directifs en vietnamien ont permis de recueillir des données riches et contextualisées.

Les données quantitatives issues des questionnaires étudiants ont été traitées par statistiques descriptives (fréquences, moyennes), tandis que les données qualitatives issues des entretiens enseignants ont fait l'objet d'une analyse thématique. Cette démarche permet d'identifier les convergences et divergences entre perceptions des étudiants et des enseignants, ainsi que les atouts et limites de l'intégration de l'IA dans l'enseignement du français à visée professionnelle.

4. RÉSULTATS DE RECHERCHE

4.1. Résultats de l'enquête auprès des étudiants

L'enquête menée auprès de 40 étudiants de deuxième année à l'APP du Vietnam, visait à explorer leurs perceptions et usages de l'IA dans leurs connaissances culturelles. Les données recueillies permettent de dresser un panorama du niveau de compréhension, d'expériences avec l' impact des outils d'IA sur le développement de leurs compétences interculturelles en contexte policier.

4.1.1. Connaissances et perceptions des représentations culturelles

75 % des étudiants déclarent comprendre « assez bien » la notion de représentation culturelle, 17,5 % la jugent peu claire et 0,75 % disent la maîtriser parfaitement ; aucun n'affiche une incompréhension totale. Les commentaires aux questions ouvertes montrent une compréhension élargie, incluant symboles visuels (uniformes, insignes), pratiques langagières codifiées (interpellation, plainte), valeurs professionnelles (discipline, hiérarchie) et l'image ambivalente de la police. Ces perceptions rejoignent la définition de Byram (1997) d'une construction subjective influencée par les contextes et stéréotypes. 87,5 % considèrent ces représentations importantes pour leur formation, confirmant leur rôle central dans la préparation interculturelle.

4.1.2. Expériences d'apprentissage avec l'IA

90 % des étudiants ont déjà utilisé des outils d'IA, surtout hors cadre académique, notamment ChatGPT, Duolingo, FluentU, Google Arts & Culture. 95 % les emploient pour corriger des textes, 87,5 % via applications mobiles, et 77,5 % par vidéos éducatives, soulignant une préférence pour des outils interactifs et autonomes.

4.1.3. Impact de l'IA sur la compréhension des représentations culturelles

92,5 % perçoivent une meilleure compréhension des représentations culturelles grâce à l'IA, 77,5 % rapportent une meilleure mémorisation, et 87,5 % disent mieux appréhender les comportements professionnels spécifiques au milieu policier.

4.1.4. Attitudes et confiance dans l'usage de l'IA

75 % se sentent plus motivés avec l'IA et 70 % plus confiants pour réutiliser les connaissances en contexte professionnel, confirmant le rôle de l'IA comme levier de motivation et de confort dans l'apprentissage.

4.1.5. Obstacles perçus et attentes des apprenants

Les obstacles identifiés sont une connexion Internet instable (65 %), un manque de guidage pédagogique (47,5 %) et l'absence de contenus spécifiquement contextualisés (25 %). Les attentes formulées concernent la création de modules spécifiques avec IA, l'organisation de concours de production culturelle assistée, et l'intégration de chatbots ou jeux immersifs, traduisant le besoin d'une pédagogie numérique plus interactive et adaptée au contexte policier.

4.2. Résultats de l'enquête auprès des enseignants

Les entretiens semi-directifs menés auprès de trois enseignants expérimentés en français de police confirment la pertinence des représentations culturelles et soulignent l'importance de l'usage de l'IA à des fins pédagogiques.

4.2.1. Perception du rôle des représentations culturelles dans la formation policière

Les trois enseignants interrogés soulignent unanimement l'importance des représentations culturelles dans la formation au français de police. Ils considèrent qu'elles dépassent le simple enseignement linguistique en permettant aux apprenants de comprendre les normes, valeurs et symboles propres au milieu policier. Selon un enseignant, « *transmettre des représentations culturelles, c'est amener les étudiants à saisir les normes implicites qui régissent les interactions professionnelles, comme le respect de la hiérarchie, la discrétion et le sens du devoir* » (E1). Les représentations culturelles sont perçues comme des éléments essentiels à la préparation des apprenants aux situations interculturelles en contexte institutionnel.

4.2.2. Expérience avec l'IA en enseignement/apprentissage

Tous les enseignants déclarent utiliser l'IA pour illustrer et expliquer des représentations culturelles dans des contextes professionnels. L'IA sert à créer des visuels, générer des exemples contextualisés et simuler des situations telles que l'interpellation, la médiation ou la coopération internationale. Les outils mentionnés incluent ChatGPT, Duolingo, TV5MONDE et Google Arts & Culture, considérés comme facilitant la conception de supports adaptés et l'analyse de corpus spécialisés. Un enseignant précise : « *ChatGPT m'a permis de visualiser l'organigramme de la police française et d'expliquer la distinction entre Police nationale, Gendarmerie et Police municipale* » (E2). Un autre indique : « *Les termes comme "interpellation" ou "perquisition" prennent sens lorsqu'ils sont illustrés par des exemples générés automatiquement* » (E3).

4.2.3.Évaluation de l'efficacité pédagogique de l'IA

D'après les enseignants, l'IA améliore l'efficacité pédagogique en facilitant la contextualisation des notions complexes, l'accès à des terminologies spécialisées et la mémorisation des contenus. Ils soulignent le rôle des visuels, schémas et reformulations générés automatiquement pour aider les étudiants à mieux comprendre et retenir les concepts. Comme le résume un enseignant : « *L'IA permet non seulement de visualiser, mais aussi de simuler des situations sensibles comme une audition ou une perquisition, ce qui est précieux pour une formation professionnalisante* » (E1).

4.2.4. Limites et obstacles identifiés

Les principaux obstacles concernent le manque de temps pour élaborer des ressources adaptées (3/3), le coût des outils professionnels comme la version payante de ChatGPT (3/3), l'absence de contenus spécifiques au domaine policier (2/3) et des problèmes techniques liés à l'équipement ou la connexion Internet (2/3). Un enseignant déclare : « *Même si l'outil est performant, sa version gratuite est limitée et la version payante, à 200 dollars, est hors de portée sans soutien institutionnel* » (E2).

4.2.5. Attentes et pistes d'amélioration

Parmi les propositions des enseignants figurent l'organisation de formations sur les usages pédagogiques de l'IA, un financement institutionnel pour l'acquisition d'outils, et la mise en place d'ateliers ou concours internes pour concevoir et partager des ressources adaptées au français de police. Comme le suggère un enseignant : « *Ce serait utile d'avoir des ateliers où les enseignants peuvent créer et mutualiser des ressources IA spécifiques au contexte policier* » (E3). Tous expriment le besoin d'un outil centralisé capable de générer des contenus multimodaux, corriger les productions des étudiants et fournir un retour automatisé. Un enseignant décrit ainsi l'outil idéal : « *Un assistant IA qui écrirait un texte, proposerait des images ou vidéos, et corrigerait les copies avec un retour automatique* » (E1).

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de cette recherche confirment que l'IA devient un outil pédagogique pertinent pour l'enseignement des représentations culturelles dans le français de la police, en améliorant la compréhension et la mémorisation des normes interculturelles essentielles. L'IA permet aux apprenants de simuler des situations professionnelles, de visualiser des contenus complexes et de relier langue, culture et pratique, ce qui favorise le développement d'une compétence actionnelle adaptée au contexte policier. Par ailleurs, l'individualisation des apprentissages et le renforcement de la motivation démontrent la capacité de l'IA à engager les étudiants de manière plus active et contextualisée. Cependant, l'intégration de ces outils reste limitée en raison de pratiques pédagogiques peu systématisées et de contraintes techniques, soulignant la nécessité de structurer explicitement l'enseignement des représentations culturelles et de former les enseignants à l'exploitation pédagogique de l'IA.

En somme, l'IA s'impose comme un levier efficace pour professionnaliser la formation linguistique des futurs policiers en facilitant l'appropriation des compétences interculturelles

indispensables. Sa capacité à contextualiser les apprentissages et à individualiser les parcours contribue à rendre la pédagogie du français de la police plus innovante et adaptée aux réalités pluriculturelles. Pour pérenniser ces avancées, il convient de développer des modules didactiques scénarisés et contextualisés, d'encourager la mutualisation des ressources numériques et de renforcer la formation continue des enseignants. Ces orientations permettront d'institutionnaliser une approche pédagogique culturellement consciente, où l'IA devient un vecteur clé de médiation interculturelle, ouvrant des perspectives prometteuses pour des recherches futures et l'amélioration des pratiques dans le français de spécialité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Alsop, S. (2019). Artificial intelligence and the future of teaching and learning. *Educational Technology Research and Development, 67*(1), 1–4. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09679-z

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Chambers, A., & Bax, S. (2006). ICT and language learning: Integrating technology. *ReCALL, 18*(1), 81–98. https://doi.org/10.1017/S0958344006000610

Chauvin, J.-P. (2018). Le français juridique et policier : entre terminologie et pragmatique professionnelle. *Les Langues Modernes, 2*, 35–42.

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2012). Le français sur objectif spécifique (FOS) : définition, développement, perspectives. *ALSIC, 15*(1). https://doi.org/10.4000/alsic.2391

Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, 6*(3), 273–302.

Durkheim, É. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : Le système totémique en Australie*. Paris : Alcan.

Godwin-Jones, R. (2020). Artificial intelligence and language learning: New tools for personalization and engagement. *Language Learning & Technology, 24*(3), 3–10. https://doi.org/10.10125/44784

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Loiseau, M., Demaizière, F., & Springer, C. (2023). L'intelligence artificielle en didactique des langues : promesses et limites. *ALSIC, 26*. https://doi.org/10.4000/alsic.7435

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Satar, H. M. (2021). The role of artificial intelligence in foreign language education: Opportunities and challenges. *Computer Assisted Language Learning, 34*(5–6), 611–628. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1839122

DE LA PERTINENCE ET FAISABILITÉ D'UN DICTIONNAIRE DU GENRE GRAMMATICAL POUR LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE FLE

Ginette CHAMART[1]

Résumé : *Partant du constat qu'il n'existe à ce jour aucun outil de consultation spécifiquement dédié au genre grammatical français — alors même qu'il constitue une difficulté récurrente en FLE —, cette communication interroge la pertinence de concevoir un dictionnaire pédagogique du genre grammatical. Après avoir examiné la faisabilité du projet, tant du point de vue de la disponibilité des données primaires que de la production de nouvelles données traitées, elle présente un outil lexicographique intégrant des entrées enrichies d'informations grammaticales et linguistiques, analysées selon un cadre théorique fondé sur six types de motivation du genre cumulables. L'objectif est de fournir aux enseignants un outil opérationnel tout en favorisant l'autonomie des apprenants face à un trait linguistique souvent perçu comme irrégulier, arbitraire et difficilement systématisable.*

INTRODUCTION

Cette contribution prolonge deux travaux antérieurs. Le premier (Chamart, 2023) proposait un modèle théorique des mécanismes de motivation et de marquage du genre grammatical en français. Le second (Chamart, 2024) en envisageait la transposition didactique en FLE. La présente communication explore la pertinence et la faisabilité d'un dictionnaire du genre grammatical, puis en présente une nomenclature et une microstructure possibles.

CONSTAT DE DÉPART

A ce jour, aucun ouvrage de référence ou outil de consultation n'est spécifiquement dédié au genre des noms en français. Ce fait est

[1] Université Thammasat

compréhensible en langue première où l'acquisition précoce et précise de ce trait rend superflue une telle ressource (Karmiloff-Smith, 1979 ; Jeanmaire, 2010), mais s'explique plus difficilement en FLE, où le genre grammatical constitue l'un des défis majeurs, en raison de son opacité apparente et de la faible saillance cognitive de ce trait (Tucker et al., 1977 ; Carroll, 1989).

Les grammaires proposent des données partielles ou confuses :

- des cas isolés (genre réfractaires à la mémorisation, double genre, homonymes de genre opposé), peu exploitables didactiquement ;
- des régularités (suffixes, terminaisons, champs lexicaux) présentées sans systématisation.

Le genre y est généralement tenu pour arbitraire, donc à mémoriser individuellement. Pourtant, des régularités morpho-phonologiques et sémantiques facilitent son acquisition chez les enfants francophones (Karmiloff-Smith, 1979 ; Müller, 2000). L'usage et l'exposition fréquente sont centrales, mais la généralisation implicite de règles renforcent cette mémorisation (Ellis, 2002 ; Ambridge et al., 2015).

Les dictionnaires présentent également des limites

- d'ordre cognitif : la vérification du genre répond à un objectif utilitaire immédiat : assurer la justesse des accords. La mention du genre (m./f.), placée à droite du mot-vedette, est d'accès rapide mais est, de ce fait, peu propice à la mémorisation.
- d'ordre informationnel :

- Le genre de l'étymon est rarement indiqué, même dans les dictionnaires étymologiques.

- Le genre du suffixe reste implicite : Ex. *pelage* n.m. : "Dérivé de *pel* par le suffixe -age" (DHLF Le Robert) — rien n'indique explicitement que *-age* génère le masculin

- La segmentation morphologique est floue : Ex. *avion* m. : "Dérivé savant du latin *avis*, oiseau" ; *réunion* f. : "Dérivé de *réunir*" (DAF)

— les suffixes *-on, -ion* ne sont pas identifiés et la segmentation entre radical et suffixe absente.

Tous les ingrédients d'un échec mémoriel semblent réunis : un corpus massif (classe des noms), l'absence de repères grammaticaux structurants, et un dictionnaire qui fournit une réponse sèche et vite oubliée.

Hypothèse : La création d'un dictionnaire morphologique pédagogique du genre grammatical est-elle une proposition à la fois pertinente pour l'enseignement/apprentissage et réalisable sur le plan linguistique ?

PERTINENCE D'UN DICTIONNAIRE DU GENRE

Les dictionnaires pédagogiques favorisent l'autonomie des apprenants en rendant les informations lexicales plus accessibles et explicites (Béjoint, 2000 ; Hartmann, 2001). En mettant en évidence les régularités morphologiques ou sémantiques, ils permettent un traitement plus approfondi du lexique et soutiennent le développement de la réflexion métalinguistique et l'auto-apprentissage (Binon, J. et Verlinde S., 2008).

À l'intersection de la lexicographie didactique et des sciences cognitives, un dictionnaire morphologique du genre grammatical offrirait un soutien structurant pour l'apprentissage du genre en FLE en :

- Centralisant l'existant : aujourd'hui dispersées, les données primaires (étymologiques, morphologiques, etc.) gagneraient à être rassemblées et explicitées afin de rendre leur consultation plus efficace.

- Renforçant la mémorisation : les théories du *depth of processing* (Craik & Lockhart, 1972) et du Noticing (Schmidt, 1990 ; Laufer & Hulstijn, 2001) soulignent l'effet bénéfique d'une attention explicite sur la mémorisation.

- Soutenant l'autonomie d'apprentissage : la prise de conscience métalinguistique favorise les stratégies d'apprentissage autonome (Wenden, 1991 ; Little, 1995). Le *noticing* est, selon Schmidt (1990), la porte d'entrée vers une appropriation active du lexique.

FAISABILITÉ D'UN DICTIONNAIRE DU GENRE

Nous excluons ici les aspects techniques, facilités aujourd'hui par les outils actuels, pour nous concentrer sur la faisabilité linguistique.

• Disponibilité des données primaires

Les données initiales concernant le genre sont issues de sources lexicographiques et étymologiques reconnues (TLFi, DAF, WordSense, Wiktionnaire, etc.) ; elles font l'objet d'un recoupement méthodique avant d'être compilées.

• Structuration des données

Ces données compilées sont structurées selon un modèle théorique fondé sur six types de motivation cumulables du genre (Chamart, 2023), facilitant une lecture cohérente et explicative du phénomène.

• Disponibilité des données traitées (nouvelles entrées)

Un corpus de 8.000 entrées sélectionnées à partir de dictionnaires destinés à l'enseignement du FLE a été constitué sous format tableur : 3.000 sont entièrement analysées, 2.000 en cours, 3.000 restent à traiter.

• Flexibilité dans l'interprétations des données

Le fait que le genre d'un nom puisse relever de plusieurs motivations concomitantes (Corbett, 1991 ; Riegel et al., 2018) autorise une certaine souplesse dans l'analyse. Ainsi, le genre féminin de IGNORANCE peut être à la fois signalé comme étymologique (emprunt féminin au latin) et morphologique (dérivé de l'adjectif verbal "ignorant" avec suffixe féminin -ance). Mentionner les différentes lectures ne relève pas d'une hésitation, mais vise à renforcer la réflexion métalinguistique et l'ancrage cognitif des régularités du genre.

DESCRIPTION STRUCTURELLE DU DICTIONNAIRE

Macrostructure — trois types d'entrées sont proposées :

- noms communs, noms propres géographiques et sigles ;

- indices morpho-phonographiques (suffixes, terminaisons, radicaux) ;

- sèmes génériques ([figures géométriques]m.) et analogiques ([voiture f.])

À droite de chaque lettre de l'abécédaire figure un rappel des principaux déterminants (ex. A : *l'*, *un/une*, *cet/cette*, *mon*), facilitant ainsi l'activation du genre en contexte.

Microstructure — chaque article présente :

- le genre : (m., f.)

- la transcription API syllabique : RESTAURANT /ʀɛs.tɔ.ʀɑ̃/

- le type de finale phonique (C/V) et graphique (e/ø) : ROSE (Ce) cohérence genre/forme

- la date d'apparition et le contexte linguistique

- le ou les critères de motivation du genre :

Étymologique : MAIN f. < lat. *manus* f.

Suffixal : GLISSEMENT m. < vb. gliss-er + suffixe -ement m.

Neutralisant : SOURIRE m. (infinitif substantivé)

Analogique : CANINE f. < [dent f.]

Générique : MÈTRE m. < [unités de mesures modernes]m.

Biologique : FÉE f. (féminin animé)

Les anomalies de motivation sont adressées comme " aléa " :

BLOUSE m. : origine incertaine → aléa étymologique

AULNE m. : issu du latin *alnus* f. → aléa étymologique ; préséance du genre générique [arbres]m.

STAR f. : emprunt à l'anglais *star* → aléa de neutralisation ; préséance du genre analogique [étoile f.]

Quand cela est pertinent, certains articles comprennent aussi :

- une glose littérale (DÉVELOPPEMENT : " action/résultat de développer ")

- des cognats équivalents dans les langues romanes ou/et en anglais

- des observations empiriques ou statistiques : ORDRE m. une triple fermeture appelle le masculin.

CONCLUSION

Nous reconnaissons que cette démarche lexicographique présente un certain nombre de limites :

• Incomplétude du corpus : toutes les entrées ne sont pas encore analysées, et certaines zones lexicales restent sous-représentées.

• Complexité interprétative : la pluralité des motivations pourrait déstabiliser certains apprenants sans accompagnement didactique explicite.

• Validation empirique : l'efficacité pédagogique du dictionnaire devra être testée auprès d'apprenants de différents niveaux et profils linguistiques.

• Limites théoriques : le modèle de motivation du genre reste perfectible ; certaines justifications (notamment analogiques ou génériques) reposent encore sur des généralisations parfois intuitives.

• Limites sociocognitives : l'habitus selon lequel le genre des noms serait intrinsèquement irrégulier et arbitraire, rendent vaines toute systématisation ou modélisation (Corbett, 1991).

Cependant, de notre point de vue, ces limites n'invalident pas la portée exploratoire du projet. Ce dernier nous paraît à la fois pertinent, linguistiquement fondé et réalisable. Un dictionnaire spécialisé s'avèrerait être un outil métalinguistique propice à la mémorisation, l'autonomie et l'enseignement stratégique du genre.

BIBLIOGRAPHIE

Aguerre, S. (2018). La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE. *Les Cahiers de l'Acedle*, 15-1/2018 https://doi.org/10.4000/rdlc.2719

Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C. F., & Theakston, A. L. (2015). The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 42(2), 239–273.

https://doi.org/10.1017/S030500091400049X

Béjoint, H. (2000). *Modern Lexicography: An Introduction*. Oxford University Press.

https://doi.org/10.1093/oso/9780198299516.001.0001

Binon, J. et Verlinde, S. (2008). Lexicographie pédagogique : des principes théoriques à la pratique. *Les cahiers de la recherche* en UER-Langues de HEC-ULg, N° 2, 8–19 Lien

Chamart, G. (2023). Vers l'enseignement d'une grammaire explicite et non empirique du genre des noms français, *Actes du 4e Colloque international de l'ATPF*, 8-9 juin 2023, Bangkok, Thaïlande. hal-04734897

Chamart, G. (2024, 10 octobre). Transposition en didactique du FLE d'une interprétation des mécanismes de distribution et de marquage du genre des noms français [Communication]. *Colloque international « Quelles "grammaires enseignantes" pour l'enseignement des langues ?* », INALCO & Réseau GreC Méthodal Open Lab, Paris, France. DOI:10.13140/RG.2.2.28069.72165

Carroll, S. E. (1989). Second-language acquisition and the computational paradigm. *Language Learning*, 39(4), 535-594. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00902.x

Corbett, G. G. (1991). *Gender*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/S0022226700015449

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X

DAF (Dictionnaire de l'Académie française), 9e édition. En ligne : www.dictionnaire-academie.fr

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188. https://doi.org/10.1017/S0272263102002024

Hartmann, R. R. K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson Education. ISBN 978-0-582-36977-1

Jeanmaire, G. (2010). Vox populi vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français. *Langue française*, (n°168) https://doi.org/10.3917/lf.168.0071

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Cambridge University Press. ISBN 0521224160

Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). *Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement*. Applied Linguistics, 22(1), 1–26. https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1

Little, D. (1995). *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*. System, 23(2), 175–181. https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6

Müller, N. (2000). Gender and number in acquisition. *Trends in Linguistics*, Studies and Monographs 124, Mouton de Gruyter, 351–399. ResearchGate

DHLF (2024). *Dictionnaire historique de la langue française*. (Alain Rey), 2 volumes, Paris: Le Robert.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7e éd.). Paris: PUF. ISBN 9782130559696

Schmidt, R. (1990). *The role of consciousness in second language learning*. Applied Linguistics, 11(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall. ISBN 013529603X.

TRADUCTION DES TERMES DU FRANÇAIS EN VIETNAMIEN AVEC CHATGPT : PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES EN FLE

DO Lan Anh[1]

Résumé : *Dans un contexte où la mondialisation accentue les besoins en traduction et en formation linguistique, l'intelligence artificielle (IA) ouvre de nouvelles perspectives tant pour la traduction professionnelle que pour l'enseignement du FLE. Cet article évalue l'efficacité de ChatGPT, outil fondé sur un modèle de langage génératif, dans la traduction terminologique du français vers le vietnamien. L'analyse s'appuie sur un corpus de 20 documents issus de domaines variés (économie, santé, éducation, environnement…), représentant près de 2000 termes. L'étude porte sur trois catégories terminologiques : les termes spécialisés, les termes généraux, et ceux se rapportant aux organismes ou à leurs fonctions. Les traductions générées par l'IA sont comparées à des versions humaines de référence selon des critères de fidélité et d'adéquation contextuelle. L'étude met en lumière les forces et limites de l'outil, tout en identifiant certaines tendances récurrentes. Elle propose enfin des pistes pédagogiques concrètes pour intégrer l'IA de manière critique et pertinente dans la formation à la traduction en FLE.*

Mots clés *: ChatGPT, traduction, termes, FLE, didactique de la traduction*

1. CONTEXTE SCIENTIFIQUE

L'essor de la traduction automatique (TA), définie historiquement comme « l'application des technologies informatiques pour transférer un texte d'une langue naturelle à une autre » (Bouillon, 1993), a connu une transformation profonde. Aujourd'hui, elle est principalement basée sur les réseaux de neurones et se définit comme un processus d'automatisation de la traduction de textes ou de paroles utilisant des algorithmes d'apprentissage automatique. Ces algorithmes analysent le contexte et la structure afin de préserver le sens original. Contrairement

[1] Université de Langues et d'Études Internationales – (ULEI), Universite Nationale du Vietnam è Hanoi (UNVH)

à la traduction assistée par ordinateur (TAO), qui implique l'intervention humaine, la TA générative, comme celle opérée par ChatGPT, fonctionne de manière autonome.

Les progrès des modèles neuronaux, notamment GPT-2 et GPT-3 (Radford et al., 2019 ; Gao et al., 2021), puis consolidés avec l'apparition de GPT-4 en 2023 et de GPT-5 en 2025, ont permis des performances de plus en plus proches de celles des traducteurs humains, du moins sur des segments courts et peu spécialisés. Ces avancées technologiques alimentent aujourd'hui de nombreuses réflexions sur leur intégration dans la formation à la traduction, en particulier dans les contextes éducatifs non francophones comme le Vietnam, où les usages pédagogiques de l'IA sont encore en phase d'exploration.

2. CADRE THÉORIQUE

La traduction terminologique constitue l'un des aspects les plus complexes de l'activité traduisante, car elle mobilise des compétences à la fois linguistiques, interculturelles et pragmatiques. Contrairement aux mots du langage courant, les termes spécialisés n'ont pas toujours d'équivalents directs et exigent une interprétation contextuelle rigoureuse.

Selon la théorie du sens développée par Lederer (1994), le sens ne réside pas uniquement dans les mots eux-mêmes, mais dépend du discours, du sujet traité, de l'intention de l'auteur et des attentes du destinataire. Cette vision est particulièrement pertinente pour la traduction entre le français et le vietnamien, deux langues aux logiques morphosyntaxiques, culturelles et institutionnelles très différentes. Nguyen Van Dan (cité par Dinh Hong Van, 2010, p. 141) souligne ainsi que « un terme isolé a plusieurs sens », mettant en évidence la nécessité d'une lecture fine du contexte énonciatif. Dans le même esprit, Richaudeau (cité par Lederer, 1994) rappelle que la compréhension du sens passe par l'analyse du registre, de la situation de communication, et même de l'école de pensée de l'auteur.

Dans ce contexte où l'interprétation contextuelle est primordiale, l'émergence des outils d'intelligence artificielle comme ChatGPT

repose la question de la fiabilité et des limites de l'aide automatisée à la traduction. De nombreux outils d'IA sont en effet de plus en plus mobilisés pour assister les traducteurs dans leur travail. Une étude menée par Tu, Dinh Huynh Mai (2024) sur l'utilisation conjointe de ChatGPT et Google Translate auprès d'étudiants vietnamiens en traduction économique révèle que si ces outils améliorent la fluidité, ils tendent à homogénéiser les choix lexicaux et à ignorer les nuances contextuelles. Par ailleurs, Robinson et al. (2023) montrent que si ChatGPT obtient de bons résultats pour les langues à ressources riches, ses performances restent faibles pour le vietnamien, particulièrement sur les unités terminologiques complexes.

Une recherche comparative de la conférence HiTIT (2023) révèle que ChatGPT arrive à restituer le sens global de textes médicaux, mais échoue souvent dans la traduction précise des termes techniques, en raison d'un manque de contextualisation ou de flou sémantique.

Face à ces limites, plusieurs chercheurs s'interrogent sur les implications pédagogiques de l'usage de ces outils, notamment dans la formation à la traduction. Pym (2011) insiste sur la nécessité d'évaluer ces outils non seulement pour leur performance linguistique, mais aussi pour leur impact sur le développement des compétences traductives, comme la détection d'erreurs, la vérification des équivalents terminologiques ou la postédition en contexte. De son côté, Kiraly (2000, 2015) propose une pédagogie de projet de type socioconstructiviste, où les outils numériques sont utilisés comme déclencheurs de réflexion collective, et non comme substituts au travail humain.

Dans cette optique, ChatGPT peut devenir un levier pédagogique pertinent, en permettant aux apprenants de comparer, questionner et affiner les traductions générées par l'IA, notamment en matière de traduction terminologique, à condition qu'un encadrement méthodologique rigoureux en permette une exploitation critique et formatrice.

3. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les avancées spectaculaires de la traduction automatique générative, en particulier avec des outils comme ChatGPT, transforment en

profondeur les pratiques traductives et pédagogiques. Ces technologies, capables de produire des textes fluides et syntaxiquement corrects, soulèvent cependant des questions critiques quant à leur fiabilité sémantique, notamment dans le traitement des termes spécialisés, institutionnels ou culturellement connotés.

Ces enjeux sont d'autant plus complexes dans la traduction entre le français et le vietnamien, deux langues aux structures morphosyntaxiques, aux logiques discursives et aux référents culturels profondément divergents. Dans ce contexte, la traduction terminologique exige une compétence interprétative particulièrement fine, telle que définie par la théorie du sens de Lederer (1994), selon laquelle un terme ne prend son sens qu'en contexte. Comme l'ont montré plusieurs études (Cahyaningrum, 2024 ; Sianipar et al., 2025), les modèles d'IA peinent encore à gérer ces subtilités contextuelles, malgré des performances prometteuses sur le plan formel.

Cela pose un double défi :

- Pour les apprenants, qui doivent être formés à identifier, contextualiser et reformuler les termes avec justesse et sensibilité culturelle ;

- Pour les outils d'IA, qui doivent être analysés de manière critique afin d'être intégrés efficacement dans la formation à la traduction.

Dans ce cadre, la question centrale de notre recherche est la suivante :

Dans quelle mesure un outil d'intelligence artificielle comme ChatGPT peut-il contribuer à la formation à la traduction du français vers le vietnamien, en particulier dans le repérage, la compréhension et la restitution des termes en contexte ?

Cette problématique articule deux axes d'analyse complémentaires :

- Un axe traductologique, centré sur la qualité des rendus terminologiques générés par l'IA dans des contextes variés ;

- Un axe didactique, portant sur les modalités d'intégration pédagogique de ces outils dans les cours de traduction en FLE.

Trois objectifs principaux structurent cette étude :

1. Évaluer la qualité des traductions produites par ChatGPT pour différents types de termes (généraux, spécialisés, institutionnels ou culturellement marqués) ;

2. Comparer ces traductions à celles réalisées par des traducteurs humains, afin de mettre en évidence les écarts de précision, de contextualisation et de cohérence terminologique ;

3. Proposer des dispositifs pédagogiques concrets pour intégrer de manière critique et raisonnée les outils d'IA dans l'enseignement de la traduction, en s'appuyant sur les principes de la traductologie pédagogique (Hurtado Albir, 2001) et de la pédagogie de projet (Kiraly, 2000).

4. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette étude vise à évaluer la capacité de ChatGPT (modèle GPT-4) à traiter des termes dans le cadre de la traduction du français vers le vietnamien, en contexte didactique. Pour cela, une méthodologie descriptive, comparative et prescriptive a été mise en œuvre. Elle permet d'analyser la qualité linguistique des traductions produites, d'identifier les forces et les limites du modèle, et d'en dégager des pistes pédagogiques applicables en formation en FLE.

4.1. Constitution du corpus

Le corpus est composé de 20 textes authentiques en français, extraits de sources reconnues (*Le Monde, Journal du Net, le Courrier international, 20 Minutes*, etc.). Ces documents couvrent de grands domaines, à savoir l'économie, la santé, l'environnement, l'éducation, les transports, etc. Chaque texte comporte au moins 300 mots, assurant ainsi une densité contextuelle suffisante pour l'analyse sémantique. Cette diversité thématique reflète la pluralité des situations réelles de traduction rencontrées par les apprenants.

4.2. Identification et classification des termes

Les termes analysés ont été sélectionnés manuellement selon trois critères : fréquence d'occurrence, pertinence sémantique dans le texte,

et potentiel de difficulté de traduction. La classification s'inspire des typologies proposées par Cabré (1998) et Niklas-Salminen (2015), distinguant trois catégories de termes. Il s'agit des termes généraux, qui sont courants et à usage large dans la langue ; des termes spécialisés, qui sont techniques ou scientifiques et exigent une interprétation contextuelle fine ; et des termes liés aux noms d'institutions et aux références culturelles, qui sont fortement marqués culturellement et rattachés à des fonctions, des organisations ou des entités propres au monde francophone.

Cette catégorisation permet de comparer la performance du modèle selon le degré de technicité et la sensibilité culturelle des termes.

4.3. Méthode d'évaluation

Chaque terme a été traduit à l'aide de ChatGPT (GPT-4, configuration standard), puis comparé à une version de référence produite par des traducteurs professionnels ou des enseignants expérimentés en traduction français-vietnamien. L'évaluation s'appuie sur trois critères définis par Mossop (2001) :

- Lisibilité (clarté et fluidité de la formulation),

- Exactitude (fidélité au sens du texte source),

- Adéquation (pertinence dans le contexte d'arrivée)se de 1 954 termes extraits de 20 documents montre un taux global de traduction correcte de 92,8 %, avec des variations notables selon le type de termes (voir Tableau 1) :

Tableau 1 - Taux d'erreur selon les types de termes analysés

Type de termes	Nombre total	Traductions correctes	Traductions incorrectes	Taux d'erreur (%)
Termes généraux	702	662	40	5,7 %
Termes spécialisés	1 106	1 032	74	6,7 %
Termes liés aux noms d'institutions et aux références culturelles	146	119	27	18,5 %
Total	1 954	1 813	141	7,2 %

Les résultats indiquent un faible taux d'erreur pour les termes généraux (5,7%) et spécialisés (6,7%). A l'inverse, le taux d'erreur s'élève à 18,5% pour les noms d'institutions et les références culturelles, soulignant ainsi la difficulté du modèle à traiter les contenus culturellement marqués.

4.3.1. Traductions pertinentes en contexte

Malgré des performances inégales selon les catégories de termes, certains cas illustrent la capacité de ChatGPT à proposer des traductions pertinentes, adaptées au registre, au contexte et aux références culturelles vietnamiennes (voir Tableau 2).

Tableau 2 – Exemples de traductions réussies de termes contextualisés

Terme source	Domaine	Traduction par ChatGPT
Les « corbeaux»	Médias sociaux	Những kẻ tung tin bôi nhọ
à chaque maison	Mode	Mỗi nhà mốt
Le héros	Mode	Tâm điểm
Le enjeux financiers	Économie	Lợi nhuận tài chính
L'économie parallèle	Économie	Nền kinh tế ngầm
L'épanchements de l'oreille	Médecine	Tràn dịch tai giữa
Le marché	Économie	Thị trường hàng giả
Le type de produits	Environnement	Vật liệu sinh học

Ces exemples montrent que le modèle dépasse parfois la simple traduction littérale. Par exemple, le mot « corbeaux », employé dans un registre journalistique pour désigner des campagnes de diffamation, est traduit par « những kẻ tung tin bôi nhọ », une formulation idiomatique bien adaptée au contexte vietnamien.

Autre cas notable : la traduction de « le marché » dans une phrase évoquant la contrefaçon. ChatGPT opte pour « thị trường hàng giả », précisant ainsi la nature du marché évoqué, ce qui renforce la clarté du message.

4.3.2. Traductions inexactes ou inadéquates

a. Termes généraux

Bien que le taux d'erreur pour les termes généraux soit faible (5,7 %), 40 cas sur 702 révèlent des limites récurrentes, en particulier

dans la traduction d'expressions abstraites, idiomatiques ou symboliques, souvent rendues de manière trop littérale au détriment de la fluidité et du sens contextuel.

Tableau 3 – Exemples d'imprécisions dans la traduction des termes généraux

Terme source	Domaine	Traduction par ChatGPT	Traduction proposée
Leur mobilité	Education	Việc di chuyển	học tập, làm việc /thích nghi trong môi trường quốc tế
Nos calculs	Santé	Các phép tính của chúng tôi	Những phân tích / đánh giá của chúng tôi
L'entrée en vigueur	Environnement	Việc có hiệu lực	Bắt đầu có hiệu lực
La limite	Transport	Giới hạn	Hạn chế
Le pari	Environnement Transport	Cược (doc. 16), đặt cược (doc. 19)	Quyết định táo bạo (doc. 16), giải pháp được kỳ vọng (doc. 19)
Les forçats	Transport	Nô lệ đường đua	Chiến binh đường đua

Ces exemples mettent en évidence une certaine insensibilité du modèle au registre discursif. Par exemple, « leur mobilité » dans un contexte éducatif renvoie à la capacité à étudier ou travailler à l'étranger, mais est traduit de manière trop littérale. De même, « nos calculs » dans un article scientifique serait mieux traduit par « phân tích » ou « đánh giá » que par une formulation mathématique.

b. Termes spécialisés

Les termes techniques posent davantage de difficultés, notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé ou de l'économie. Les documents ayant les taux d'erreurs les plus élevés sont les documents 1, 5, 14, 15 et 17, avec un taux allant jusqu'à 17,39 %. Les erreurs relèvent souvent d'une traduction trop littérale ou d'un manque d'adaptation aux référents socioculturels.

Tableau 4 – Exemples d'imprécisions dans les termes spécialisés

Terme source	Domaine	Traduction par ChatGPT	Traduction proposée
Les langues vivantes étrangères	Éducation	Ngoại ngữ hiện đại	Ngoại ngữ
Au lycée professionnel	Éducation	Giáo dục nghề nghiệp	Trường trung học nghề
Le héros du message.	Économie	Ngôi sao của câu chuyện	Tâm điểm của thông điệp truyền thông
La signature du produit	Économie	Chữ ký của sản phẩm	Dấu ấn riêng / Bản sắc đặc trưng / Nét nhận diện đặc trưng của sản phẩm
Les sacs plastiques / les sacs de caisse	Environnement	Túi nhựa	Túi ni lông
L'hyper-réactivité bronchique	Santé	Phản ứng phế quản quá mức	Hội chứng tăng phản ứng phế quản
L'exclusion sociale	Pauvreté	Loại trừ xã hội	Phân biệt đối xử
Le vrai désert culturel	Média	Sa mạc văn hóa thực sự	Hoàn toàn không có giá trị văn hóa
Le temps partiel	Travail	Hiện tượng việc làm thiếu giờ	Việc làm bán thời gian
Etat citoyen	Environnement	Nhà nước « có ý thức »	Nhà nước vì lợi ích chung

Ces erreurs reflètent un calque lexical du français sans prise en compte des cadres conceptuels vietnamiens. Par exemple, « signature du produit » désigne ici l'identité de marque, non une signature physique ; ou encore « langues vivantes », qui a un sens spécifique dans le système scolaire français, mal transposé par « ngoại ngữ hiện đại ». Un autre exemple révélateur est « hyper-réactivité bronchique », traduit littéralement par « phản ứng phế quản quá mức », une formulation maladroite qui manque de précision médicale par rapport à « hội chứng tăng phản ứng phế quản », couramment utilisée dans le domaine de la santé.

c. Termes liés aux noms d'institutions et aux références culturelles

Cette catégorie présente le taux d'erreur le plus élevé (18,5 %), en grande partie en raison de la transposition brute des noms propres,

sigles ou références culturelles sans adaptation ni explication. Dans 74 % des cas, les noms d'institutions, de programmes ou les expressions culturellement marquées sont reproduits tels quels, au détriment de leur intelligibilité pour un lectorat vietnamien.

De nombreuses références culturelles ou médiatiques (Loft Story, Koh-Lanta, loi Roudy, Vélib', La Libre Belgique, Tour de France) sont ainsi conservées sans aucun commentaire, ce qui les rend opaques pour un public souvent peu familier du contexte français. Une brève note explicative aurait suffi à en faciliter la réception.

D'autre part, un autre type d'erreur courant concerne la traduction inexacte ou décontextualisée des noms propres relevant d'institutions, de diplômes ou de fonctions, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 5 – Exemples d'erreurs dans la traduction des noms institutionnels et fonctions

Terme français	Traduction ChatGPT	Traduction proposée
Tribunal de grande instance	Tòa án cấp cao Paris	Tòa sơ thẩm thẩm quyền rộng
Cours de cassation	Tòa án tối cao	Tòa phá án
Diplôme national du brevet	Chứng chỉ quốc gia Brevet	Bằng tốt nghiệp THCS

Par exemple, « Tribunal de grande instance » est traduit à tort par « Tòa án cấp cao Paris », une formulation qui évoque une juridiction d'appel, alors qu'il s'agit d'une juridiction de première instance à compétence étendue. De même, « Cour de cassation » est rendue par « Tòa án tối cao », ce qui ne reflète pas correctement la fonction spécifique de cette juridiction, dont le rôle est de contrôler la légalité des décisions, d'où la proposition plus adéquate « Tòa phá án ».

5. APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Au regard des erreurs identifiées dans les traductions générées par ChatGPT, il devient essentiel de penser son intégration dans l'enseignement du FLE de manière critique et raisonnée. Loin de constituer un simple outil de substitution, l'IA peut devenir un véritable levier pédagogique, à condition que ses limites soient exploitées

comme autant de ressources formatives : pour sensibiliser aux enjeux de traduction, développer des compétences linguistiques, ou encore former à l'analyse réflexive.

5.1. Exploitation en cours de traduction

ChatGPT peut être intégré dans des exercices de traduction comparée, où les étudiants confrontent leurs propres versions à celles générées par l'IA, ainsi qu'aux traductions humaines de référence.

Ces dernières, considérées comme la norme d'excellence, se distinguent par leur fidélité au sens original, leur fluidité linguistique et leur adaptation culturelle, servant ainsi de modèle à analyser.

Un tel travail vise à :

- développer une réflexion critique sur la qualité des rendus (cohérence lexicale, fluidité syntaxique, pertinence contextuelle),

- identifier des erreurs récurrentes (traduction littérale, confusion terminologique, absence d'adaptation culturelle),

- renforcer les compétences de post-édition et de reformulation ciblée.

Les textes du corpus analysé (économie, santé, environnement, etc.) peuvent ainsi être exploités sous forme d'ateliers pratiques, centrés sur des choix terminologiques complexes ou des formulations idiomatiques difficiles à traduire.

5.2. Travail sur les termes et les contextes

L'analyse a mis en évidence l'importance de différencier les types de termes (généraux, techniques, institutionnels). Cette catégorisation peut être reprise en classe comme point d'entrée lexical, et donner lieu à plusieurs prolongements pédagogiques :

- le repérage et la classification de termes dans des documents authentiques ;

- des exercices de traduction contextualisée, accompagnés d'une justification discursive ;

- l'exploitation des erreurs de l'IA comme déclencheurs de discussion, afin d'interroger la justesse, la précision ou la pertinence culturelle d'un choix lexical donné.

Ce type d'activité invite les apprenants à envisager la traduction comme un acte interprétatif, plutôt qu'un simple transcodage d'une langue à l'autre.

5.3. Développement de l'esprit critique face à l'IA

Former à la traduction aujourd'hui implique également de doter les étudiants des compétences nécessaires pour interagir avec les technologies linguistiques, en particulier l'IA générative. Un usage encadré de ChatGPT permet notamment :

- de développer une évaluation critique des traductions automatiques (précision, cohérence, adéquation culturelle) ;

- d'identifier les situations nécessitant une intervention humaine (révision, contextualisation, reformulation) ;

- d'ouvrir la réflexion sur des enjeux éthiques liés à la traduction assistée, tels que la responsabilité du traducteur, la transparence ou le risque de dépendance technologique.

Ce travail contribue à former des traducteurs autonomes, réflexifs et responsables, capables d'exploiter l'IA comme un appui, sans en devenir dépendants.

6. CONCLUSION

L'étude présentée dans cet article a permis d'évaluer les capacités de ChatGPT (GPT-4) à traduire des termes français en vietnamien, tout en identifiant ses forces, ses limites et certaines tendances récurrentes. Si les performances globales sont encourageantes pour les termes généraux et certains lexiques spécialisés, des écarts notables subsistent dès que la traduction exige une adaptation culturelle ou une précision institutionnelle.

Ces résultats confirment la nécessité d'un usage critique de l'IA dans l'enseignement du FLE. Sans remplacer le traducteur humain,

ChatGPT peut devenir un outil pédagogique pertinent, à condition d'être intégré à une formation visant des compétences linguistiques, terminologiques et éthiques.

En croisant analyse linguistique et exploitation didactique, cette recherche propose des pistes concrètes pour former des apprenants capables d'interagir avec l'IA de manière autonome et réflexive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bouillon, P. (Éd.). (1993). *La traductique : Études et recherches de traduction par ordinateur*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Cabré, M. T. (1998). *La terminologie : Théorie, méthode et applications*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Dinh, H. V. (2010). La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels. *Synergies Pays riverains du Mékong*, *1*, 141–171.

Hi TIT. (2023). *Comparing GPT3.5 and Google Translate in medical translation: Terminological accuracy and contextual fidelity*. Dans *Proceedings of the 6th International Workshop on HumanInformed Translation and Interpreting Technology (HiTIT 2023)* (pp. 45–56). Varna, Bulgaria.

Dinh, H. M. T. (2024). *Navigating the convenience trap with ChatGPT and Google Translate: The risks of homogenization in translation teaching for Vietnamese students.* International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 7(8), 244–255. https://doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.8.28

Hurtado Albir, A. (2001). *Traduction et traductologie : Introduction à la traductologie*. Paris : Didier.

Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education : Empowerment from theory to practice*. Manchester : St. Jerome Publishing.\

Kiraly, D. (2015). *Beyond social constructivism: Complexity theory and translator education*. *Translation and Interpreting Studies*, *10*(1), 8–32. https://doi.org/10.1075/tis.10.1.02kir

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

Mossop, B. (2001). *Editing and revising for translators*. Manchester : St. Jerome Publishing.

Niklas Salminen, A. (2015). *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.

Pym, A. (2011). *The status of the translation profession in the European Union*. Luxembourg : European Commission, DirectorateGeneral for Translation.

Robinson, N. R., Mueller, L., & Marchisio, A. (2023). ChatGPT MT: Competitive for high but not lowresource languages. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.07423

APPLICATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA TRADUCTION ET DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISES AUX ÉTUDIANTS DE LANGUE ETRANGÈRE 2 À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES, UNIVERSITÉ DE HUÉ

NGYUYEN Thi Huong Hue[1], TRUONG Thi Kieu Ngan[2]

Résumé : *Cet article analyse l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement de la traduction au sein du module Grammaire – Traduction (Langue étrangère 2) à l'Université de Hué. Une enquête a été menée auprès de 52 étudiants de quatrième année en spécialité Anglais afin d'évaluer leur degré d'utilisation des outils d'IA, les bénéfices perçus et les limites rencontrées. La méthodologie adoptée repose sur un questionnaire quantitatif et qualitatif, complété par une analyse descriptive des données. Les résultats montrent que 90,4 % des étudiants recourent régulièrement à l'IA, principalement à Google Translate et ChatGPT. L'IA est perçue comme un outil efficace permettant de gagner du temps, de renforcer les compétences grammaticales et d'améliorer la précision des traductions. Toutefois, les limites identifiées concernent le manque de naturel des formulations, des inexactitudes contextuelles et un risque de dépendance excessive. L'étude conclut que l'IA ne peut remplacer la compétence humaine, mais qu'elle doit être intégrée de façon raisonnée dans les pratiques pédagogiques, notamment à travers des exercices de post-édition et de réflexion critique, afin de former des traducteurs autonomes et créatifs.*

Mots-clés : *intelligence artificielle, grammaire-traduction, langue estrangère 2, estudiants en anglais*

1. INTRODUCTION

Dans le contexte actuel de mondialisation et d'internationalisation, l'accès aux différentes cultures et langues devient de plus en plus courant. Toutefois, il est impossible pour un individu d'apprendre et de

[1, 2] ESLE, Université de Hue

maîtriser toutes les langues existantes. C'est pourquoi la traduction joue un rôle essentiel dans la connexion entre les communautés linguistiques, en aidant à surmonter les barrières de communication et à renforcer la compréhension mutuelle entre les nations.

Avec le développement rapide des technologies, l'intelligence artificielle (IA) et les outils de traduction automatique comme Google Translate, DeepL ou ChatGPT sont devenus des assistants précieux pour les apprenants en langues étrangères. Ces outils permettent de réduire le temps de recherche, d'améliorer la précision grammaticale et de faciliter le traitement des textes en langue étrangère.

À L'École Supérieure de Langues Étrangères et d'Études Internationnalles – Université de Hué, le module « Grammaire – Traduction en français » fait partie du programme de Langue étrangère 2 destiné aux étudiants en spécialité Anglais. Au cours de ce module, les étudiants sont amenés à traduire des textes franco-vietnamiens tout en étant encouragés à intégrer les technologies dans leur apprentissage. L'utilisation de l'IA dans ce contexte a montré de nombreux bénéfices, mais soulève également des questions quant à la fiabilité des outils et à la place de la réflexion humaine dans le traitement linguistique.

Afin d'explorer ces enjeux, cet article présente une enquête menée auprès de 52 étudiants de quatrième année en spécialité Anglais, ayant suivi le module « Grammaire – Traduction en français ». L'objectif est d'évaluer le degré d'intégration de l'IA dans l'apprentissage de la traduction, les avantages perçus, ainsi que les limites, les risques et les lacunes académiques que ces outils ne peuvent combler, notamment les traductions manquant de naturel, l'inexactitude contextuelle, et l'incapacité à remplacer la créativité et la pensée critique de l'humain dans l'acte de traduire.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Définition de la traduction

La traduction est le processus de transposition du contenu d'une langue source vers une langue cible de manière fidèle, précise et

contextuellement appropriée. Selon Eugene Nida (1964), la traduction ne se limite pas au simple remplacement de mots entre deux langues, mais constitue un acte de communication interculturelle visant à reproduire le sens, y compris la pragmatique et les éléments culturels. Il distingue entre « équivalence formelle » et « équivalence dynamique », en insistant sur la nécessité pour le traducteur d'assurer un effet équivalent chez le lecteur cible.

Wilss (1982) considère également la traduction comme un acte de communication complexe, exigeant créativité et connaissance approfondie des langues. Dans le contexte vietnamien, Vu Van Dai (2011) souligne que la traduction ne se réduit pas au transfert linguistique, mais nécessite une pensée critique, une analyse du texte et une flexibilité dans le choix des formulations appropriées. De même, Nguyễn Thị Minh Tâm (2017) estime que le traducteur doit maîtriser la grammaire, le vocabulaire et le style des deux langues afin de garantir une traduction fidèle et naturelle.

Dans la francophonie, Georges Mounin (1963) – l'un des pionniers de la traductologie – affirme que la traduction est un acte d'interprétation entre deux systèmes de signes culturels. Il considère que le contexte et la culture jouent un rôle central, en particulier dans la traduction de textes expressifs comme la littérature ou le discours politique.

Par ailleurs, Marianne Lederer (1994), représentante de l'école d'interprétation de Paris (ESIT), insiste sur le fait que traduire, c'est restituer le sens et non reproduire la forme linguistique. Elle affirme que le traducteur doit saisir le « sens » global afin de transmettre le message de manière cohérente et naturelle dans la langue cible.

2.2. Les méthodes de traduction

Selon Peter Newmark (1988), il existe deux méthodes principales de traduction : la traduction sémantique (*Semantic Translation*) et la traduction communicative (*Communicative Translation*). La première vise à rester fidèle au texte source tant sur le fond que sur la forme,

adaptée aux textes littéraires, philosophiques ou religieux. La seconde privilégie la clarté et la compréhension du lecteur cible, souvent utilisée pour les textes techniques, publicitaires ou journalistiques.

En France, l'ouvrage classique de Vinay et Darbelnet *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958) propose sept procédés de traduction célèbres : emprunt, calque, traduction littérale, transposition, modulation, équivalence et adaptation. Ce système a jeté les bases de la traductologie contrastive moderne et reste un pilier de l'enseignement de la traduction dans de nombreux programmes universitaires francophones.

De plus, Antoine Berman (1984), dans *L'épreuve de l'étranger*, met en avant le rôle de l' « étrangeté » dans la traduction et met en garde contre le risque d' « assimilation culturelle » si le traducteur ne respecte pas la spécificité du texte source.

Jean Delisle (1993), dans ses recherches sur la didactique de la traduction dans les universités francophones, distingue clairement les stratégies de traduction directe (emprunt, calque, traduction littérale) et indirecte (transposition, modulation, équivalence, adaptation), et propose un modèle de formation axé à la fois sur les compétences linguistiques et professionnelles.

2.3. Traduction automatique et intelligence artificielle dans la traduction

Avec le développement rapide de l'intelligence artificielle (IA), la traduction bénéficie aujourd'hui de nombreux outils d'assistance tels que Google Translate, DeepL, ChatGPT, MemoQ ou encore SDL Trados. La traduction automatique moderne repose principalement sur deux approches : la traduction statistique (SMT), décrite par Koehn (2010), et la traduction neuronale (NMT), introduite par Bahdanau, Cho et Bengio (2015) et Sutskever, Vinyals et Le (2014). Cette dernière, renforcée par l'architecture Transformer (Vaswani et al., 2017), génère des traductions plus fluides et cohérentes, mais reste sujette à certains biais (Marzi, 2021).

Schéma simplifié de la traduction automatique neuronale (NMT)

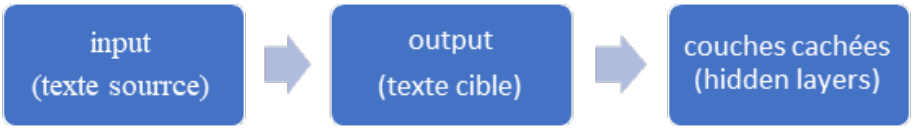


Figure 1

Dans un contexte pédagogique, la NMT constitue un outil précieux : elle fournit une traduction de base plus naturelle, sert de support pour des exercices de post-édition et stimule la réflexion critique des étudiants. Cependant, comme l'ont souligné House (2014) et Rodríguez-Castro (2018), la qualité de traduction doit être évaluée au-delà de la fidélité linguistique et intégrée à des programmes de formation exploitant des outils de TAO. Enfin, Wecksteen (2015) rappelle que l'intervention humaine demeure essentielle, notamment dans la phase de post-édition, tandis que Delisle (1993) insiste sur la formation aux stratégies de traduction, directes et indirectes, pour compléter l'apport des technologies.

Ainsi, la NMT ne doit pas être considérée comme un substitut à l'enseignement de la traduction, mais comme un outil complémentaire favorisant à la fois l'autonomie et la créativité des apprenants.

Cette intégration de l'IA dans l'enseignement de la traduction soulève néanmoins la question de son impact sur les pratiques pédagogiques et la formation des traducteurs, qui sera examinée dans les sections suivantes.

3. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Alors que la littérature met en évidence les potentialités mais aussi les limites de l'intelligence artificielle appliquée à la traduction, il reste essentiel d'examiner comment ces outils sont réellement perçus et utilisés par les étudiants dans un contexte pédagogique concret.

Face à ces constats théoriques et technologiques, notre étude vise à analyser concrètement l'utilisation de l'IA par les étudiants dans le cadre du module *Grammaire – Traduction* (Langue étrangère 2). Plus précisément, il s'agit d'évaluer le degré d'intégration de ces outils

dans leur apprentissage, les bénéfices perçus, ainsi que les limites et les risques liés à une dépendance excessive aux systèmes de traduction automatique.

Cette étude poursuit les objectifs suivants :

• Évaluer le niveau d'utilisation de l'IA par les étudiants de 4e année en anglais;

• Analyser les effets positifs et les limites de l'usage de l'IA dans l'apprentissage et la pratique de la traduction;

• Examiner le potentiel de l'IA dans le domaine de la formation et de la professionnalisation en traduction à l'avenir.

Sur cette base, la recherche vise à répondre aux questions suivantes :

1. À quel point et de quelle manière les étudiants utilisent-ils l'IA dans le processus de traduction du français ?

2. Quels bénéfices les étudiants retirent-ils de l'usage de l'IA pour améliorer leurs compétences en traduction ?

3. Quelles sont les principales difficultés ou limites rencontrées par les étudiants lors de l'utilisation de l'IA dans le module *Grammaire – Traduction* ?

4. METHODOLOGIE

Cette étude adopte une approche quantitative descriptive, complétée par une analyse qualitative exploratoire. Ce choix méthodologique vise à mesurer de manière systématique l'usage de l'IA par les étudiants tout en interprétant leurs perceptions exprimées dans les réponses ouvertes.

L'échantillon est composé de 52 étudiants de quatrième année, inscrits au département d'anglais et ayant validé le module *Grammaire – Traduction* (Langue étrangère 2) à l'Université de Hué.

L'outil principal de collecte est un questionnaire en ligne de 18 items, combinant:

• des questions fermées, permettant de quantifier le degré d'intégration et la fréquence d'utilisation de l'IA;

• des questions ouvertes, visant à recueillir les perceptions, bénéfices et difficultés rencontrées.

La collecte des données a été réalisée en avril 2025. Les résultats ont été traités à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages) et d'une analyse de contenu thématique.

Enfin, l'analyse a été structurée en fonction des trois questions de recherche:

1. Le niveau et les modalités d'utilisation de l'IA;

2. Les bénéfices perçus dans l'apprentissage de la traduction;

3. Les limites et difficultés identifiées dans le module *Grammaire – Traduction*.

5. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats de l'enquête sont présentés en fonction des trois questions de recherche, accompagnés de quatre figures illustrant les tendances principales.

Q1. Le niveau et les modalités d'utilisation de l'IA

L'enquête met en évidence une adoption massive de l'IA: 90,4 % des étudiants déclarent les utiliser régulièrement dans le module *Grammaire – Traduction*, contre seulement 9,6 % qui n'y recourent pas (*voir Figure 1*). Parmi les outils employés, Google Translate est le plus répandu (67,3 %), suivi de ChatGPT (28,8 %) et, dans une moindre mesure, de DeepL.

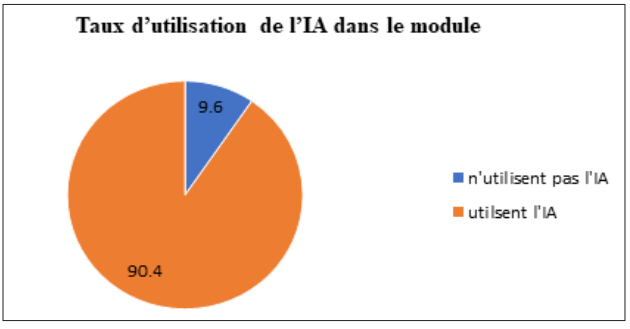


Figure 1. Taux d'utilisation de l'IA dans le module

Ces résultats confirment que l'IA est devenue un **instrument incontournable** pour les étudiants.

Q2. Les bénéfices perçus

Après avoir constaté un taux d'adoption élevé, il est important d'examiner les bénéfices perçus par les étudiants.

D'abord, l'utilité perçue est très élevée: 69,2 % jugent l'IA « très utile » et 25 % « utile », soit un total de 94,2 % d'évaluations positives (*voir Figure 2*).

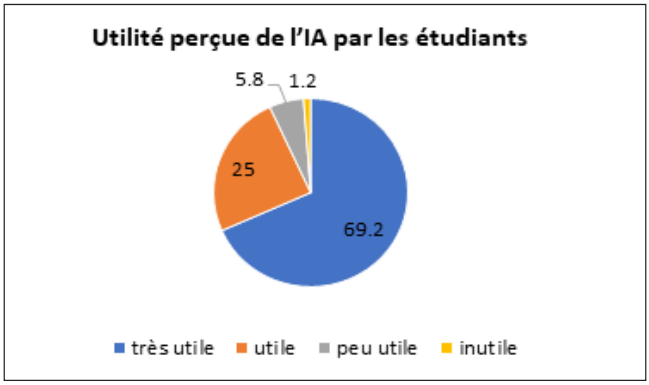


Figure 2. Utilité perçue de l'IA par les étudiants

Ensuite, l'impact pédagogique est manifeste: 73,1 % estiment avoir renforcé leurs compétences en grammaire et vocabulaire grâce à l'IA (*voir Figure 3*).

Enfin, 59,6 % constatent une nette amélioration de la qualité de leurs traductions, tandis que 28,8 % la jugent « assez précise ».

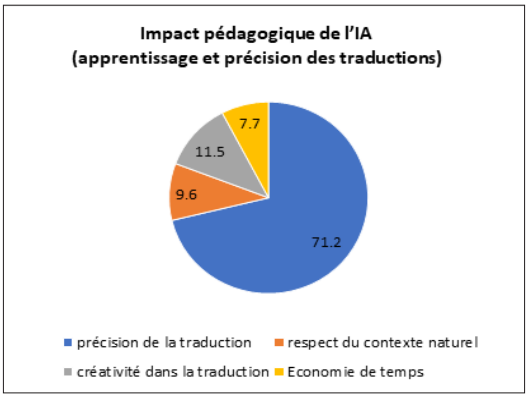


Figure 3. Impact pédagogique de l'IA (apprentissage et précision des traductions)

L'IA est donc perçue avant tout comme un **outil d'efficacité et de soutien à l'apprentissage**.

Q3. Les limites et difficultés rencontrées

Malgré ces apports, les étudiants identifient plusieurs contraintes. Les principales concernent les inexactitudes contextuelles (65,4 %), le manque de naturel des formulations (25 %) et le risque de **dépendance** excessive (9,6 %) (*voir Figure 4*). Par ailleurs, 67,3 % déclarent réviser systématiquement les textes générés par l'IA, preuve qu'ils sont conscients des limites de l'outil.

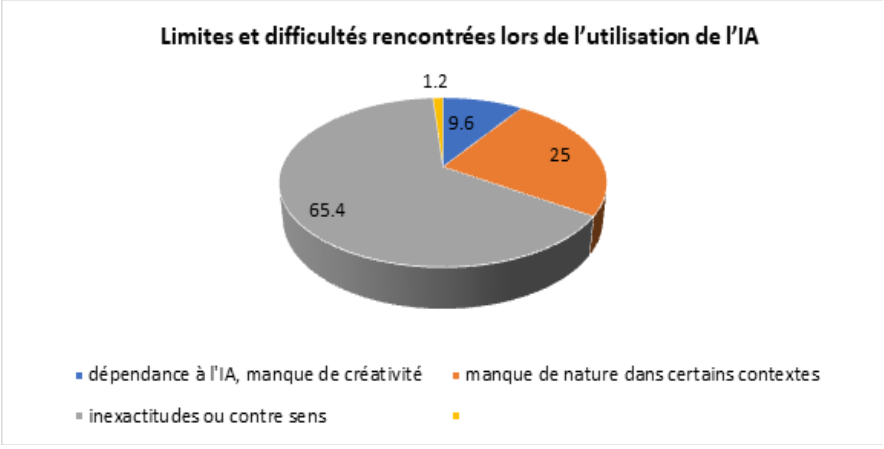


Figure 4. Limites et difficultés rencontrées lors de l'utilisation de l'IA

Ces résultats indiquent que, si l'IA constitue une aide précieuse, elle **ne peut pas remplacer la compétence humaine** en traduction, notamment en matière de créativité et de sens critique.

Ces constats quantitatifs permettent de dresser un premier états des liẽu de l'usage de l'IA par les étudiants dans le module Grammaire-traduction. Toutefois, au-delà des chiffres, il importe d'analyser plus en profondeur lé implications pédagogiques de ces résultats, afin de miẽu comprendre en quoi l'IA transforne les pratiques d'apprentissage et quelles limites subsistent encore. C'est ce qui fera l'objet de la discussion dans la section suivante.

6. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Les résultats présentés ci-dessus confirmrnt que l'IA occupe une place centrale dans l'apprentissage de la traduction pour la majorité des étudiants. Cette forte adoptation témoigne d'une transformation progressive des pratique pédagogiques, où les outils numeriques ne se limitent plus à un rôle de soutien technique, mais deviennent de véritables médiateurs de l'asquisition des compétences linguistiques.

Néanmoins, si les bénéfices identifiés (gain de temps, amélioration de la précision, renforcement grammatical) soulignent l'apport indéniable de l'IA, les limites relevées (inexactitudes contextuelles, manque de naturel, dépendance excessive) rappellent que la formation des traducteurs ne peut se réduire à l'usage de ces technologies. L'enjeu principal consiste donc à trouver un équilibre entre l'exploitation des potentialités offertes par l'IA et le maintien d'une approche pédagogique centrée sur la réflexion critique, la créativité et la compétence humaine.

6.1. Bénéfices pédagogiques de l'IA

Les résultats de l'enquête mettent en lumière plusieurs apports significatifs de l'IA dans le processus d'apprentissage de la traduction. Tout d'abord, l'IA constitue un gain de temps considérable, permettant aux étudiants de se concentrer davantage sur l'analyse du texte et sur la compréhension interculturelle. Ensuite, l'utilisation d'outils comme Google Translate ou ChatGPT favorise un renforcement des connaissances grammaticales et lexicales, puisque les étudiants comparent leurs propres productions avec les propositions de l'IA. Enfin, l'amélioration perçue de la précision des traductions confirme que l'IA joue un rôle de soutien didactique, facilitant la progression vers une meilleure maîtrise linguistique.

Ces bénéfices rejoignent les constats de Rodríguez-Castro (2018), qui insiste sur l'importance d'intégrer les outils numériques dans les programmes de traduction pour préparer les étudiants aux exigences du marché professionnel.

6.2. Limites et risques identifiés

Malgré ces avantages, les étudiants ont souligné plusieurs limites récurrentes. Les inexactitudes contextuelles constituent la première source de difficulté, en particulier dans la traduction d'expressions idiomatiques ou de phrases complexes. De plus, le manque de naturel dans certaines formulations démontre que l'IA reste insuffisante pour restituer le style et la nuance propre au texte original.

Un autre risque majeur est celui de la dépendance excessive: certains étudiants ont reconnu qu'ils perdaient progressivement l'habitude de reformuler ou de chercher des solutions créatives. Ce constat corrobore les mises en garde de Wecksteen (2015), qui rappelle que l'intervention humaine demeure indispensable pour garantir la qualité stylistique et culturelle d'une traduction.

6.3. Implication pour la for mation des traducteurs

Ces résultats soulèvent des enjeux pédagogiques importants. L'IA ne doit pas être considérée comme un substitut à l'enseignement de la traduction, mais comme un outil complémentaire. L'objectif de la formation universitaire doit être double:

- apprendre aux étudiants à exploiter efficacement l'IA (post-édition, comparaison, vérification contextuelle);
- et maintenir le développement des compétences humaines essentielles telles que la créativité, l'esprit critique et la sensibilité interculturelle.

Il est donc recommandé d'intégrer l'IA dans les programmes de traduction de manière structurée, en proposant des exercices de post-édition, d'analyse critique et de révision collaborative. Cette approche permettrait non seulement de valoriser l'usage des technologies, mais aussi d'éviter les dérives liées à une dépendance passive.

7. CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude a mis en évidence le rôle croissant de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage de la traduction au sein du module

Grammaire – Traduction (Langue étrangère 2) à l'Université de Hué. Les résultats montrent que l'IA est largement adoptée par les étudiants, qui la perçoivent comme un outil efficace pour gagner du temps, améliorer leurs compétences grammaticales et accroître la précision de leurs productions.

Toutefois, plusieurs limites subsistent: inexactitudes contextuelles, manque de naturel dans les formulations et risque de dépendance excessive. Ces constats confirment que, malgré ses apports, l'IA ne peut pas remplacer les compétences humaines, notamment en matière de créativité, de sens critique et de sensibilité interculturelle.

Sur le plan pédagogique, il est donc essentiel d'intégrer l'IA dans les cursus de traduction de manière raisonnée, en combinant l'usage des technologies avec des activités de post-édition, d'analyse critique et de révision. Une telle approche permettrait de renforcer l'autonomie des étudiants tout en préservant la valeur ajoutée du traducteur humain.

Enfin, cette recherche ouvre des perspectives pour de futurs travaux, qui pourraient analyser plus finement l'impact de l'IA sur d'autres compétences traductives (style, cohérence discursive, adaptation culturelle) et comparer les pratiques d'apprentissage dans différents contextes universitaires.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUES

Bahdanau, D., Cho, K., & Bengio, Y. (2015). Neural machine translation by jointly learning to align and translate. *Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR 2015)*. https://arxiv.org/abs/1409.0473

Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard.

Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

House, J. (2014). *Translation quality assessment: Past and present*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315760430

Marzi, E. (2021). Gender bias in machine translation: How neutral is AI? *Translation Spaces, 10*(2), 251–274. https://doi.org/10.1075/ts.20012.mar

Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.

Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York: Prentice-Hall.

Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.

Nguyễn Thị Minh Tâm, & coll. (2017). Enquête sur la situation de l'utilisation de l'anglais dans les panneaux de signalisation touristique dans certains sites du nord du Vietnam. *Revue d'Études Étrangères, 33*(2), 45–52.

Rodríguez-Castro, M. (2018). An integrated curricular design for computer-assisted translation tools: Developing technical expertise. *The Interpreter and Translator Trainer, 12*(1), 74–88. https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1418585

Sutskever, I., Vinyals, O., & Le, Q. V. (2014). Sequence to sequence learning with neural networks. *Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2014)*, 27, 3104–3112. https://doi.org/10.48550/arXiv.1409.3215

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2017)*, 30, 5998–6008. https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762

Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: Méthode de traduction*. Paris: Didier.

Vũ Văn Đại. (2011). *Théorie et pratique de la traduction*. Hanoï: Éditions de l'Université Nationale de Hanoï.

Wecksteen, C. (2015). L'intelligence artificielle et la traduction automatique: Défis et perspectives. *Traduire, 232*(2), 31–45. https://doi.org/10.4000/traduire.707

Wilss, W. (1982). *The science of translation: Problems and methods*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

L'IA ET L'ALIGNEMENT CONSTRUCTIF POUR UN APPRENTISSAGE MOTIVANT DU FRANÇAIS. ÉTUDE DE CAS À L'UNIVERSITÉ DE TAY NGUYEN – VIETNAM

NGUYEN Thi My Lien[1]

Résumé : *Cette recherche examine l'impact de l'IA et de l'alignement constructif sur l'apprentissage du français à l'Université de Tay Nguyen (Vietnam). Alors que l'IA révolutionne l'éducation, son adoption dans les pays émergents comme le Vietnam demeure sous-explorée. En s'appuyant sur le constructivisme (Piaget, 1964) et l'alignement pédagogique (Biggs, 1996), l'étude analyse comment ces technologies affectent la motivation des apprenants et l'harmonisation entre objectifs, activités et évaluations. Une méthodologie mixte (questionnaires auprès de 250 étudiants et 3 enseignants, entretiens semi-directifs) évalue l'usage de l'IA (chatbots, correcteurs automatiques) en FLE. Les résultats montrent que l'IA améliore l'alignement constructif, avec des effets plus marqués chez les étudiants masculins et débutants, confirmant son rôle motivateur dans l'apprentissage des langues.*

Mots-clés *: intelligence artificielle, alignement constructif, motivation.*

1. PROBLÉMATIQUE

L'IA offre un potentiel pédagogique prometteur pour l'enseignement du FLE, mais son application dans les pays émergents comme le Vietnam reste peu explorée (Luckin et al., 2016 ; Holmes et al., 2019). Notre étude se concentre sur l'Université de Tay Nguyen pour combler trois lacunes : (1) l'absence de recherches sur l'IA dans les contextes éducatifs vietnamiens, (2) le manque d'études croisant IA et alignement constructif (Biggs, 1996), et (3) la nécessité d'adapter ces technologies aux méthodes locales d'enseignement du français.

[1] Université de Tay Nguyen, Province de Dak Lak, Vietnam

Trois questions guident notre recherche :

- Comment les outils d'IA (chatbots, correcteurs) influencent-ils la motivation des apprenants en FLE ?

- Dans quelle mesure l'IA favorise-t-elle l'alignement entre objectifs, activités et évaluations ?

- Quelles stratégies proposer aux enseignants pour une intégration optimale de l'IA ?

Cette recherche est urgente car elle répond à deux besoins cruciaux : adapter les innovations pédagogiques aux réalités vietnamiennes et développer un cadre théorique intégrant IA et alignement constructif. En s'appuyant sur le constructivisme (Piaget, 1964) et les avancées récentes en IA éducative, notre étude apporte une contribution à la fois théorique et pratique pour moderniser l'enseignement du FLE au Vietnam.

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette étude combine trois méthodes complémentaires. D'abord, une recherche documentaire a permis d'analyser des ressources théoriques nationales et internationales pour établir le cadre conceptuel. Ensuite, une enquête par questionnaire a été menée auprès de 250 étudiants (76,8% femmes ; répartition homogène entre années d'étude) et 3 enseignants (66,6% femmes, expérimentés), via deux questionnaires validés par des experts (6 sections, échelle Likert à 5 points, pré-test sur 10 participants). Enfin, les données ont été traitées par analyse statistique (SPSS/Excel), incluant le test Cronbach Alpha ($\alpha \geq 0,6$) pour la fiabilité et une régression multivariée pour mesurer l'impact des facteurs clés.

3. CADRE THÉORIQUE

Notre étude repose sur trois concepts clés qui se complètent parfaitement: l'IA éducative, l'alignement constructif et les théories motivationnelles. Les travaux sur l'IA éducative (Luckin, 2018 ; Dumouchel & Talaat, 2021) fournissent les outils technologiques

capables de personnaliser l'apprentissage, tandis que les fondements constructivistes de Piaget (1964) et le modèle d'alignement constructif de Biggs (1996) offrent le cadre pédagogique nécessaire pour structurer cette personnalisation autour d'une cohérence entre objectifs, activités et évaluations. Ces deux premières dimensions trouvent leur pleine efficacité grâce aux apports de Fosnot & Perry (1996) et Jonassen (1999) sur la motivation, qui expliquent comment l'intégration des technologies éducatives, lorsqu'elle respecte les principes d'alignement pédagogique, peut renforcer l'engagement et l'autonomie des apprenants. Ainsi, l'IA fournit les moyens techniques, l'alignement constructif assure la rigueur méthodologique, et les théories motivationnelles garantissent l'adhésion des apprenants - cette triangulation constituant le cadre théorique original de notre recherche.

Dans le contexte vietnamien du FLE, cette combinaison théorique nous permet d'adapter les principes de l'alignement constructif aux outils IA (chatbots, correcteurs), d'évaluer comment ces technologies peuvent renforcer la motivation des apprenants et de proposer des stratégies d'intégration adaptées aux réalités locales.

L'originalité de notre approche réside dans l'articulation de ces trois dimensions théoriques (IA + alignement constructif + motivation) pour un enseignement du français plus efficace. Comme le montrent Zawacki-Richter et al. (2019), cette intégration systématique reste rare dans les pays émergents, ce qui fait de notre recherche une contribution novatrice tant sur le plan théorique que pratique.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

L'alpha de Cronbach (.986) pour les 19 items démontre une excellente cohérence interne (Nunnally & Bernstein, 1994), confirmant la fiabilité de l'échelle. Cette valeur proche de 1 valide la robustesse des items pour mesurer le construit, autorisant leur agrégation dans les analyses ultérieures.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.986	19

Notre étude démontre comment l'interaction synergique entre trois cadres théoriques - l'IA éducative, l'alignement constructif et les théories motivationnelles - produit des résultats concrets en contexte d'apprentissage du FLE à notre université. Les résultats recueillis (sections 4.1 à 4.6) valident cette triangulation théorique.

4.1. Perception de l'intégration de l'IA dans l'apprentissage

Les résultats montrent une perception globalement positive de l'IA dans l'apprentissage du français, avec une majorité des répondants la considérant comme un outil pédagogique utile (66,4 % pour Q1) et capable de rendre l'apprentissage plus intéressant (72,4 % pour Q2). Cependant, bien que 62,4 % estiment que l'IA personnalise bien leurs exercices (Q3), près d'un quart des répondants (23,2 %) expriment un désaccord, signalant une marge de progression dans l'adaptation aux besoins individuels. Les résultats confirment l'utilité pédagogique et la valeur motivationnelle de l'IA, tout en soulignant la nécessité d'améliorer sa personnalisation pour les utilisateurs moins satisfaits. Prendre régulièrement en compte les avis des utilisateurs pour améliorer l'outil serait une bonne solution.

4.2. IA et alignement constructif pour un apprentissage motivant

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.681	.422		1.613	.107
	PERC_MEAN	.115	.065	.115	2.119	.040
	OBJ_MEAN	.195	.074	.131	2.633	.009
	ACT_MEAN	.217	.085	.136	2.540	.011
	EVAL_MEAN	.178	.077	.124	2.295	.022
a. Dependent Variable: DEP_MEAN						

Les résultats de régression révèlent que les quatre composantes de l'alignement constructif influencent significativement ($p<0.05$) la motivation (DEP_MEAN), confirmant la théorie de Biggs (1996). Parmi celles-ci, les activités pédagogiques (ACT_MEAN, $\beta=0.136$) et

les objectifs (OBJ_MEAN, β=0.131) ont l'impact le plus fort, suivis par l'évaluation (EVAL_MEAN) et la perception (PERC_MEAN). Cette hiérarchie valide particulièrement le postulat de Biggs (1996) selon lequel les activités concrètes (ACT_MEAN) sont le pilier central de l'alignement, car elles matérialisent les objectifs et préparent aux évaluations.

L'importance prédominante d'ACT_MEAN rejoint également les travaux de Jonassen (1999) sur l'apprentissage actif, soulignant que les mises en situation pratiques stimulent davantage l'engagement que les éléments théoriques. Ces résultats plaident pour une optimisation ciblée des activités dans les dispositifs pédagogiques intégrant l'IA.

4.3. Différences de genre dans la perception de l'IA sur l'apprentissage du français

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IMPACT	MASC	58	4.66	1.132	.149
	FEM	192	3.77	1.384	.100

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IMPACT	Equal variances assumed	63.834	.000	4.436	248	.000	.884	.199	.492	1.277
	Equal variances not assumed			4.937	113.171	.000	.884	.179	.529	1.239

Les résultats révèlent une différence significative entre les sexes dans la perception de l'impact de l'IA sur l'apprentissage du français ($t(248)=4.436$, $p<0.001$). Avec une moyenne de 4.66 contre 3.77, les

étudiants masculins perçoivent un bénéfice plus marqué que leurs homologues féminines. Cet écart s'explique principalement par : (1) une plus grande familiarité technologique chez les masculins, conformément au modèle TAM de Davis (1989) ; (2) des stéréotypes de genre influençant la confiance dans les solutions IA ; et (3) une réceptivité accrue aux innovations pédagogiques chez les étudiants masculins. De plus, cela est tout à fait conforme à la recherche de Luckin (2018). Il a étudié la manière dont l'IA personnalise l'apprentissage, mais a souligné également les différences entre les sexes dans les interactions avec la technologie (les hommes sont souvent plus confiants lorsqu'ils utilisent l'IA). Ces constats soulignent l'urgence de développer des outils IA plus inclusifs, intégrant des formations ciblées pour les étudiantes et des interfaces adaptées à tous les profils d'étudiants, afin de réduire ce biais genré dans l'éducation numérique.

4.4. Variation de la perception de l'intégration de l'IA selon l'année d'étude

ANOVA

DEP_MEAN

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	56.322	2	28.161	16.659	.000
Within Groups	417.534	247	1.690		
Total	473.856	249			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: DEP_MEAN

Tukey HSD

(I) ANNEE	(J) ANNEE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
PRE ANNEE	DEUX ANNEE	1.056*	.203	.000	.58	1.53
	TROIS ANNEE	1.039*	.210	.000	.54	1.53
DEUX ANNEE	PRE ANNEE	-1.056*	.203	.000	-1.53	-.58
	TROIS ANNEE	-.016	.196	.996	-.48	.44
TROIS ANNEE	PRE ANNEE	-1.039*	.210	.000	-1.53	-.54
	DEUX ANNEE	.016	.196	.996	-.44	.48

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

L'analyse ANOVA révèle des différences significatives dans la perception de l'impact de l'IA selon l'année d'étude ($F(2,247)=16.659$, $p<0.001$). Les comparaisons multiples (test Tukey) montrent que les étudiants de première année perçoivent significativement plus l'impact de l'IA que ceux de deuxième année (différence=1.056, $p<0.001$) et ceux de troisième année (différence=1.039, $p<0.001$), également aucune différence significative n'est observée entre les deuxième et troisième années (différence=-0.016, $p=0.996$). Cette disparité pourrait s'expliquer par l'enthousiasme initial plus marqué chez les nouveaux étudiants, la possible lassitude ou normalisation de l'usage des technologies chez les étudiants plus avancés et les différences dans les parcours pédagogiques entre années. Cela correspond également à la théorie de l'Alignement Constructif de Biggs (1996) qui explique pourquoi les étudiants de première année (avec moins d'expérience) s'appuient davantage sur l'IA comme aide, tandis que les années suivantes s'y fient moins.

4.5. Motivation des apprenants par l'IA

Les données présentent une perception globalement positive de l'IA dans l'apprentissage du français, avec des nuances intéressantes. L'analyse révèle que 78,8% des étudiants apprécient l'IA dans les activités de groupe (Q16) et 80,4% valident son adaptation à leur niveau (Q18), confirmant l'impact motivationnel de la personnalisation. Les suggestions de ressources (Q17) obtiennent 82,4% d'approbation, tandis que les feedbacks immédiats (Q19) recueillent 77,6%, démontrant une adhésion globalement forte. Néanmoins, 6,8% à 12,8% restent indifférents, signalant peut-être des besoins différenciés d'accompagnement. Ces résultats soulignent l'efficacité de l'IA comme outil complémentaire en FLE, tout en rappelant l'importance d'une intégration pédagogique réfléchie pour toucher tous les étudiants.

4.6. L'IA en classe de FLE : le point de vue des enseignants

Les réponses des enseignants révèlent une adoption globalement positive de l'IA dans l'enseignement du FLE, avec des nuances significatives. Une majorité forte (66,6%) valide l'impact de l'IA sur la formulation des objectifs (1.1) et recommande des investissements universitaires (4.1), confirmant son utilité pour l'alignement pédagogique. Cependant, seulement 33,3% sont *tout à fait d'accord* sur la réduction de

charge de travail (2.1) et la compréhension des critères par les étudiants (2.2), suggérant que l'IA complète sans remplacer le rôle humain.

Les limites culturelles et techniques ressortent clairement : 66,6% soulignent le manque d'adaptation au contexte vietnamien (3.1) et le besoin de formation (3.2). Paradoxalement, malgré ces défis, 66,6% soutiennent la collaboration enseignants-développeurs (4.2), indiquant une volonté d'amélioration.

5. CONCLUSSION

Les résultats obtenus permettent de tirer les conclusions significatives.: (1) la validation d'une échelle fiable (α=.986) mesurant l'impact motivationnel de l'IA en FLE, (2) la confirmation expérimentale de la théorie de Biggs, avec un rôle pivot des activités pédagogiques (β=0.136), et (3) l'identification de biais genrés (Δ=0.89, due à 4.66 (MASC) - 3.77 (FEM) = 0.89, $p<.001$) et inter-années (Δ=1.056, $p<.001$) dans la perception de l'IA. Ces résultats plaident pour des outils IA mieux personnalisés et une intégration curriculaire renforcée. Cette étude suggère trois orientations prometteuses pour la recherche future : premièrement, examiner la persistance des effets motivationnels par des études longitudinales ; deuxièmement, concevoir des algorithmes plus inclusifs ; et troisièmement, explorer les dynamiques pédagogiques liées à l'IA dans les pays en développement.

6. PROPOSITIONS D'ACTION PÉDAGOGIQUES

L'intégration de l'IA dans l'apprentissage du FLE au Vietnam, bien que prometteuse (78,8% d'opinions favorables, section 4.5), révèle des lacunes critiques : utilisation passive (66,4% se limitant à des tâches mécaniques, section 4.1), disparités genrées/expérientielles (sections 4.3-4.4) et déficit culturel (22% d'activités contextualisées, section 4.6). Pour transformer ces faiblesses en opportunités, nous proposons une approche triadique : (1) des activités IA interactives et culturellement ancrées (chatbots, quiz vietnamisés), (2) une formation enseignante pragmatique à l'ingénierie pédagogique IA, et (3) une complémentarité optimisée où l'IA automatise les tâches répétitives tandis que l'enseignant se concentre sur la médiation humaine. Ce modèle cible simultanément l'engagement des apprenants, l'efficacité

pédagogique et l'adéquation aux réalités locales, offrant ainsi un cadre opérationnel pour une IA FLE véritablement transformative au Vietnam.

BIBLIOGRAPHIE

Biggs, J. (1996). *Enhancing Teaching through Constructive Alignment*, Higher Education, *32*, 347-364

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*, *13*(3), 319–340.

Dumouchel, G., & Talaat, S. (2021). L'intelligence artificielle comme partenaire cognitif : Impacts sur la motivation et la réussite étudiante, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *18*(2), 45-60.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A Psychological Theory of Learning, In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice,* 8-33, 2nd ed., New York: Teachers College Press.

Holmes, W., et al. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*, Center for Curriculum Redesign.

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments, In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 215-239, University Park: Pennsylvania State University.

Luckin, R., et al. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*, Pearson.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*, UCL IOE Press.

Nunnally, J.C. et al. (1994). The Assessment of Reliability, *Psychometric Theory*, *3*, 248-292.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*, Gonthier, Genève

Zawacki-Richter et al. (2019). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*, Springer.

L'ATELIER DE RÉCIT INTERACTIF EN FLE : ÉCRIRE AUTREMENT AU NIVEAU A2

PHAM Phuong Thao[1]

Résumé : *Dans l'enseignement du FLE au niveau A2, la production écrite reste généralement cantonnée à des activités reproductives du manuel, ce qui réduit la créativité et l'engagement des apprenants. Pour répondre à cette problématique, le récit interactif, associé à des outils numériques collaboratifs, visuels et partageables, où les étudiants co-construisent des récits à choix multiples, renouvelle les pratiques pédagogiques. Ce dispositif favorise l'autonomie, l'expression personnelle et la motivation.*

La présente étude explore les effets du récit interactif sur le développement des compétences narratives et collaboratives. Fondée sur la narratologie et l'approche actionnelle, une expérimentation auprès d'étudiants de niveau A2 à l'Université de Hanoï évalue ses apports en terme d'implication et d'amélioration de la production écrite.

1. INTRODUCTION

Dans l'enseignement du FLE au niveau A2 au Vietnam, la production écrite est souvent limitée à des exercices de manuels, axés sur la répétition de structures grammaticales ou la rédaction guidée. Bien qu'utiles pour l'acquisition de formes linguistiques, ces activités freinent l'expression personnelle et la créativité. Les étudiants peinent ainsi à percevoir l'utilité réelle de l'écriture en langue étrangère, ce qui réduit leur motivation.

Pour y remédier, il est essentiel de proposer des dispositifs stimulant la créativité, favorisant l'échange et le sens à l'écriture. L'atelier de récit interactif, combinant narration à embranchements et outils numériques collaboratifs, introduit une dimension ludique et participative. Il aide

[1] Université de Hanoï

les étudiants à co-construire des récits emportés par les choix de leurs pairs dans un cadre motivant et dynamique.

Dans ce contexte, une question se pose : comment une approche numérique fondée sur le récit interactif et la ludification peut-elle renforcer l'engagement et développer les compétences expressives des apprenants en FLE ? Ce travail explore cette problématique à travers une expérimentation à l'Université de Hanoï auprès d'étudiants de niveau A2.

2. FONDEMENTS THÉORIQUES

2.1. Narration, interaction et apprentissage en FLE

Pour comprendre comment le récit interactif répond à ce besoin, explorons ses bases théoriques en narratologie et en didactique actionnelle.

La narration, selon Bruner (1996), est un outil cognitif, linguistique et culturel aidant à structurer le discours et à construire du sens. Dans l'enseignement du FLE au niveau A2, elle s'inscrit dans une approche actionnelle : l'apprenant mobilise grammaire et lexique pour accomplir des tâches signifiantes. Cette mise en situation authentique renforce l'implication affective et facilite la mémorisation (Szilas, 2014), le récit devient une stratégie ludique renforçant la cohérence textuelle et l'intention communicative.

Le récit linéaire, ancré dans le structuralisme (Propp, Todorov), suit une structure fixe portée par un auteur unique. Pour Hurel (2013), cette linéarité limite l'interaction et la créativité du lecteur. Bremond (1973) propose une vision plus souple où le récit s'entrelace en séquences multiples, ouvrant la voie à des formes narratives dynamiques comme le récit interactif, où le lecteur joue un rôle actif.

Le récit interactif repose sur une narration ouverte : le lecteur co-construit l'histoire par ses choix. Pour Bouchardon (2008), l'interactivité transforme le lecteur en co-auteur, mobilisant des compétences linguistiques, cognitives et sociales, et favorisant l'autonomie et la pensée critique. Selon Szilas (2014), ces choix activent l'engagement

émotionnel de l'apprenant. Ancré dans le constructivisme (Piaget), le récit interactif crée un espace de négociation et de collaboration enrichissant l'apprentissage de la production écrite en FLE.

Cette dynamique collaborative est renforcée par la gamification, stimulant la motivation des apprenants.

2.2. Gamification et projet narratif en classe de FLE

La réussite de l'apprentissage linguistique dépend largement de la motivation des apprenants. Selon Krashen (1985), un climat émotionnel positif favorise l'acquisition, tandis que l'anxiété la freine. Deci et Ryan (2000) distinguent la motivation intrinsèque, liée au plaisir de créer, de la motivation extrinsèque, fondée sur des récompenses externes. Le récit interactif, par sa dimension ludique et engageante, répond à ces motivations. Il transforme l'écriture en un projet vivant où les étudiants écrivent pour leurs pairs et relèvent le défi de proposer plusieurs embranchements narratifs, renforçant ainsi la structuration du récit, la créativité et la collaboration.

Comme dans un jeu, les auteurs ignorent la fin de leur récit à l'avance : les lecteurs l'orientent par leurs choix. Cette imprévisibilité les pousse à anticiper des scénarios, à coopérer et à négocier les branches possibles. Le défi devient collectif, chaque membre contribuant à une production cohérente et évolutive, guidé par l'enseignant.

L'aspect numérique renforce la ludification : les outils collaboratifs et visuels permettent de scénariser les choix et d'impliquer activement les lecteurs. Le récit interactif devient ainsi un dispositif hybride mêlant projet, ludification et technologie, stimulant l'engagement et les compétences écrites.

3. DÉROULEMENT DE L'ATELIER

En se basant sur ces bases théoriques, l'atelier utilise le récit interactif pour stimuler l'écriture en FLE, à l'aide d'outils numériques pour renforcer l'échange et la collaboration.

3.1. Phase de découverte

L'atelier comprend deux phases : une phase de découverte (cinq séances de 60 minutes en présentiel) et une phase de consolidation principalement en ligne. Chaque séance commence par l'annonce des objectifs, suivie d'activités collectives en classe, puis de tâches à domicile. Les étudiants, par groupe de 5 à 6, travaillent sur la structure du récit interactif, le lexique, la grammaire (niveau A2), la cohérence textuelle et la rédaction.

Séance 1 : Les étudiants découvrent la structure narrative classique à travers le schéma de Dorance (2008). En groupe, ils analysent un conte connu et créent un storyboard sur Padlet. Cette activité les aide à comprendre la logique d'un récit cohérent. À la maison, chaque groupe applique ce schéma à un autre récit et esquisse sa propre histoire.

Séance 2 : À partir du *storyboard* fait à domicile, chaque groupe transforme son récit en version interactive : ils proposent trois options pour l'incident déclencheur, rédigent les suites possibles avec trois dénouements sur Padlet. En classe, les étudiants-lecteurs consultent les propositions des groupes et votent via Google Forms pour les options les plus intéressantes. À la maison, les auteurs enrichissent leur récit linéaire en détaillant les personnages et le schéma narratif.

Séance 3 : Chaque groupe modifie son récit en proposant trois nouveaux incidents déclencheurs. Après une session de vote, les auteurs rédigent l'action croissante en se basant sur l'option élue. Ils créent trois apogées différentes, présentées visuellement sur Canva. À la maison, ils développent l'histoire avec trois actions décroissantes correspondant à ces apogées, présentées en diaporama.

Séance 4 : Les groupes présentent leurs trois actions décroissantes en classe. Le public vote à nouveau pour la suite narrative qu'il souhaite voir développée. Les auteurs écrivent ensuite la résolution du récit et élaborent trois dénouements correspondants. À la maison, ils finalisent trois récits complets, chacun avec une fin différente avec Canva.

Séance 5 : Séance de lecture collective et d'évaluation. Chaque groupe présente son récit interactif final, discutent des différences entre la version initiale et celle évoluée par les choix du public. La classe vote (via Google Forms) pour élire le récit le plus cohérent, celui avec l'évolution narrative la plus marquante, et celui jugé le plus engageant.

3.2. Phase de consolidation

Après cinq séances en présentiel, les étudiants poursuivent leur travail en ligne pendant dix jours selon un calendrier fixé, pour créer un récit interactif sur un thème donné. Cette phase mobilise des outils numériques pour favoriser la collaboration et l'autonomie.

Tableau 1 : Déroulement de la phase de consolidation

Activité(s)	Durée
Rédaction du récit linéaire initial et description des personnages	3 jours
Réalisation du synopsis et du schéma narratif	2 jours
Proposition de trois choix pour l'incident déclencheur	2 jours
Choix du public + retour (2 jours)	
Proposition de trois actions croissantes avec apogées (à partir du choix)	4 jours
Choix du public + retours (2 jours)	
Rédaction de l'action décroissante et de la résolution	2 jours
Rédaction de trois choix pour le dénouement	2 jours
Présentation finale en classe	1 jour

Chaque groupe rédige son récit sur Google Docs, structuré autour de l'incident déclencheur, de l'apogée et du dénouement. Les embranchements narratifs sont planifiés sur Miro avec des schémas visuels. Les brouillons sont partagés via Google Forms pour recueillir les retours d'autres groupes, favorisant l'échange et la révision par les pairs. L'enseignant intervient sur Zoom pour fournir des *feedbacks*. Les récits finalisés sur Canva ou PowerPoint sont présentés en classe, puis évalués collectivement selon la cohérence, la créativité et l'engagement via Mentimeter et d'un vote final via Google Forms.

Cette démarche consolide les acquis linguistiques, renforce l'autonomie et engage les apprenants dans une dynamique de création continue, soutenue par un environnement numérique interactif.

4. RÉSULTATS

4.1. Méthodologie de recherche

L'atelier a invité 32 étudiants de niveau A2 sur deux mois en 2025. Chaque groupe a produit deux à trois récits interactifs qui visaient à développer les compétences linguistiques, surtout la rédaction de scénarios et de synopsis, ainsi que la créativité et la responsabilité. Les étudiants ont appris à articuler leurs idées avec les choix des autres et à collaborer tout en gérant leur temps.

Un questionnaire final a évalué plusieurs aspects : l'efficacité linguistique, la motivation, l'utilité pour l'apprentissage, la perception du récit interactif comme outil pédagogique et le rôle des outils numériques dans la structuration des idées. Il a aussi examiné le double rôle auteur-lecteur. Des tests de production écrite, réalisés avant et après l'atelier, ont mesuré les progrès des étudiants selon une grille CECRL adaptée évaluant la cohérence, le lexique, la grammaire et la structuration narrative. Cette grille d'évaluation, proposée par l'Université de Hanoï dans son programme d'études (2024) est présentée dans le tableau 2.

Tableau 2 : Grille d'évaluation pour le travail écrit (Université de Hanoi, 2024)

GRILLE D'ÉVALUATION

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée	… / 1 pt
Capacité à raconter et à écrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	… / 2 pts
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	… / 1 pt
Lexique / Orthographe Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	… / 2 pts
Morphosyntaxe / Orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	… / 2 pts
Cohérences et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	… / 2 pts
Total	… / 10 pts

4.2. Résultats

Une enquête de satisfaction, menée auprès de 32 participants de l'atelier via un questionnaire sur une échelle de Likert (1 à 5), montre un impact globalement positif. 78-88 % des participants estiment que l'atelier améliore l'organisation des idées, la compréhension de la structure narrative et la réutilisation grammaticale. 69-81 % rapportent un plaisir d'écrire, une motivation accrue et un fort engagement.

78 % des étudiants notent le rôle des outils numériques dans la structuration des idées, confirmant l'intérêt d'intégrer des outils collaboratifs. Par ailleurs, 71-78 % apprécient le travail en groupe et l'intervention dans les récits d'autrui, tandis que 56-69 % voyent des progrès en anticipation narrative et en esprit critique.

De son côté, un test écrit, noté sur 10 selon une grille CECRL adaptée, a été administré à 32 étudiants avant et après l'atelier. Les résultats montrent une progression moyenne de 5,81 à 6,40 (soit +0,59). La part d'étudiants en difficulté (note < 5) est passée de 21,88 % à 6,25 %, tandis que ceux au niveau « bien » (6,5–7,9) sont passés de 28,13 % à 43,75 %. Enfin, les étudiants « très bien » (8–10) sont passés de 3,13 % à 9,38 %. Ces évolutions, bien que modestes, indiquent un effet positif de l'atelier sur la compétence rédactionnelle au niveau A2.

Tableau 3 : Résultats au test de production écrite (avant/après)

Catégories de notes	Nombre d'étudiants (Avant atelier)	Nombre d'étudiants (Après atelier)
Très bien (note >8)	1 étudiant (3,13%)	3 étudiants (9,38%)
Bien (note entre 6,5-7,9)	9 étudiants (28,13%)	14 étudiants (43,75%)
Passable (note entre 5-6,4)	15 étudiants (46,88%)	13 étudiants (40,63%)
Insuffisant (<5)	7 étudiants (21,88%)	2 étudiants (6,25%)

5. DISCUSSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Les résultats obtenus, bien que limités sur le plan quantitatif, confirment les apports pédagogiques du récit interactif, déjà soulignés dans des études précédentes. Ils démontrent l'efficacité de l'approche actionnelle, dans laquelle les apprenants mobilisent leurs connaissances

grammaticales et lexicales pour une production écrite à visée communicative.

Ces observations corroborent également les propos de Szilas (2014), qui montrent que l'interactivité narrative favorise à la fois l'engagement émotionnel et cognitif des étudiants. En les amenant à anticiper les développements du récit, cette approche encourage une réactivation contextualisée et réfléchie de leurs connaissances linguistiques. Par ailleurs, l'augmentation du nombre d'étudiants ayant obtenu les mentions « Bien » et « Très bien » confirme également avec les conclusions de Bouchardon (2008), selon lesquelles l'interactivité, dépasse sa simple dimension ludique pour devenir un levier du développement des compétences linguistiques, cognitives et sociales, tout en renforçant l'autonomie et l'esprit critique des étudiants.

Sur le plan académique, ces résultats indiquent que la narration à embranchements, associés aux outils numériques, constitue un dispositif performant qui favorise le travail collaboratif entre apprenants, développe l'esprit critique et les capacités de décision, tout en stimulant la motivation grâce à son aspect divertissant et interactif.

Malgré des résultats encourageants, certaines limites doivent être prises en considération. La charge de travail universitaire a parfois affecté l'investissement des étudiants, ce qui peut expliquer certaines variations dans la qualité des productions.

De son côté, l'évaluation, bien que fondée sur une grille CECRL adaptée et multi-critères, conserve une dimension subjective, surtout dans l'interprétation des productions par l'enseignant. Le recours à une évaluation collaborative ou à des outils numériques pourrait aider à renforcer l'objectivité.

Par ailleurs, les résultats montrent aussi que le travail en groupe a aussi suscité des tensions liées à la répartition des tâches ou aux choix narratifs. Cependant, ces dynamiques, selon la théorie du constructivisme de Piaget, peuvent favoriser l'apprentissage par la négociation et la résolution de conflits.

Enfin, cette expérimentation, menée auprès d'un échantillon restreint de 32 étudiants sur une durée limitée, n'a pu saisir qu'une partie des potentialités du récit interactif. Pourtant, ces résultats constituent une première étape prometteuse, qui invite à poursuivre la recherche. Il serait pertinent d'élargir l'expérimentation à des groupes plus diversifiés et sur une période prolongée, afin d'observer la durabilité des acquis et de mieux comprendre les dynamiques d'apprentissage. Une telle démarche permettrait de confirmer ces premiers constats et d'ouvrir de nouvelles perspectives didactiques.

6. CONCLUSION

En réponse aux limites de l'enseignement traditionnel de la production écrite au niveau A2, souvent axé sur des exercices répétitifs et décontextualisés, l'atelier de récit interactif offre une alternative innovante. Il redonne du sens à l'écriture en la plaçant dans un cadre coopératif et engageant. Grâce à une narration à embranchements, les étudiants s'impliquent activement dans la co-construction de récits, mobilisant leurs compétences linguistiques, sociales et narratives.

L'intégration des outils numériques renforce cette dynamique en favorisant une démarche interactive, visuelle et partageable. Cela encourage l'expression créative et l'engagement émotionnel, tout en facilitant les échanges entre pairs. Cependant, une initiation plus cadrée aux outils numériques est nécessaire pour une appropriation équitable de ces ressources, surtout dans un contexte universitaire exigeant.

Le récit interactif devient ainsi un dispositif hybride, mêlant pédagogie par projet, ludification et environnement numérique, au service d'un apprentissage motivant et contextualisé.

Pour aller plus loin, il serait pertinent d'explorer de nouveaux formats multimodaux ou plateformes collaboratives pour valoriser les productions étudiantes. Le récit interactif apparaît comme un levier pertinent pour une pédagogie du FLE centrée sur le plaisir d'apprendre, la créativité et l'apprenant-acteur.

RÉFÉRENCES

Bouchardon, S. (2008). Le récit littéraire interactif : Une valeur heuristique. *Communication & Langages*, (155), 105–116. https://doi.org/10.4074/S0336150008001088

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Éditions du Seuil.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Dorance, S. (2008). *Créer et publier un Roman- photo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182121_fre/PDF/182121fre.pdf.multi

Hurel, P.-Y. (2013). *Récit et interaction : la piste structuraliste*. In A. Klein & A.-S. Collard (Éds.), *Communication : Regards croisés sur la relation*. Presses universitaires de Namur.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Szilas, N. (2014). Apprendre par le récit fortement interactif : Potentialités et premiers constats. *Narrative Matters 2014: Narrative Knowing / Récit et savoir*, Paris, France.

Université de Hanoi (2024). *Chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Pháp – Trình độ đại học, hình thức đào tạo chính quy* (Programme de formation universitaire en Langue Française Ministère de l'Éducation et de la Formation. (Document interne, non publié officiellement en ligne)

CONCEPTION DE RESSOURCES NUMÉRIQUES POUR UN COURS DE FLE EN MODE HYBRID LEARNING : ÉTUDE DE CAS AUPRÈS D'ÉTUDIANTS NON-SPÉCIALISTES EN L2 À L'UNIVERSITÉ THANG LONG

DINH Dieu Anh[1], VO Thi Hai Duong[2]

Résumé : *Cet article présente une expérimentation de conception des supports numériques pour un cours hybride de Français Langue Étrangère (niveau A1) destiné à des étudiants non spécialistes à l'Université Thang Long (Hanoï). Fondée sur le modèle ADDIE, la démarche intègre des outils variés (PowerPoint, Clipchamp, H5P, Canva, IA) dans une logique de micro-apprentissage et de multimodalité. Les résultats montrent que les ressources favorisent l'autonomie, la motivation et la mémorisation, mais révèlent aussi des limites techniques, psychosociales et pédagogiques. L'étude souligne l'importance de la formation des enseignants au design numérique et de la médiation humaine dans les dispositifs hybrides. Des recommandations sont proposées pour renforcer l'efficacité et l'inclusivité de ce type de formation en contexte universitaire.*

Mots clés : classes hybrides, ressources numériques, FLE, auto-apprentissage

1. INTRODUCTION

À l'Université Thang Long (Hanoï), les étudiants dont le cursus inclut la Langue étrangère 2 (par exemple le français, l'allemand, l'italien, etc.) suivent un cours de Français 1, de niveau débutant, dans le cadre de leur formation non spécialisée. Dans un contexte post-pandémique où les pratiques pédagogiques évoluent vers des formes hybrides, la conception de supports numériques adaptés devient un enjeu central. L'établissement s'inscrit en effet dans une politique de transformation

[1] Université Phenikaa

[2] Université Thang Long

digitale qui vise à combiner les temps d'apprentissage en classe avec des phases de travail autonome à distance. Cette orientation soulève la question de l'équilibre entre l'innovation technologique et l'efficacité pédagogique, et appelle une réflexion sur les conditions concrètes de réussite d'un enseignement hybride.

Cette étude s'inscrit dans une démarche de *b-learning* visant à proposer des ressources pédagogiques numériques motivantes, structurées et accessibles. Elle s'appuie sur le modèle ADDIE pour concevoir, tester et évaluer un ensemble de supports intégrés à une plateforme LMS.

L'objectif est de réfléchir à la pertinence, l'efficacité et les limites de ces ressources dans un cours hybride de FLE, à partir d'une expérimentation menée auprès d'un public universitaire vietnamien débutant.

2. CADRE THÉORIQUE

La conception des supports numériques s'appuie sur le modèle ADDIE (Spatioti, Kazanidis, & Pange, 2022), largement utilisé en ingénierie pédagogique, qui structure le processus en cinq étapes : analyse, design, développement, implémentation et évaluation. Ce modèle offre un cadre itératif et adaptable, particulièrement pertinent en contexte hybride. En parallèle, les principes de l'apprentissage multimédia définis par R.E. Mayer (2001) — tels que la segmentation, la multimodalité et la gestion de la charge cognitive — guident la structuration des capsules vidéo et des visuels. Enfin, les apports de la didactique des langues assistée par les technologies (Guichon, 2012 ; Lebrun, 2007) rappellent l'importance de la médiation humaine dans tout dispositif numérique, en soulignant que l'efficacité des ressources dépend de leur intégration dans un scénario pédagogique cohérent et interactif.

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1. Cadre de l'expérimentation

Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet « Élaboration des ressources numériques aux services des classes hybrides à l'Université

Thang Long » financé par l'AUF en 2023-2024. Elle porte sur la conception de supports pédagogiques pour le module Français 1, destiné à des étudiants vietnamiens non spécialistes, ayant choisi le français comme langue étrangère 2 (L2), après l'anglais (L1). Inscrits dans des filières non linguistiques (tourisme, informatique, gestion...), ces étudiants suivent un cours de 54 heures sur 9 semaines, à raison de deux séances hebdomadaires de 3 heures, dans un dispositif hybride combinant 85 % de présentiel et 15 % d'auto-apprentissage en ligne.

L'expérimentation a concerné 90 étudiants répartis en trois groupes, dont le niveau initial en français était débutant absolu. La plupart possédaient une expérience préalable d'apprentissage de l'anglais à travers des ressources numériques, ce qui a facilité leur adaptation au format hybride du cours de français.

3.2. Démarche de conception des ressources numériques

La conception des ressources numériques s'est appuyée sur une démarche itérative et centrée sur l'apprenant, inspirée du modèle ADDIE, tout en l'adaptant aux contraintes locales (temps, infrastructures, formation).

Une analyse des besoins a été réalisée à partir d'une enquête antérieure auprès de 178 étudiants (Français 1, période 2020–2021, en contexte de Covid), afin de mieux comprendre les attentes et pratiques d'apprentissage liées aux supports numériques.

Le design pédagogique suit une logique cohérente : chaque séquence numérique propose une introduction, des vidéos courtes sur le vocabulaire, la grammaire et le texte, suivis d'activités interactives (QCM, glisser-déposer, réorganisation de dialogue), puis d'exercices de renforcement et d'une évaluation formative automatisée.

Sur le plan technique, les supports ont été produits avec PowerPoint (diaporamas), Canva et Napkin AI (illustrations), Clipchamp (montage vidéo), H5P (activités interactives), puis intégrés à la plateforme LMS de l'Université Thang Long.

L'implémentation s'est faite selon une logique tripartite : pré-activité à distance (vidéos, exercices), pratique en présentiel, consolidation et auto-évaluation post-séance.

Enfin, une évaluation formative continue (quiz par leçon) a été couplée à une évaluation sommative finale et à un questionnaire de satisfaction permettant d'ajuster le dispositif.

3.3. Corpus de données et outils d'observation

Pour évaluer la pertinence des supports, plusieurs instruments ont été mobilisés. Nous avons exploité les résultats du questionnaire d'évaluation des étudiants, portant notamment sur la qualité technique des supports, la structure et l'organisation des cours, la pertinence du contenu pédagogique ainsi que la facilité de compréhension et d'appropriation des savoirs. Nous avons également pris en compte les retours des tuteurs ayant participé au cours, les résultats des quiz d'évaluation hebdomadaires et les feedbacks d'experts.

4. ANALYSE ET DISCUSSION

Notre partie d'analyse repose sur les données issues de trois sources complémentaires:

(1) les *feedbacks* qualitatifs des étudiants recueillis via un questionnaire de satisfaction anonyme en fin du cours

(2) les observations de l'enseignant consignées dans le rapport d'activités sur la plateforme

(3) les résultats obtenus des apprenants sur les activités numériques intégrées à la plateforme LMS.

4.1. Apports pédagogiques des supports numériques

Les *feedbacks* particulièrement positifs par les étudiants confirment la valeur supplémentaire des ressources numériques.

- Favoriser l'autonomie et la régularité dans l'apprentissage

La possibilité d'accéder aux contenus à tout moment a été soulignée comme un avantage majeur. 97% des étudiants qui ont répondu à

l'enquête ont apprécié la flexibilité offerte par le format numérique. Il leur permet d'apprendre et réviser à leur propre rythme, de revoir les connaissances difficiles, ou de s'organiser en fonction de leur emploi du temps personnel.

« *Em có thể xem lại nhiều lần và có thể tua lại những chỗ không hiểu, có thể tự học khi có thời gian mà không phụ thuộc vào giảng viên*. » (Je peux revoir la vidéo plusieurs fois et revenir sur les passages que je ne comprends pas. Je peux apprendre de façon autonome quand j'ai du temps, sans dépendre de l'enseignant.)

Étudiant A, classe 2425_K3N3_A401_243_GF101_11

- Structuration claire et progressivité des contenus

Les étudiants ont largement salué la clarté de la structuration pédagogique, rendue possible par le découpage des leçons en unités courtes, logiques et ciblées.

Cette organisation résulte directement des enseignements tirés de l'expérience de l'année universitaire 2020–2021, au cours de laquelle les vidéos pédagogiques étaient conçues sous forme de longues séquences intégrant l'ensemble des contenus d'une leçon. Si ce format « tout-en-un » permettait une certaine continuité, il s'est avéré lourd à traiter pour les étudiants, notamment en contexte de formation à distance, en raison de la charge cognitive importante et du manque de repères internes.

Tirant parti de ces commentaires critiques, le présent dispositif a été repensé selon les principes du *microlearning*, en segmentant chaque leçon en plusieurs capsules vidéo courtes, chacune centrée sur un objectif précis (présentation du vocabulaire, point de grammaire, compréhension du texte, etc.). Ce choix favorise non seulement la mémorisation par unités thématiques, mais permet aussi aux apprenants de mieux cibler leurs besoins et de revoir sélectivement les éléments qu'ils n'ont pas assimilés.

- Diversité des activités et consolidation des acquis

Les activités interactives proposées sur la plateforme (H5P, quiz, tâches courtes) ont été évaluées variées, ludiques et efficaces. Elles

permettent à la fois d'entraîner les compétences linguistiques de manière répétée et contextualisée, et de renforcer la mémorisation des points clés.

« *Em luyện được nhiều bài tập nên rất hiểu bài. Bài tập đa dạng và rất dễ học.* » (J'ai pratiqué de nombreux exercices, ce qui m'a permis de bien comprendre la leçon. Les exercices étaient variés et très pratiques.)

« *Em đánh giá cao nhất là học xong có thể áp dụng luôn kiến thức ạ.* » (Ce que j'apprécie le plus, c'est de pouvoir mettre en oeuvre tout de suite mes connaissances dès la fin du cours.)

Les étudiants de la classe 2425_K3N3_A401_243_GF101_11

Ces témoignages d'une forme de transfert immédiat des apprentissages, objectif central de toute formation professionnalisante ou orientée action.

Cette diversité des formats et des tâches résulte également des ajustements méthodologiques opérés à partir de l'expérience de 2020–2021. Lors de cette première phase d'expérimentation, les exercices proposés étaient souvent regroupés à la fin d'un long module, sous forme de batteries d'activités continues, parfois perçues comme monotones ou trop intensives.

Dans la version actuelle du cours, une attention particulière a été portée à : la répartition progressive des exercices au fil de la leçon ; l'alternance entre compréhension, manipulation, production ; et l'intégration d'éléments interactifs en cours de capsule vidéo (par exemple, questions à choix multiples intégrées dans la vidéo).

Ce rythme pédagogique plus équilibré, fondé sur des tâches brèves mais fréquentes, facilite l'implication régulière de l'apprenant, sans générer de surcharge. Il permet également une autoévaluation immédiate, favorisant ainsi le développement de compétences métacognitives, indispensables à un apprentissage autonome en contexte hybride.

- Interaction humaine et accompagnement pédagogique

Bien que le dispositif comporte une part importante d'auto-apprentissage, l'implication active de l'enseignant a été fortement valorisée par les étudiants. Le contact régulier, les échanges directs et le soutien personnalisé ont renforcé la motivation et la confiance.

De plus, la présence d'éléments interactifs dans les supports vidéo (questions intégrées, rappels oraux, animations) a également été reconnue comme un facteur stimulant :

« *Có sự tương tác trực tiếp trong bài giảng giúp người học cải thiện khả năng ghi nhớ, đồng thời tăng sự tương tác giúp tăng khả năng tập trung, tạo sự hứng thú.* » (L'interaction directe lors des cours aide les apprenants à améliorer leur mémoire, tandis qu'une interaction accrue contribue à accroître la concentration et crée de l'intérêt).

Ces observations renforcent l'idée qu'un bon équilibre entre les ressources numériques et la présence humaine constitue un facteur déterminant de l'engagement des apprenants, surtout en contexte hybride.

4.2. Limites de recherche

Malgré les effets positifs observés (autonomie, motivation, clarté des ressources), l'expérimentation a révélé plusieurs limites.

- Contraintes techniques et matérielles :

Des problèmes techniques récurrents ont été signalés, notamment l'utilisation d'appareils peu performants, des connexions d'Internet instables hors campus et des difficultés de chargement des vidéos H5P. Du côté de d'enseignant, la gestion des outils numériques sans accompagnement technique a engendré une surcharge logistique.

- Formation des enseignants :

Le manque de formation en design pédagogique numérique constitue un frein majeur. La conception de supports efficaces requiert des compétences en scénarisation, en usage des outils (PowerPoint, H5P, IA…) et en cohérence didactique, souvent absentes chez les enseignants non formés à l'ingénierie pédagogique.

- Risques psychosociaux pour les étudiants :

Un sentiment d'isolement, le manque d'interaction immédiate et l'absence de travail collaboratif ont affecté certains étudiants, nuisant à leur motivation. Le présentiel seul ne suffit pas à compenser ces lacunes si une médiation humaine régulière n'est pas assurée.

5. CONCLUSION

L'expérimentation menée auprès d'étudiants non-spécialistes à l'Université Thang Long a mis en évidence les apports positifs d'un cours hybride de FLE fondé sur des supports numériques : clarté des contenus, flexibilité, diversité des formats et autonomie accrue des apprenants. Des limites persistent, notamment en termes d'accès technologique, de formation des enseignants à la conception numérique, et de risques d'isolement chez les étudiants.

Il convient de renforcer la formation pédagogique au numérique, d'accompagner le développement de l'autonomie des apprenants et de préserver une médiation humaine active. À plus long terme, la généralisation de tels dispositifs requiert une approche souple, réflexive et adaptée au contexte. Le succès de l'hybridation dépend autant de la qualité des outils que de la pertinence pédagogique de leur intégration.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B., & Thibault, F. (2011). *La formation à distance*. Presses universitaires de France.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Guichon, N. (2012). Didactique de l'anglais et technologies : vers une transdisciplinarité. *ALSIC, 15(2).* https://doi.org/10.4000/alsic.2486

Lebrun, M. (2007). *Intégrer les TIC dans l'enseignement : une approche systémique pour une pédagogie renouvelée.* De Boeck Supérieur.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning.* Cambridge University Press.

Spatioti, A. G., Kazanidis, I., & Pange, J. (2022). A comparative study of the ADDIE instructional design model in distance education. *Information, 13(9)*, 402. https://doi.org/10.3390/info13090402

LINGUA-IA : UN CADRE MÉTHODOLOGIQUE INNOVANT POUR REPENSER L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES À L'ÈRE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

NGUYEN Van Toan[1]

Résumé : *L'émergence de l'intelligence artificielle transforme profondément l'évaluation en didactique des langues, soulevant des défis inédits quant à l'authenticité des productions et la validité des mesures. Cette recherche conceptuelle propose LINGUA-IA, un cadre méthodologique spécialement conçu pour guider les enseignants de langues dans l'intégration éthique et pédagogiquement fondée de l'IA dans leurs pratiques évaluatives. Une revue systématique de la littérature révèle des effets généralement positifs de l'IA sur l'évaluation linguistique (feedback immédiat, personnalisation), mais aussi des limitations importantes (biais culturels, fiabilité variable) nécessitant une approche structurée. Le modèle LINGUA-IA articule six dimensions interdépendantes fonctionnant de manière cyclique : LOCALISER les vulnérabilités spécifiques, INTÉGRER l'IA comme outil pédagogique, NÉGOCIER les règles d'usage éthiques, GLOBALISER selon les contextes plurilingues, UPSKILLER les nouvelles compétences, et AUTHENTIFIER les apprentissages. Cette approche holistique prend en compte les spécificités de l'enseignement linguistique tout en exploitant les potentialités de l'IA pour enrichir l'évaluation formative. Les résultats théoriques incluent des stratégies concrètes d'intégration et des outils d'authentification adaptés aux compétences langagières, visant à construire une didactique des langues résiliente et inclusive, où l'IA devient un levier d'humanisation plutôt qu'une menace pour l'authenticité des apprentissages linguistiques.*

Mots-clés: *Évaluation linguistique – Didactique des langues – Intelligence artificielle – Cadre méthodologique – LINGUA-IA – Innovation pédagogique*

[1] Université de Hanoi

INTRODUCTION

L'émergence d'intelligences artificielles comme ChatGPT impose un programme de travail qui ne fait que commencer dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation des langues. Des outils capables de produire des textes cohérents ou de converser en plusieurs langues sont devenus accessibles aux apprenants, soulevant autant d'opportunités que de défis pédagogiques (Munn et *al.*, 2024).

Cette facilité déconcertante avec laquelle un apprenant peut solliciter l'IA pour rédiger un essai, traduire un texte ou corriger sa prononciation remet en question les méthodes traditionnelles d'évaluation basées sur la production authentique. Les enseignants de langues font face à un dilemme : comment évaluer de manière juste et valable les compétences langagières dans un contexte où l'IA peut potentiellement assister, voire supplanter, l'apprenant dans la réalisation des tâches ? Plusieurs chercheurs soulignent l'urgence de repenser les pratiques évaluatives à l'ère de l'IA, en préconisant une approche critique et structurée de son intégration (Munn et *al.*, 2024 ; Decamps, 2024).

La didactique des langues présente des défis spécifiques : l'importance de l'interaction orale, la prise en compte du plurilinguisme et des variations culturelles, l'évaluation de compétences complexes telles que la médiation ou la pragmatique. Des approches génériques d'intégration de l'IA en éducation ont émergé, notamment PRAX-IA (Van de Poël, 2024) ou ARIA (Decamps, 2024), mais ces dispositifs n'adressent pas toujours finement les défis propres à l'évaluation linguistique.

La problématique à laquelle nous cherchons à répondre s'énonce ainsi : *comment repenser l'évaluation en didactique des langues dans un contexte d'intelligence artificielle omniprésente, afin d'allier innovation technopédagogique et maintien des principes éthiques fondamentaux ?* Nous proposons le cadre LINGUA-IA, un modèle conceptuel à six dimensions conçu spécifiquement pour accompagner cette transformation numérique de notre discipline.

Revue de la littérature : L'IA dans l'évaluation des apprentissages linguistiques

L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'évaluation des compétences langagières constitue un domaine en expansion qui mérite qu'on s'y attarde avec cette distance critique que recommandait Descola et *al*. (2015). Une revue systématique récente, réalisée via l'outil *Elicit*, révèle que l'expression écrite demeure la compétence la plus fréquemment ciblée par les chercheurs, offrant un terrain d'expérimentation plus aisément délimitable que les autres activités langagières.

Production écrite et orale

Les travaux sur l'évaluation de la production écrite révèlent un accent significatif sur l'utilisation de systèmes de notation automatisée d'essais (AES) et de grands modèles linguistiques comme ChatGPT, appliqués pour fournir une rétroaction sur l'atteinte des objectifs, la cohérence, l'exactitude grammaticale et l'écriture créative. Les études d'Escalante et *al.* (2023), Jiang et *al.* (2023) et Yang et *al.* (2022) ont exploré l'efficacité de cette rétroaction générée par l'IA. Les résultats suggèrent que la rétroaction de l'IA peut s'avérer aussi efficace que celle des humains pour améliorer la performance écrite, entraînant des gains significatifs en cohérence et précision grammaticale, tout en favorisant la motivation des apprenants par un retour immédiat et personnalisé.

L'évaluation de l'expression orale mobilise un arsenal technologique diversifié : systèmes de reconnaissance vocale (Senowarsito et Ardini, 2023 ; Shao et *al.*, 2022), chatbots conversationnels (Joo et Shim, 2020 ; Song et Shim, 2020), systèmes de traduction automatique (Wang et Seneff, 2007), grands modèles linguistiques (Sayed et *al.*, 2024 ; Saeki et *al.*, 2024) et systèmes d'apprentissage automatique pour les dialogues (Ramanarayanan et *al.*, 2019). Les résultats rapportent une validité et une fiabilité élevées, certains systèmes égalant ou surpassant l'accord des évaluateurs humains sur certains critères.

Autres compétences linguistiques

L'IA a exploré des territoires plus spécifiques : la prononciation avec des applications comme ELSA (Senowarsito et Ardini, 2023) ou le système AI-ALST (Shao et *al.*, 2022), le vocabulaire avec ChatGPT (Alharbi et Khalil, 2023) dans la compréhension écrite. Doghonadze et Kintsurashvili (2024) ont étudié l'impact de l'IA sur les compétences orales et d'écoute chez les élèves du secondaire en Géorgie, tandis que Chen et *al.* (2024) ont examiné des tâches intégrées mobilisant plusieurs compétences, montrant que l'IA touche désormais tous les volets de l'évaluation linguistique.

Méthodologies et résultats

L'analyse méthodologique révèle une prédominance des approches quantitatives : treize études adoptent un dispositif quasi-expérimental, six optent pour des méthodes mixtes, cinq demeurent observationnelles. Une seule étude constitue une revue systématique (Chen et *al.*, 2024), indiquant que la majorité des connaissances proviennent d'études primaires plutôt que de synthèses.

Les recherches rapportent globalement des bénéfices en efficacité, motivation et expérience apprenante. L'IA permet un feedback immédiat et personnalisé, favorisant une rétroaction formative plus riche. Escalante et *al.* (2023) ont montré que GPT-4 peut générer des commentaires détaillés aidant les étudiants à améliorer leurs essais et corriger des erreurs linguistiques.

Limites identifiées

Cependant, des limites importantes subsistent. Les systèmes actuels peinent sur certains aspects : les évaluateurs de prononciation se focalisent sur la justesse segmentale mais négligent l'intonation ou l'aisance globale ; les chatbots peinent à apprécier la dimension pragmatique des échanges. Des problèmes de fiabilité émergent avec des résultats inconsistants et une qualité de feedback variable selon les requêtes (Yang et *al.*, 2022 ; Escalante et *al.*, 2023). Méthodologiquement, de nombreux travaux souffrent de faiblesses : échantillons restreints, absence de groupe témoin, durées d'intervention insuffisantes.

Les experts s'accordent sur la nécessité d'une approche prudente et structurée. Les initiatives probantes présentent des conditions communes : interventions structurées, critères d'évaluation clairs, opportunités de révision, alignement curriculaire et guidance métacognitive. L'acceptation dépend du niveau éducatif et de la culture scolaire, les résultats étant plus régulièrement positifs dans le supérieur.

La littérature met en lumière un potentiel certain de l'IA pour enrichir l'évaluation en langues, tout en soulignant les précautions nécessaires pour assurer validité et équité. Ces constats justifient le développement du cadre LINGUA-IA que nous proposons.

Méthodologie conceptuelle

Cette contribution s'inscrit dans une démarche de recherche-développement à visée conceptuelle qui mérite qu'on en précise les contours épistémologiques. Plutôt que de présenter une expérimentation empirique — démarche certes légitime mais qui ne saurait épuiser la complexité du phénomène —, nous proposons un cadre théorique et pratique issu d'une réflexion itérative, nourrie à la fois par la littérature spécialisée et par des observations de terrain auprès d'enseignants de langues. Cette approche hybride répond, semble-t-il, à la nécessité de concilier la rigueur conceptuelle et l'ancrage dans les réalités pédagogiques contemporaines.

La genèse de LINGUA-IA repose sur une analyse fine des besoins spécifiques de la didactique des langues face à l'essor de l'IA. Nous avons, dans un premier temps, identifié via des entretiens informels et des ateliers les principales préoccupations des enseignants de FLE/FLS et d'anglais : comment éviter le plagiat assisté par IA, comment évaluer des compétences orales dans un contexte où l'apprenant peut s'entraîner avec un chatbot, comment préserver l'authenticité des productions écrites ? Ces retours du terrain ont été mis en perspective avec les résultats de notre revue de littérature, permettant de cerner les vulnérabilités des pratiques actuelles et les leviers potentiels offerts par l'innovation technologique.

Sur le plan théorique, LINGUA-IA s'ancre dans plusieurs référentiels dont la convergence mérite d'être soulignée. En premier lieu, il s'articule avec le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) pour demeurer cohérent avec les niveaux de compétence et les activités langagières utilisés internationalement. Le cadre proposé respecte les descripteurs du CECRL tout en questionnant leur pertinence à l'ère de l'IA — les descripteurs d'interaction orale supposent notamment une spontanéité qu'il convient de revaloriser face à l'usage potentiel de chatbots. Par ailleurs, nous avons examiné les approches communicatives et actionnelles qui privilégient l'authenticité des tâches et la dimension sociale de la langue, nous assurant que l'intégration de l'IA ne trahisse pas ces principes fondamentaux.

Un autre volet de notre méthodologie a consisté à situer LINGUA-IA par rapport aux cadres existants d'intégration de l'IA en éducation. Bien qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'autre modèle spécifiquement centré sur l'évaluation des langues, des cadres généralistes ont émergé récemment, tels que PRAX-IA (Van de Poël, 2024) ou ARIA (Decamps, 2024). Cependant, ces dispositifs n'adressent pas finement les enjeux disciplinaires spécifiques. LINGUA-IA comble ce manque par une approche ciblée, chaque dimension ayant été élaborée pour répondre à une problématique précise de l'interface IA-évaluation linguistique.

Résultats de la conception théorique : les six dimensions du cadre LINGUA-IA

Le modèle LINGUA-IA se compose de six dimensions complémentaires formant l'acronyme L.I.N.G.U.A., dispositif mnémotechnique qui renvoie au cœur même de notre discipline. Chacune correspond à un aspect crucial pour repenser l'évaluation linguistique à l'ère de l'intelligence artificielle. Ces dimensions ne sont pas conçues comme des étapes linéaires à suivre une fois pour toutes, mais plutôt comme un cycle itératif : l'enseignant peut passer de l'une à l'autre de façon dynamique, en fonction des évolutions technologiques, des retours des apprenants et des ajustements pédagogiques nécessaires.

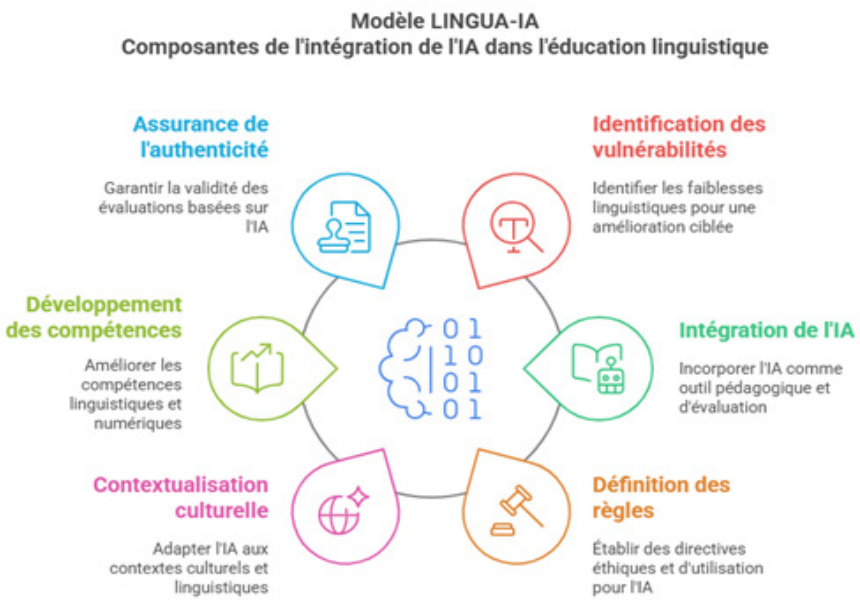


Schéma 1 : Modèle LINGUA-IA (cré avec Napkin)

LOCALISER -- Identifier les vulnérabilités et spécificités linguistiques

La première dimension, **Localiser**, invite l'enseignant à adopter une cartographie critique de ses évaluations face à l'IA, en tenant compte des spécificités linguistiques de chaque tâche. Il s'agit d'analyser où et comment une IA pourrait biaiser, aider ou fausser l'évaluation des apprenants. Cette démarche suppose d'identifier les compétences langagières évaluées selon les descripteurs du CECRL et de repérer, pour chacune, les points de vulnérabilité vis-à-vis de l'IA.

Une évaluation de production écrite de type dissertation à domicile se révèle hautement vulnérable depuis l'essor des générateurs de texte comme ChatGPT. De même, une épreuve de traduction peut être réalisée par des systèmes en ligne sophistiqués. Localiser signifie donc repérer ces failles potentielles afin de réfléchir aux moyens de les combler.

Un outil pratique est la grille de vulnérabilité linguistique, dispositif qui croise les compétences évaluées avec les niveaux du CECRL visés et les technologies d'IA disponibles. Au niveau A1, l'expression écrite attendue est si limitée qu'un traducteur automatique peut aisément

fournir une production satisfaisante, d'où une vulnérabilité forte. À l'inverse, une tâche d'interaction orale spontanée de niveau C1, impliquant créativité et nuance culturelle, demeurera moins trivialement prise en charge par l'IA.

INTÉGRER -- Incorporer l'IA comme outil pédagogique et d'évaluation

La deuxième dimension, **Intégrer**, propose d'exploiter les potentialités de l'intelligence artificielle en tant qu'outil au service de l'évaluation linguistique, plutôt que de la considérer uniquement comme une menace. Il s'agit de réfléchir à comment intégrer concrètement l'IA dans ses pratiques évaluatives de manière pertinente et éthique.

En phase de préparation, l'enseignant peut utiliser l'IA pour la génération de contenus adaptatifs : employer un modèle de langage pour créer instantanément des variantes d'une question d'examen, adaptées au niveau de chaque apprenant. En termes de correction, l'intégration d'outils d'évaluation automatisée peut seconder l'enseignant : les systèmes de *feedback* intelligent donnent un premier retour à l'étudiant, que l'enseignant pourra ensuite commenter.

Concernant la production orale, un chatbot bien paramétré peut servir d'interlocuteur virtuel : l'apprenant discute avec l'agent conversationnel et est évalué sur sa capacité à mener la conversation. L'intégration passe également par la personnalisation des évaluations : un apprenant dyslexique pourrait bénéficier d'une évaluation orale alternative rendue possible par un outil de transcription automatique.

NÉGOCIER -- Définir les règles d'usage et les limites éthiques

La troisième dimension, **Négocier**, aborde l'établissement de règles d'usage partagées et de limites éthiques quant à l'utilisation de l'IA en situation d'apprentissage et d'évaluation. Il s'agit de co-construire avec les apprenants un cadre d'utilisation compris et accepté de tous, afin de préserver l'équité et l'authenticité des évaluations.

Concrètement, Négocier implique d'ouvrir le dialogue avec les étudiants dès le début d'un cours pour élaborer une charte d'usage

de l'IA. L'enseignant peut animer une discussion sur les opportunités et dérives potentielles : en quoi ChatGPT peut-il être un bon tuteur pour s'entraîner à écrire, et en quoi son usage inconsidéré peut-il nuire à l'apprentissage ? Cette démarche dialogique permet de définir collectivement les usages autorisés et proscrits.

Cette négociation inclut la sensibilisation aux enjeux de transparence et d'authenticité. Il peut être décidé que tout usage de l'IA dans un travail doit être signalé, pratique qui vise à responsabiliser l'apprenant et à faire de l'IA un assistant déclaré plutôt qu'un subterfuge caché.

GLOBALISER -- Contextualiser culturellement et linguistiquement

La quatrième dimension, **Globaliser**, souligne l'importance de contextualiser l'évaluation assistée par IA dans la diversité linguistique et culturelle des situations d'enseignement. Il s'agit de veiller à ce que l'intégration de l'IA respecte et valorise le plurilinguisme des apprenants sans promouvoir une vision uniformisante de la langue.

Globaliser invite à adapter les évaluations aux contextes plurilingues. Dans une classe où plusieurs langues maternelles cohabitent, l'usage de l'IA doit tenir compte du *translanguaging*. L'enseignant peut concevoir des évaluations intégrant une dimension de médiation linguistique où l'IA sert de support : demander à l'apprenant d'utiliser un traducteur automatique puis d'évaluer la qualité de cette traduction et de la post-éditer.

La dimension Globaliser rappelle que les critères d'évaluation doivent intégrer la notion de variété linguistique. Un apprenant utilisant des tournures propres au français du Canada ou du Sénégal ne devrait pas être pénalisé par un système calibré uniquement sur le français de France.

UPSKILLER -- Développer les nouvelles compétences linguistiques et numériques

Le cinquième volet, **Upskiller**, aborde la question du développement des compétences nécessaires à l'ère de l'IA, tant chez les enseignants que chez les apprenants. L'intégration réussie de l'IA suppose une

montée en compétences sur deux fronts : des littératies numériques élargies et des compétences langagières nouvelles liées aux interactions homme-machine.

Pour les enseignants, Upskiller signifie se former aux outils d'IA éducative et notamment au *prompt engineering*, cet art de formuler des consignes efficaces à un modèle de langage pour obtenir des résultats pertinents. Un enseignant de langue doit acquérir la capacité de rédiger des requêtes qui amèneront ChatGPT à générer un exercice adapté au niveau visé.

Pour les apprenants, Upskiller recouvre l'apprentissage de nouvelles littératies : savoir utiliser un correcteur grammatical intelligemment, analyser une suggestion de reformulation faite par une IA, détecter les biais ou erreurs que l'IA peut commettre. On peut évaluer sa capacité à réviser avec l'aide de l'IA en lui fournissant un texte avec les annotations automatiques et voir s'il justifie lesquelles il accepte ou rejette.

AUTHENTIFIER -- Garantir l'authenticité et la validité des évaluations

Enfin, la sixième dimension, **Authentifier**, aborde la question cruciale de la fiabilité et de la validité de l'évaluation dans un contexte où l'IA pourrait interférer. Comment s'assurer que ce que l'on évalue est bien la compétence de l'apprenant lui-même, authentique, et non le reflet d'une aide artificielle non autorisée ?

Authentifier regroupe un ensemble de stratégies visant à préserver l'authenticité des productions. L'une des approches directes consiste à concevoir des évaluations « IA-résistantes » : privilégier des évaluations en présentiel et en temps réel, recourir à des formats où l'imprévisibilité rend l'aide d'une IA difficile.

Une autre stratégie-clé est la mise en place de dispositifs d'authentification des productions, notamment le portfolio de processus : demander à l'apprenant de documenter le processus de réalisation de sa production. En notant le processus et non seulement le produit fini, on valorise l'effort personnel et on peut détecter une discontinuité suspecte. Inclure un critère sur l'originalité des idées incitera l'élève à produire quelque chose de personnel que l'IA aura du mal à imiter.

CYCLE ITÉRATIF

Ces six dimensions opèrent de manière itérative, dans une logique d'adaptation permanente. Une fois qu'un enseignant a parcouru toutes les dimensions, l'évolution technologique ou les retours d'expérience peuvent l'amener à les revisiter. LINGUA-IA est ainsi conçu comme un processus continu d'amélioration des pratiques évaluatives, plutôt qu'une *checklist* figée.

DISCUSSION

Le cadre LINGUA-IA que nous proposons s'inscrit dans une dynamique plus large d'adaptation du système éducatif aux avancées de l'intelligence artificielle, tout en préservant les valeurs pédagogiques fondamentales. En confrontant ce modèle aux travaux existants et aux besoins exprimés par le terrain, plusieurs éléments de discussion méritent d'être développés.

Spécificité disciplinaire et complémentarité des cadres

LINGUA-IA se veut une réponse aux limites des approches génériques d'intégration de l'IA en éducation. Là où des cadres généraux — PRAX-IA, ARIA — offrent des principes directeurs pour l'usage de l'IA en pédagogie, notre proposition s'ancre délibérément dans les spécificités de la didactique des langues. Cette focalisation disciplinaire constitue à la fois sa force et sa limite. Sa force, car les exemples et stratégies développés répondent directement aux défis concrets que pose l'IA dans l'enseignement des langues : traduction automatique, génération de textes, évaluation de l'oral conversationnel. La dimension Authentifier, par exemple, répond spécifiquement à cette angoisse légitime du professeur de langue de ne plus pouvoir distinguer une rédaction originale d'une production assistée par IA. De même, Globaliser fait écho aux préoccupations de pluralité linguistique et culturelle propres à notre domaine, questions peu abordées dans les cadres généralistes.

Cette spécialisation n'exclut pas une articulation avec des approches plus générales. On peut imaginer qu'un établissement

adopte des lignes directrices de type PRAX-IA pour l'ensemble des disciplines, et que les équipes de langues appliquent en sus LINGUA-IA pour affiner leurs pratiques. Cette complémentarité témoigne d'une nécessaire diversification des approches face à la complexité des enjeux soulevés par l'IA en éducation.

Ancrage éthique et défis de mise en œuvre

Un aspect central du cadre réside dans son ancrage résolu issu d'une approche inclusive et éthique. Tout au long des six dimensions, l'inclusion — linguistique, culturelle, des différents profils d'apprenants — et l'éthique — transparence, négociation, respect de l'authenticité — ont été privilégiées. Cette orientation répond aux appels de nombreux chercheurs pour une intégration responsable de l'IA en éducation, dans la lignée des travaux de Munn et *al.* (2024) ou de Decamps (2024) qui insistent sur la centralité de l'humain dans l'innovation technopédagogique.

Cependant, il convient de s'interroger sur la faisabilité de certaines de ces propositions. Le temps nécessaire pour *upskiller* l'ensemble des acteurs n'est pas négligeable et suppose des efforts de formation continue qui dépassent largement les ressources actuellement allouées au développement professionnel. La co-construction de règles d'usage, si elle présente un idéal pédagogique séduisant, peut se heurter à des contraintes institutionnelles : règlements d'examen nationaux, protocoles d'évaluation standardisés, résistances hiérarchiques. Néanmoins, même dans des contextes où les marges de manœuvre demeurent limitées, le simple fait d'engager la discussion avec les apprenants sur l'IA constitue déjà un changement de posture salutaire.

Validation empirique et évolutivité du modèle

La question de la validité empirique du modèle ne saurait être éludée. Étant de nature conceptuelle, LINGUA-IA nécessite une validation par des études de cas, des retours d'expérience ou des recherches-action menées dans des contextes variés. On pourrait envisager de tester ce cadre dans une série d'établissements pilotes sur un semestre, puis

évaluer l'impact sur la qualité perçue des évaluations, la satisfaction des acteurs et les performances des apprenants.

LINGUA-IA, en tant que cadre évolutif, devra être régulièrement actualisé. L'IA constitue un domaine en évolution exponentielle : ce qui paraît techniquement difficile aujourd'hui pourrait devenir trivial demain, tandis que de nouveaux défis surgiront. L'émergence de l'IA multimodale pose déjà la question de l'évaluation de l'oral dans un avenir proche. L'avantage du cadre proposé réside dans sa structure de réflexion durable, capable d'absorber ces changements : on ajoutera de nouveaux exemples dans Intégrer, on modifiera les règles dans Négocier, mais l'ossature conceptuelle demeurera pertinente tant qu'il faudra allier IA et évaluation humaine.

Enjeux institutionnels et politiques éducatives

LINGUA-IA apparaît comme un cadre prometteur pour accompagner les enseignants de langues dans cette période de transition épistémologique. Son approche holistique s'accorde avec les recommandations de la littérature spécialisée. Cependant, l'appropriation de ce cadre demandera du temps, de la formation et un soutien institutionnel conséquent.

Pour que des cadres comme LINGUA-IA portent leurs fruits, il importe que les institutions intègrent dans leurs plans stratégiques la transformation des pratiques évaluatives face à l'IA. Cette intégration suppose une refonte des dispositifs de formation initiale et continue des enseignants, une révision des référentiels d'évaluation, et une réflexion sur les infrastructures technologiques nécessaires. L'IA transforme déjà nos pratiques ; il nous revient de faire en sorte que cette transformation serve l'épanouissement des apprenants plutôt que de les appauvrir par un usage irréfléchi de la technologie.

CONCLUSION

La didactique des langues se trouve à un carrefour où l'IA redéfinit les possibles tout en posant un risque de déshumanisation si elle est introduite sans ce « regard éloigné » que nous avons tenté d'adopter.

C'est dans cette perspective que le cadre LINGUA-IA a été conçu — non comme une solution miracle, mais comme une boussole pour naviguer entre innovation nécessaire et préservation des acquis pédagogiques fondamentaux.

Les apports de LINGUA-IA résident dans les six dimensions qu'il propose aux enseignants — Localiser, Intégrer, Négocier, Globaliser, Upskiller, Authentifier — couvrant l'ensemble des questionnements pour adapter l'évaluation à notre époque. Ce cadre offre une vision inclusive, intégrant la pluralité des langues et des profils d'apprenants ; éthique, privilégiant la transparence et la co-construction ; évolutive, conçue pour absorber les futures transformations technologiques.

Les retombées potentielles d'une adoption de LINGUA-IA sont multiples : pour les enseignants, une source de confiance leur permettant d'apprivoiser l'IA plutôt que de la subir ; pour les apprenants, la garantie que l'évaluation demeurera centrée sur leur progression authentique ; pour les institutions, l'opportunité de moderniser les pratiques tout en maintenant l'exigence académique. Plus largement, de tels cadres peuvent contribuer à orienter le développement des outils d'IA vers des solutions plus responsables.

Il convient cependant de souligner que LINGUA-IA, en tant qu'initiative conceptuelle, devra faire l'objet de validations empiriques rigoureuses. Notre prochaine étape consistera à tester ce cadre sur le terrain, via des projets pilotes et des collaborations internationales. Nous invitons la communauté des enseignants de langues et des chercheurs en didactique à se saisir de cette proposition, à la critiquer, l'amender, l'enrichir. L'intelligence artificielle évolue rapidement ; seule une intelligence collective pourra relever le défi de façon satisfaisante.

LINGUA-IA se veut un point de départ pour cette réflexion collective, ancré dans la conviction que l'IA, bien employée, peut devenir un levier d'humanisation supplémentaire — recentrant l'évaluation sur ce qui fait la richesse de l'humain tout en délestant ce dernier des tâches mécanisables. Face à l'IA qui redéfinit les limites de l'évaluation, c'est peut-être notre réflexion pédagogique qui en sortira grandie.

BIBLIOGRAPHIE

Alharbi, K., et Khalil, L. (2023). Artificial intelligence (AI) in ESL vocabulary learning: An exploratory study on students and teachers' perspectives. *Migration Letters, 20*(S12), 1030-1045. https://www.migrationletters.com

Chen, A., Zhang, Y., Jia, J., Liang, M., Cha, Y., et Lim, C. P. (2024). A systematic review and meta-analysis of AI-enabled assessment in language learning: Design, implementation, and effectiveness. *Journal of Computer Assisted Learning*. https://doi.org/10.1111/jcal.12614

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Decamps, S. (2024, 17 décembre). Conférence sur l'évaluation à l'ère du numérique et de l'IA. Université Mohammed 1er, Oujda.

Descola, P., Fabiani, J.-L., Théry, I., & Lilti, A. (2015), La fabrication d'un regard éloigné, *Libération.* https://www.liberation.fr/debats/2015/06/18/la-fabrication-d-un-regard-eloigne_1332170/

Doghonadze, N., Kintsurashvili, E. (2024). The impact of artificial intelligence on the development of students' listening and speaking skills (A case of secondary schools in Georgia). *Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature, 2*(4), 16-26. https://gsarpublishers.com/gsarjel-home-page/

Escalante, J., Pack, A., et Barrett, A. (2023). AI-Generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.

Jiang, Z., Xu, Z., Pan, Z., He, J., et Xie, K. (2023). Exploring the role of artificial intelligence in facilitating assessment of writing performance in second language learning. *Languages*.

Joo, S., Shim, K. (2020). A study on the development of AI-based assessment model for English speaking skills in primary school. *The Korea English Language Testing Association Journal*.

Munn, L., Magee, L., et Arora, V. (2024). Truth machines: Synthesizing veracity in AI language models. *AI & Society*. https://doi.org/10.1007/s00146-023-01756-4

Ramanarayanan, V., Mulholland, M. D., et Qian, Y. (2019). Scoring interactional aspects of human-machine dialog for language learning and assessment using text features. *SIGDIAL Conferences*.

Saeki, M., Takatsu, H., Kurata, F., Suzuki, S., Eguchi, M., Matsuura, R., Takizawa, K., Yoshikawa, S., et Matsuyama, Y. (2024). InteLLA: Intelligent language learning assistant for assessing language proficiency through interviews and roleplays. *SIGDIAL Conferences*.

Sayed, B., Younes, Z. B. B., Alkhayyat, A., Adhamova, I., et Teferi, H. (2024). To be with artificial intelligence in oral test or not to be: A probe into the traces of success in speaking skill, psychological well-being, autonomy, and academic buoyancy. *Language Testing in Asia, 14*(1), 13. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00198-4

Senowarsito, S., Ardini, S. (2023). The use of artificial intelligence to promote autonomous pronunciation learning: Segmental and suprasegmental features perspective. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*.

Shao, S., Alharir, S., Hariri, S., Satam, P., Shiri, S., et Mbarki, A. (2022). AI-based Arabic language and speech tutor. *ACS/IEEE International Conference on Computer Systems and Applications*.

Song, E.-J., Shim, K. (2020). A study on the development of AI-based assessment model for English speaking skills in primary school. *The Korea English Language Testing Association Journal, 20*(3), 21-48.

Van de Poël, J. (2024). PRAX-IA : Un modèle pour aider à positionner les pratiques d'évaluation dans un contexte influencé par l'intelligence artificielle générative. Université de Lausanne – UNIL. https://enseigner.unil.ch/ressources/enseigner/prax-ia/

Wang, C., Seneff, S. (2007). Automatic assessment of student translations for foreign language tutoring. *North American Chapter of the Association for Computational Linguistics*.

Yang, F., Li, K., Zhu, Y., et Li, R. (2022). Educational technology in language assessment: Enhancing writing assessment literacy through the Pigai AES system. *International Conference on Frontiers of Educational Technologies*.

Avertissement d'utilisation de l'IA

Dans le cadre de ce travail de recherche :

• J'ai utilisé **Elicit** (The AI research assistant - https://elicit.com) pour la recherche documentaire et le résumé des articles.

• J'ai utilisé **ChatGPT** (http://chatgpt.com) pour configurer et tester des paramètres d'évaluation au service de la conception théorique.

• J'ai utilisé **Claude** (http://claude.ai) pour la correction et la reformulation en français de certains passages.

Les outils d'IA ont servi d'assistants méthodologiques et linguistiques ; toutes les analyses et interprétations restent de ma responsabilité.

INTEGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA) DANS L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FRANÇAIS COMMERCIAL: APPORTS, RISQUES ET PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

NGUYEN Thi Thuy Duong[1]

Résumé: *Cet article examine l'usage de l'intelligence artificielle (IA), notamment ChatGPT, dans la production écrite en français commercial chez les étudiants de l'Université de commerce de Hanoi. En s'appuyant sur le modèle de Hayes & Flower (1980) et la théorie de l'apprentissage autorégulé de Zimmerman (2002), l'étude adopte une approche mixte: enquête auprès de 69 étudiants et entretiens qualitatifs avec 10 d'entre eux. Les résultats montrent une utilisation massive de l'IA (100 %), principalement pour générer des idées (88,4 %) et corriger la grammaire (91,3 %). Cependant, des limites sont identifiées, telles qu'une forte dépendance à l'outil (81,2 %) et des doutes sur la fiabilité des contenus générés. À partir de ces constats, l'étude propose quelques pistes de réflexion sur les usages éducatifs de l'IA visant à exploiter l'IA de manière efficace et éthique, tout en développant chez les apprenants des compétences en autonomie et en pensée critique.*

Mots-clés: *intelligence artificielle, production écrite, français commercial, processus d'écriture, apprentissage autorégulé.*

1. INTRODUCTION

Dans le contexte actuel de transformation numérique rapide, l'intelligence artificielle (IA), notamment ChatGPT, suscite un intérêt croissant dans l'enseignement supérieur, en particulier pour l'acquisition des compétences rédactionnelles. Plusieurs etudes (Imran & Almusharraf, 2023; Nguyễn Đức Vượng & Phan Trọng Tiến, 2023; Ho Chui Chui, 2023) mettent en évidence les apports de ChatGPT dans

[1] École supérieure de Commerce de Hanoï

la génération d'idées, la reformulation linguistique et la stimulation de la pensée critique. Au Vietnam, cette technologie ouvre des perspectives pédagogiques prometteuses, bien qu'elle soulève aussi des préoccupations liées à la dépendance, au plagiat et à l'affaiblissement de l'autonomie des apprenants.

Dans le domaine du français commercial, les étudiants de l'Université de commerce de Hanoi rencontrent des difficultés spécifiques en production écrite: manque d'idées, vocabulaire limité, faibles capacités d'organisation. L'IA apparaît ainsi comme un outil d'assistance à la fois prometteur et problématique.

Face à ce double constat, la question centrale est la suivante: *Comment intégrer efficacement l'IA dans l'apprentissage de l'écriture en français commercial afin d'optimiser ses apports sans compromettre la pensée critique et l'autonomie des apprenants?* Cette étude poursuit trois objectifs: (1) analyser les pratiques actuelles des étudiants, (2) évaluer les effets de l'IA à chaque étape du processus rédactionnel et (3) proposer des pistes pédagogiques pour un usage raisonnable.

2. CADRE THÉORIQUE

Cette recherche s'appuie sur deux modèles théoriques complémentaires pour analyser le rôle de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage de la production écrite en français commercial.

Le premier est le **modèle des processus rédactionnels** de *Hayes et Flower (1980),* qui conçoit l'écriture comme une activité cognitive complexe organisée autour de trois processus principaux: **la planification, la mise en texte** et **la révision**. Ces étapes interagissent de manière récursive sous la coordination d'un mécanisme de contrôle. Ce modèle permet de situer les apports potentiels d'IA dans chaque phase du processus rédactionnel, notamment dans la génération d'idées, la formulation linguistique et l'amélioration du texte.

Le second cadre mobilisé est la **théorie de l'apprentissage autorégulé** de *Zimmerman (2002),* qui décrit comment les apprenants mobilisent des stratégies métacognitives, comportementales et

motivationnelles pour gérer leur propre apprentissage. Le modèle identifie trois phases: la prévoyance (planification stratégique), la performance (régulation en temps réel) et l'auto-réflexion (évaluation et ajustement). Cette perspective permet d'analyser l'usage de l'IA non seulement comme un soutien technique, mais comme **un outil intégré dans des démarches d'autorégulation de l'écriture.**

Ainsi, l'usage de l'IA ne devient réellement efficace que si l'apprenant adopte une posture active et réflexive, mobilisant à la fois la pensée critique et les stratégies d'autorégulation, afin de faire de l'IA un outil d'accompagnement conscient et orienté dans son parcours d'apprentissage

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette étude repose sur une approche mixte combinant enquête quantitative et entretiens qualitatifs afin d'examiner les usages et perceptions des étudiants vis-à-vis de l'IA en production écrite. L'échantillon est constitué de 69 étudiants en français commercial à l'Université Thuongmai, majoritairement en troisième année avec un niveau B1 selon le CECRL. Un questionnaire en ligne a permis de recueillir des données sur les modalités d'usage de l'IA à différentes étapes du processus rédactionnel. Pour compléter ces données, 10 étudiants ont participé à des entretiens semi-directifs, visant à approfondir les stratégies mobilisées et les jugements portés sur l'outil. Les résultats ont été analysés à l'aide de statistiques descriptives pour la partie quantitative, et par analyse thématique pour les entretiens, afin de faire émerger des tendances significatives et éclairer les résultats du questionnaire.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1. Situation actuelle de l'utilisation et de la perception de l'IA

L'enquête réalisée auprès des étudiants de l'Université Thuongmai montre une adoption généralisée de l'IA dans l'apprentissage de l'écriture, 100 % des répondants l'ayant déjà utilisée. ChatGPT ou des

outils similaires sont privilégiés par 97,1 % des étudiants, soulignant leur intégration dans les pratiques pédagogiques actuelles. En revanche, les traducteurs automatiques comme Google Translate sont utilisés par moins de la moitié (49,3 %), souvent remplacés par l'IA. Les correcteurs grammaticaux classiques (BonPatron, Scribens, Cordial...) sont peu exploités (7,2 %), ce qui suggère une préférence pour des solutions plus polyvalentes de l'IA. Ces résultats traduisent une évolution vers une utilisation centralisée de l'IA comme outil d'aide à la rédaction, combinant fonctions linguistiques, lexicales et structurantes.

Unité: %

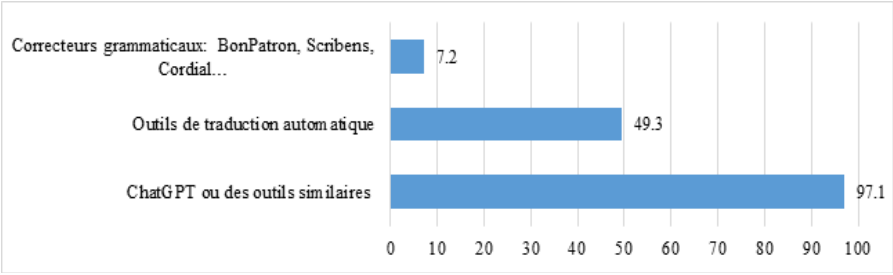


Figure 1. Outils d'intelligence artificielle utilisés par les étudiants pour la rédaction en français

***Source**: Résultats de l'enquête 2025.*

L'analyse qualitative révèle également que les étudiants ont une conscience claire des difficultés rencontrées dans la production écrite traditionnelle, en particulier en ce qui concerne le vocabulaire spécialisé et les structures grammaticales complexes. Un étudiant confie: « *J'ai des idées, mais je n'arrive pas à les exprimer pleinement en français faute de vocabulaire adéquat.* » Un autre ajoute: *« Ma plus grande difficulté, c'est la conjugaison des verbes et la cohérence entre les phrases. »*

Ces obstacles constituent des facteurs déclencheurs poussant les étudiants à recourir à l'IA comme solution d'assistance immédiate, permettant à la fois un gain de temps dans la recherche linguistique et un renforcement de la confiance en soi.

4.2. Impact de l'IA aux différentes étapes du processus rédactionnel

En mobilisant le modèle de Hayes et Flower (1980), cette étude examine l'apport de l'IA aux différentes étapes du processus rédactionnel. Lors de la planification, l'IA est perçue comme un appui précieux: 88,4 % des étudiants l'utilisent pour générer des idées et 81,2 % pour identifier le vocabulaire spécialisé. Elle aide également à proposer des structures de base (71,0 %) et des formulations variées (78,3 %), renforçant ainsi la confiance des apprenants dans un domaine exigeant.

Cependant, des limites apparaissent: seuls 50,7 % y ont recours pour structurer leur plan, et plusieurs étudiants pointent un manque de cohérence ou de pertinence contextuelle dans les suggestions. Le risque majeur reste la dépendance, qui peut freiner le développement de la pensée autonome et des compétences en planification. L'IA doit donc être envisagée comme un outil d'appoint, nécessitant un regard critique et des connaissances disciplinaires solides, plutôt qu'un substitut au raisonnement de l'apprenant.

Unité: %

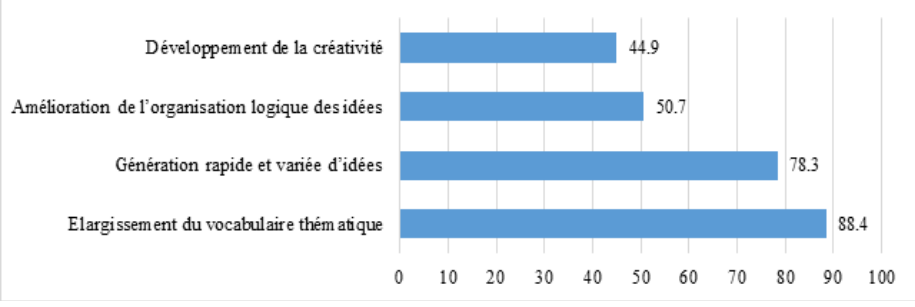


Figure 2. Apports perçus de l'IA dans la phase de planification

***Source**: Résultats de l'enquête 2025.*

Lors de la mise en texte, l'intelligence artificielle agit comme un outil d'appui linguistique et technique puissant. Les données quantitatives montrent que son rôle le plus largement reconnu est celui de correcteur grammatical, avec 91,3 % des étudiants l'utilisant pour vérifier et corriger les erreurs linguistiques. L'IA contribue également à

l'enrichissement lexical, notamment par la suggestion de synonymes ou d'alternatives lexicales (65,2 %), la reformulation ou la complétion des phrases inachevées (63,8 %), ainsi que la proposition de formulations plus naturelles (59,4 %).

L'analyse qualitative confirme ces apports: 70 % des étudiants interrogés reconnaissent l'utilité de l'IA pour rechercher rapidement des termes spécialisés rendant ainsi leurs productions écrites plus proches des réalités du commerce international.

Unité: %

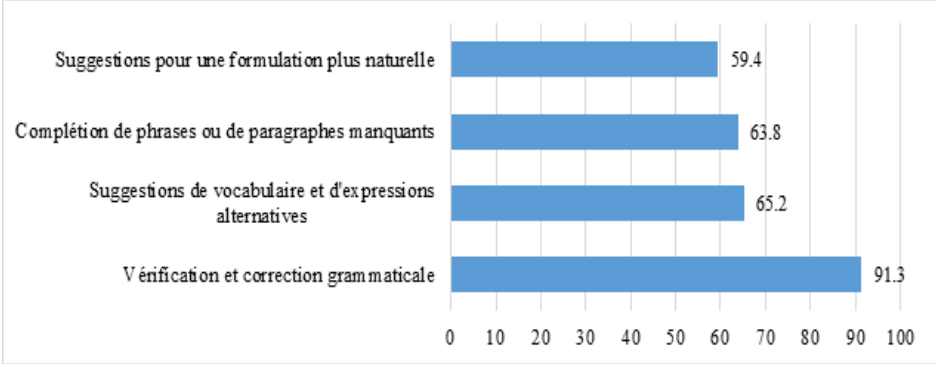


Figure 3. Tâches rédactionnelles prises en charge par l'intelligence artificielle au cours de la mise en texte

Source: Résultats de l'enquête 2025.

Cependant, ces bénéfices s'accompagnent de risques pédagogiques notables. La dépendance à l'outil, perçue par 81,2 % des répondants, nuit à la capacité d'auto-correction. La moitié des étudiants interrogés redoutent également une perte de leur aptitude à formuler des idées de manière autonome. Cette dépendance se manifeste par une tendance à copier sans esprit critique, entraînant parfois des textes inadaptés au registre professionnel. Le phénomène de dépendance semble plus marqué chez les étudiants de première année, dont les bases lexicales et discursives dans le domaine sont encore fragiles, comparé aux étudiants en fin de parcours. Sans encadrement pédagogique, l'IA risque ainsi de freiner le développement de l'autonomie rédactionnelle.

Dans la phase de révision, l'intelligence artificielle joue un rôle positif en tant qu'outil d'assistance technique efficace. Les données quantitatives indiquent qu'une proportion importante d'étudiants reconnaît la capacité de l'IA à identifier rapidement les erreurs (75,4 %) et à améliorer la structure globale du texte pour le rendre plus clair et plus cohérent (72,5 %). Ces fonctionnalités permettent aux apprenants de corriger efficacement les erreurs de surface, telles que les fautes d'orthographe, les maladresses grammaticales ou les problèmes de cohésion. L'IA est également perçue comme utile dans la formulation de suggestions de correction (50,7 %) et dans l'amélioration de la précision sémantique (42,0 %). Toutefois, ces taux plus faibles de reconnaissance suggèrent que l'efficacité de l'IA diminue lorsque les tâches requièrent une intervention plus approfondie, notamment au niveau du contenu et du style rédactionnel.

Unité: %

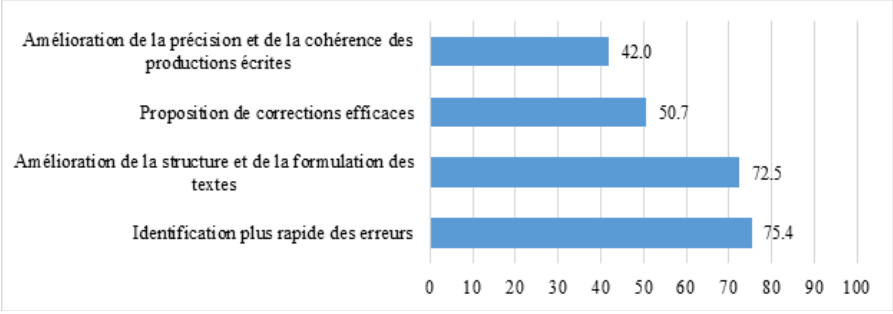


Figure 4. Modes de soutien de l'intelligence artificielle lors de la révision des textes

Source: Résultats de l'enquête 2025.

L'analyse de la phase de révision révèle un enjeu pédagogique central: 81,2 % des étudiants reconnaissent que la dépendance à l'IA nuit à leur capacité à repérer leurs propres erreurs, freinant ainsi le développement de l'autonomie rédactionnelle. Par ailleurs, 59,4 % jugent les suggestions parfois inexactes ou trop vagues, et 39,1 % estiment qu'elles ne répondent pas aux exigences de révision approfondie, notamment sur le style et l'argumentation. Ces limites, notamment dans la traduction de termes spécialisés, soulignent la

nécessité d'une pensée critique et de compétences de vérification pour garantir la qualité des textes.

4.3. Bénéfices et risques fondamentaux en lien avec l'apprentissage autorégulé

De manière générale, l'intelligence artificielle offre de nombreux avantages tangibles. Elle permet de gagner du temps, fournit des rétroactions immédiates, contribue à l'enrichissement lexical, et renforce la confiance des apprenants. 70 % des étudiants interviewés déclarent que l'IA les aide à se sentir plus en confiance lorsqu'ils rédigent des textes spécialisés. Cependant, ces bénéfices s'accompagnent de risques pédagogiques notables, qui requièrent le développement de compétences d'apprentissage autorégulé.

Le principal risque identifié est la dépendance à l'outil. 81,2 % des étudiants interrogés reconnaissent que l'usage fréquent de l'IA nuit à leur capacité d'auto-détection des erreurs. Comme l'a exprimé un étudiant: *« Si je deviens trop dépendant de l'IA, je risque de perdre ma capacité à réfléchir et à développer mes idées de manière autonome. »*

Cette dépendance peut également conduire à un affaiblissement de la pensée critique, lorsque les apprenants acceptent les suggestions générées de manière passive, sans les évaluer ni les adapter consciemment.

Par ailleurs, la qualité des productions générées par l'IA n'est pas toujours constante ni adaptée au contexte spécifique du français commercial. 59,4 % des étudiants estiment que les propositions de correction sont parfois inexactes ou insuffisamment contextualisées. Enfin, le risque de plagiat est également soulevé, notamment lorsque les étudiants reproduisent les contenus proposés par l'IA sans reformulation ni appropriation personnelle, ce qui va à l'encontre des principes d'intégrité académique.

5. CONCLUSION ET PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Cette étude confirme que l'IA, notamment ChatGPT, s'impose comme un outil central dans l'apprentissage de l'écriture en français

commercial, en accompagnant les étudiants à chaque étape du processus rédactionnel. Elle améliore les aspects linguistiques et renforce la confiance des apprenants. Toutefois, des risques tels que la dépendance, la réduction de la pensée critique ou la diffusion d'informations imprécises exigent une intégration encadrée et réfléchie.

Pour exploiter le potentiel de l'IA de manière responsable, plusieurs orientations pédagogiques sont proposées. Il convient d'abord de renforcer les compétences d'apprentissage autorégulé: définition d'objectifs, planification, réflexion critique post-utilisation. Ensuite, il est nécessaire de former les étudiants aux compétences de formulation des requêtes, car la qualité des réponses générées par l'IA dépend directement de la clarté, de la précision et de la pertinence contextuelle des instructions fournies. Les enseignants peuvent aussi intégrer l'IA comme soutien ponctuel, en encourageant les étudiants à analyser, justifier et adapter les suggestions de l'outil. Enfin, le rôle de l'enseignant reste crucial: il guide et évalue, en assurant un équilibre entre technologie et compétences humaines. Une approche pédagogique intentionnelle est ainsi essentielle pour faire de l'IA un partenaire éducatif et non un substitut à la pensée autonome.

6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, *57*, 100745.

Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980). « Identifying the organisation of writing processes ». In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach.* Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 3-30.

Ho Chui Chui (2023) ChatGPT as a Tool for Developing Paraphrasing Skills Among ESL Learners. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*. Volume 11, Number 2, 2023. https://www.researchgate.net/publication/375799764_ChatGPT_as_a_Tool_for_Developing_Paraphrasing_Skills_Among_ESL_Learners #fullTextFileContent

Imran, M., & Almusharraf, N. (2023). Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature. Contemporary Educational Technology, 15(4), ep464. https://doi.org/10.30935/ cedtech/13605

Mahapatra, S. K. (2021). Online formative assessment and feedback practices of ESL teachers in India, Bangladesh and Nepal: A multiple case study. Asia-Pacific Education Researcher, 30(6), 519-530. https://doi.org/10.1007/ s40299-021-00603-8

Muhammad Imran, Norah Almusharraf. (2023). Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature.Contemporary Educational Technology, 2023, 15(4), ep464. ISSN: 1309-517X (Online). https://doi.org/10.30935/cedtech/13605.

Nguyễn Đức Vượng, Phan Trọng Tiến. (2023). Ứng dụng ChatGPT trong giảng dạy, nghiên cứu và quản lý ở bậc đại học. *Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào*, 170-182. ISSN: 2354 – 1431. DOI: 10.51453/2354-1431/2023/974.

Nguyễn Thị Vân Anh, Đào Thị Hoạt. (2023). Những lợi ích mà ChatGPT mang lại chủ yếu cho giáo dục. *Journal of educational equipment*: Applied research, Volume 1, Issue 292 (July 2023): 118-120. ISSN 1859 – 0810.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practices, 41*(2), 64–70.

INTÉGRATION DE CHATGPT EN COURS DE PRODUCTION ÉCRITE

DO Thi Bich Thuy[1]

Résumé : *Cet article présente nos expériences d'intégration de ChatGPT dans des cours de production écrite en français langue étrangère (FLE) à l'Université de langues et d'études internationales, Université Nationale du Vietnam à Hanoi. En s'appuyant sur le modèle didactique de Uljens (2004), l'étude décrit les usages de ChatGPT avant, pendant et après le cours : génération de textes modèles, élaboration des sujets de production écrite, recherche d'idées pour le plan, extraction d'outils linguistiques, correction des erreurs, notation critériée et développement de la réflexivité linguistique. L'étude rapporte également les résultats de nos recherches sur la qualité des retours de ChatGPT qui révèlent que plus de 80% des détections, analyses et corrections des erreurs effectuées par l'IA sont bonnes. De plus, la différence entre les notes attribuées par l'enseignant et celles générées par ChatGPT reste relativement faible. L'IA génère encore des rétroactions inexactes ou des corrections exagérées, souvent liées à une compréhension insuffisante du contexte ou de l'intention communicative de l'auteur.*

Mots clés : ChatGPT, production écrite, qualité des feedbacks, FLE

1. INTRODUCTION

Lancé en novembre 2022, ChatGPT est officiellement accessible au Vietnam depuis novembre 2023 et est utilisé dans le domaine de l'éducation à des fins variées. Les recherches récentes soulignent le potentiel de ChatGPT dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, notamment en matière de correction de productions écrites (PE). L'outil se distingue par la rapidité de ses retours, sa capacité à corriger avec une relative précision les erreurs grammaticales en anglais, en allemand ou encore en chinois ainsi que par la nature

[1] Université de langues et d'études internationales (ULEI)
Université Nationale du Vietnam à Hanoi (VNUH)

interactive et personnalisée de ses rétroactions (Bok & Cho, 2023 ; Su et al., 2023). Toutefois, certaines limites ont été relevées : l'intelligence artificielle peut fournir des retours qui ne sont pas toujours fiables (El Karfa, 2024), proposer des corrections superflues sur des phrases déjà correctes, ou encore ne pas être en mesure d'évaluer la pertinence des idées par rapport au sujet traité (Yoon et al., 2023). Sa compréhension repose sur des régularités statistiques plutôt que sur une véritable analyse du sens, ce qui peut entraîner des incohérences ou des contradictions dans ses propositions (Van Dis et al., 2023). De plus, son utilisation soulève des questions pédagogiques et éthiques, telles que le risque de dépendance, la perte de l'autonomie de l'apprenant ou l'appauvrissement du processus d'écriture (Bok & Cho, 2023 ; Yoon et al., 2023).

Plusieurs auteurs soulignent ainsi que l'efficacité de ChatGPT dépend étroitement de la manière dont il est intégré au dispositif pédagogique, et qu'il doit être utilisé en complément — et non en remplacement — des approches traditionnelles. Cette perspective implique une réflexion sur le rôle de l'enseignant, qui devient non seulement médiateur des savoirs, mais aussi guide dans l'usage critique de l'IA.

Dans cet article, nous allons présenter les principaux usages dont nous faisons de ChatGPT dans nos cours universitaires de PE ainsi que les résultats de nos différentes recherches sur l'efficacité et la qualité des retours de l'IA. La problématique qui guide notre étude est la suivante : Comment intégrer ChatGPT dans l'enseignement de la production écrite en FLE de manière à optimiser la qualité des retours et la progression des apprenants, tout en minimisant les risques liés à ses limites ?

2. CADRE THÉORIQUE

Ce travail s'inscrit dans le cadre du modèle didactique de Uljens (2004), structuré autour de trois phases : planification, réalisation, évaluation. Il constitue un outil pertinent pour analyser les usages pédagogiques de ChatGPT dans un cours de PE. Avant le cours, les enseignants peuvent recourir à ChatGPT pour générer des sujets

de rédaction, des exemples de productions écrites, des exercices de vocabulaire et de grammaire, ou encore pour rechercher des documents liés aux thèmes d'écriture. Pendant le cours, ils peuvent intégrer aux activités de classe des ressources produites par ChatGPT. Après le cours, ils peuvent faire appel à l'IA pour une coévaluation formative des copies, à condition que les retours automatiques soient analysés de manière critique par les étudiants et l'enseignant.

3. USAGES DE CHATGPT DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PE

Cette recherche adopte une méthodologie mixte, combinant une analyse qualitative des usages de ChatGPT dans un cours de production écrite en FLE et une analyse quantitative de ses performances. Menée auprès d'étudiants vietnamiens de niveau B1, elle s'appuie sur des productions écrites, les *feedbacks* générés par l'IA à partir de *prompts* standardisés et les notes attribuées par l'enseignant et par ChatGPT selon une même grille. L'approche qualitative décrit l'intégration de l'outil aux différentes phases de l'enseignement, tandis que l'approche quantitative mesure la précision des retours et la concordance des notations. Ce choix permet de croiser observation pédagogique et données chiffrées afin d'évaluer la fiabilité et la pertinence de ChatGPT en contexte réel.

3.1. Usages avant le cours

Mon intégration de ChatGPT en amont du cours repose principalement sur deux usages pédagogiques : la création d'exemples de textes modèles et la génération de sujets de PE.

Usage 1 : Création d'exemples de textes

J'utilise fréquemment ChatGPT pour produire des exemples de textes correspondant à divers genres écrits : essai argumenté, lettre formelle, analyse de graphique. Les *prompts* transmis à l'IA incluent des précisions sur la longueur du texte, le niveau de langue visé, le registre, le degré de complexité syntaxique. Un étudiant a même enrichi le prompt en ajoutant des demandes spécifiques : traduction en vietnamien et explication des structures grammaticales dans le texte. Voici un *prompt* utilisé pour la rédaction d'analyse de graphique :

##GUIDELINE:

[Ecrivez un texte pour décrire un graphique. Suivez les consignes dans ##CONTENT, ##REQUIREMENT, ##MATERIAL]

##CONTENT:

[Un texte de 150-180 mots, niveau de langue B1]

##REQUIREMENT:

[Utilisez des phrases simples et complexes au niveau B1. Le registre de langue est formel mais facile à comprendre. Le texte doit comprendre 5 parties : (1) un titre, (2) une introduction précisant le type de graphique, la source, la date, le sujet, (3) une analyse des grandes tendances, (4) une interprétation des tendances ou explication des causes, (5) une conclusion.

Ajoutez une traduction en vietnamien du texte et une explication des structures grammaticales utilisées.]

##MATERIAL : [voir graphique joint]

Usage 2 : Élaboration de sujets de production écrite

J'utilise également ChatGPT pour trouver des idées de sujets de production écrite, surtout pour la recherche des graphiques récents sur des thèmes variés. Par exemple, le prompt : « Pouvez-vous me trouver un graphique récent sur les achats en ligne des Français ? » permet d'obtenir des supports visuels pertinents, actualisés et exploitables en classe. Cela enrichit le corpus de documents authentiques disponibles, tout en adaptant les sujets aux centres d'intérêt des apprenants.

3.2. Usages pendant le cours

Lors de la mise en œuvre en classe, ChatGPT est mobilisé dans deux activités principales : la recherche des idées pour le plan et l'analyse linguistique des textes modèles.

Usage 3 : Recherche et reformulation des idées pour le plan d'un texte

Après l'analyse du sujet d'écriture en groupe-classe, je divise souvent la classe en petits groupes et leur demander de faire le plan

du texte à rédiger. Ensuite, ils vont présenter le résultat de leur travail au tableau que je corrigerai. Pour les essais argumentés, ils doivent y inclure des exemples pertinents pour appuyer leurs arguments. C'est souvent là la faiblesse des étudiants et de ChatGPT.

Usage 4 : Extraction des outils linguistiques

En classe, les textes générés par l'IA sont analysés collectivement pour relever les structures syntaxiques clés, le vocabulaire thématique, et les connecteurs logiques. Bien que ChatGPT puisse aussi fournir des listes préfabriquées de vocabulaire et de structures syntaxiques, celles construites à partir de l'analyse de textes sont plus efficaces sur le plan didactique.

3.3. Usages après le cours

ChatGPT a été également utilisé pour une coévaluation des textes afin d'alléger la charge du travail de correction. Voici un prompt utilisé pour l'évaluation de l'analyse de graphique.

##GUIDELINE:

[Vous êtes un professeur de français expérimenté. Corrigez le texte écrit à la main dans l'image jointe. Suivez les consignes dans ##CONTENT, ##REQUIREMENT, ##MATERIAL]

##CONTENT:

[1. Donnez des remarques sur le texte dans ##MATERIAL (erreurs surlignées, analysées et corrigées).

2. Résumez les points forts et points faibles du texte.

3. Notez le texte.

4. Proposez deux exercices de vocabulaire (20 questions QCM) et deux exercices de grammaire (20 questions QCM) pour remédier aux faiblesses linguistiques dans le texte.]

##REQUIREMENT: [Corrigez et notez le texte selon la consigne d'écriture (voir l'image jointe) et les critères d'évaluation (voir le document word joint).

##MATERIAL: [texte écrit à la main, consigne d'écriture du graphique, critères d'évaluation]

Usage 5 : Identification, analyse et correction des erreurs

ChatGPT peut identifier de manière instantanée les erreurs commises dans le texte par l'étudiant. Il donne des explications sur la nature des erreurs et fournit des suggestions de réécriture.

Usage 6 : Notation critériée

L'IA applique une grille d'évaluation comparable à celle de l'enseignant et donne une note à la copie.

Usage 7 : Développement de l'esprit critique

Les étudiants analysent les feedbacks de l'IA, comparent avec leurs propres corrections et proposent une version améliorée rédigée à la main, ce qui renforce leur réflexivité linguistique. Je corrige cette deuxième version et je me concentre sur des problèmes qui ne sont pas détectés par ChatGPT.

4. RÉSULTATS

Dans cette partie, nous allons décrire les résultats de nos deux recherches portant sur la qualité des retours et la précision de la notation de ChatGPT.

4.1. Qualité des feedbacks de ChatGPT

Do Thi Bich Thuy (2025a) a fait une analyse quantitative et qualitative des retours de l'IA sur 20 textes d'étudiants. Sur 158 erreurs identifiées, 20 détections, 28 analyses et 26 corrections d'erreurs se sont révélées incorrectes (respectivement 13 %, 18 % et 16 %). La détection d'erreurs est la meilleure compétence de l'IA, suivie de la correction, l'analyse étant la plus faible. Comparée à certains outils de correction automatique, la capacité de repérage des erreurs de l'IA s'avère légèrement supérieure. Par exemple, le taux de mauvaises détections de MerciApp, un correcteur automatique en français, s'élève à 17,3 % (Do Thi Bich Thuy, 2024). En revanche, le taux des analyses erronées de ChatGPT atteint 18 %, plus

élevé que le taux de 14,3 % de MerciApp (Do Thi Bich Thuy, 2024) et de 14 % de Criterion (Lavolette et al., 2015). Quant au taux de corrections incorrectes, ChatGPT atteint 16 %, un résultat assez proche de celui de MerciApp (16,8 %) (Do Thi Bich Thuy, 2024) et supérieur à celui de Criterion (14 %) (Lavolette et al., 2015).

Selon les étudiants dans l'étude de Do Thi Bich Thuy (2025b), bien que ChatGPT détecte assez bien les erreurs, il produit encore des retours incorrects ou des corrections excessives, en raison d'une mauvaise compréhension du contexte ou de l'intention de l'auteur. Van Dis et al. (2023) ont également souligné que le chatbot ne comprend pas le sens, mais apprend uniquement à partir de régularités statistiques dans les combinaisons de mots. Ainsi, lorsque des constructions sortent des schémas habituels, l'outil les considère à tort comme des erreurs. Steiss et al. (2024) ont également mis en évidence un manque de cohérence dans les rétroactions de ChatGPT, voire des contradictions internes entre ses propres remarques. De même que Yoon et al. (2023), notre étude montre que ChatGPT reste limité dans ses retours concernant la cohérence textuelle, l'usage des connecteurs, ainsi que l'adéquation des idées au sujet traité.

4.2. Notation critériée des copies

Dans la recherche de Do Thi Bich Thuy (2025b), nous avons comparé les notes données par l'IA et par l'enseignant pour 47 copies niveau B1. Les résultats montrent que l'écart entre les notes attribuées par l'enseignant et celles attribuées par la machine n'est pas très important.

Tableau 1 : L'analyse comparative des notes attribuées par ChatGPT et par l'enseignant

	Nombre de copies	Note minimale	Note maximale	Moyenne	Ecart type
Notes attribuées par ChatGPT	47	3.00	8.50	6.3	1.25732
Notes attribuées par l'enseignant	47	4.00	9.00	6.6	1.28858

En comparant les notes attribuées par la machine et par l'enseignant, on observe que la note la plus basse donnée par ChatGPT est 3, contre 4 pour l'enseignant ; la note la plus élevée est 8,5 pour ChatGPT, contre 9 pour l'enseignant. La moyenne générale des notes attribuées par la machine est 6,3, soit 0,3 point de moins que celle de l'enseignant, qui s'élève à 6,6. Nous avons relevé que 33 copies présentent un écart de note entre 0 et 1 point, ce qui représente 70 % du total des textes évalués.

5. CONCLUSION

Notre expérience montre que ChatGPT constitue un outil pédagogique efficace lorsqu'il est guidé, contextualisé et complémentaire à l'intervention humaine. L'IA stimule l'autonomie des étudiants, favorise la diversité des supports et allège la charge de correction. Toutefois, son efficacité dépend fortement de la qualité des prompts et de l'encadrement didactique.

Les limites liées au manque de cohérence dans les retours de l'IA ainsi qu'aux risques éthiques et pédagogiques doivent inciter à utiliser l'IA avec prudence. Il est recommandé de former les enseignants à la conception de *prompts*, d'encourager les étudiants à exercer leur esprit critique face aux propositions de l'IA, et de positionner l'outil dans une perspective de coévaluation.

BIBLIOGRAPHIE

Bok, E., & Cho, Y. (2023). Examining Korean EFL college students' experiences and perceptions of using ChatGPT as a writing revision tool. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, *24*(4), 15-27.

Do Thi Bich Thuy. (2024). La précision du correcteur MerciApp dans l'enseignement de la production écrite en français. *Revue des Sciences de l'Éducation vietnamienne*, *20*(6), 22-27.

Do Thi Bich Thuy. (2025a). La qualité des rétroactions de ChatGPT dans la révision des textes en français. *Revue des Sciences de l'Éducation – Université Pédagogique de Hanoï*, *70*(2), 33-44.

Do Thi Bich Thuy. (2025b). Comparaison des rétroactions de ChatGPT et de celles des enseignants dans la correction des textes en français. *Revue des Sciences de l'Éducation du Vietnam, 21*(6), 37-44.

El Karfa, I. (2024). ChatGPT : un outil pour améliorer les compétences rédactionnelles et argumentatives des élèves. *Le français aujourd'hui*, *226*(3), 51-68.

Lavolette, E., Polio, C., & Kahng, J. (2015). The accuracy of computer-assisted feedback and students' responses to it. *Language, Learning & Technology*, *19*(2), 50-68.

Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., ... & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction, 91*, 101894.

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing, 57*, 100752.

Uljens, M. (2004). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Psychology Press.

Van Dis, E. A., Bollen, J., Zuidema, W., Van Rooij, R., & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Nature*, *614*(7947), 224-226.

Yoon, S. Y., Miszoglad, E., & Pierce, L. R. (2023). Evaluation of ChatGPT feedback on ELL writers' coherence and cohesion. *arXiv preprint arXiv:2310.06505*.

L'IMPACT DE CHATGPT SUR LA PRODUCTION ORALE EN LANGUES ÉTRANGÈRES. LE CAS DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE HANOÏ

NGUYEN Quang Duy[1]

Résumé : *Cette étude vise à évaluer l'impact de l'utilisation de ChatGPT sur le développement de la compétence de production orale chez les apprenants de français langue étrangère (niveau A2), à travers trois dimensions : la fluidité, la cohérence et l'efficacité linguistique. Menée auprès de 59 étudiants de première année à l'Université de Hanoï. Les résultats révèlent un usage régulier mais bref de l'outil, motivé par sa praticité, la réduction de l'anxiété et l'accès à un partenaire conversationnel disponible. Si les effets perçus sont positifs en matière de richesse lexicale et de reformulation, les progrès en fluidité et en cohérence restent limités sans encadrement didactique. L'étude souligne ainsi le potentiel de ChatGPT comme outil complémentaire d'entraînement oral, à condition d'être intégré dans des scénarios pédagogiques structurés.*

Mots-clés : *ChatGPT, production orale, FLE, intelligence artificielle, CALL, fluidité, cohérence, efficacité linguistique*

Abstract: *This study investigates the impact of ChatGPT on the development of oral production skills among French as a Foreign Language (FLE) learners at A2 level, focusing on three core dimensions: fluency, coherence, and linguistic effectiveness. Conducted with 59 first-year students at Hanoi University. Findings reveal regular but short sessions of ChatGPT use, driven by its convenience, stress-reducing effect, and accessibility as a speaking partner. While participants report improvements in lexical richness and reformulation, gains in fluency and discourse coherence remain limited without pedagogical support. The study highlights ChatGPT's potential as a supplementary tool for oral practice, provided it is embedded in structured instructional scenarios.*

Keywords*: ChatGPT, oral production, FLE, artificial intelligence, CALL, fluency, coherence, linguistic effectiveness*

[1] Université de Hanoï

INTRODUCTION

Dans les classes de première année du département de français à l'Université de Hanoï, l'enseignement de l'expression orale se heurte à plusieurs contraintes structurelles. Le nombre élevé d'étudiants par classe (environ 35 apprenants) limite considérablement le temps disponible pour les activités de prise de parole individuelles. Par ailleurs, les enseignants, soumis à un programme dense centré sur le manuel Édito, souvent orienté vers des contenus académiques, disposent de peu de marge pour offrir un accompagnement personnalisé ou des retours constructifs à chaque étudiant. Face à ces limites pédagogiques, l'intégration d'outils numériques interactifs s'impose comme une piste d'innovation. C'est dans cette optique qu'une expérimentation a été menée, visant à initier les étudiants à l'usage de la fonction vocale de ChatGPT pour s'exercer à l'oral en autonomie. Ce dispositif soulève une interrogation centrale : dans quelle mesure la pratique orale autonome avec ChatGPT permet-elle de favoriser l'enrichissement lexical, les capacités de reformulation, ainsi que les progrès en fluidité et en cohérence du discours oral en langue étrangère ?

Cette étude s'appuie d'abord sur une revue sélective des recherches portant sur l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage de l'expression orale. Cette exploration permet d'identifier les approches existantes et les résultats obtenus à l'échelle internationale. Par la suite, l'analyse se recentre sur l'application d'un modèle de dialogue homme-machine dans les classes de première année du département de français à l'Université de Hanoï.

1. ETAT DE L'ART

1.1. État des lieux des applications de l'intelligence artificielle pour le développement de la production orale en langues étrangères

CALL (Computer-Assisted Language Learning) désigne un dispositif d'apprentissage des langues intégrant des outils numériques, tels que logiciels, applications ou agent conversationnel, permettant aux apprenants de développer leurs compétences à travers des activités

interactives en ligne (Godwin-Jones, 2018). Cet environnement est particulièrement utile pour offrir une opportunité d'apprentissage flexible, où les apprenants peuvent apprendre à tout moment, en tout lieu, avec moins de barrières dans la communication.

CALL peut être classé en quatre catégories principales : (1) les systèmes basés sur le texte (*text-based systems*), (2) les systèmes de dialogue (*dialogue-based systems*), (3) les systèmes audio (*audio-based systems*), et (4) les systèmes multimédia (*multimedia systems*) (Chapelle, 2003). Cette étude se concentrera sur les systèmes de dialogue, en particulier le *voice chat* dans le ChatGPT, car ils permettent une interaction directe avec les apprenants et créent un environnement de communication flexible et naturel.

1.2. Les recherches de sur les systèmes de dialogue basés sur l'intelligence artificielle.

Dans le cadre du CALL, Bibauw, François et Desmet (2019) ont examiné le rôle des systèmes de dialogue basés sur l'intelligence artificielle, en particulier l'agent conversationnel, dans l'apprentissage des langues. Selon ces auteurs, ces dispositifs favorisent le développement de la fluidité et de la cohérence discursives en offrant un retour immédiat dans un environnement dépourvu de jugement, propice à l'aisance communicative. Ils proposent une typologie des systèmes de dialogue selon le degré de liberté laissé à l'apprenant et la nature du feedback fourni (Bibauw et al., 2022). Toutefois, même si les outils numériques (logiciels, applications, robot conversationnel) sont efficaces pour offrir une flexibilité et une interactivité dans l'apprentissage des langues, leur portée demeure limitée dans la mesure où l'exposition à des « locuteurs experts de la L2 » (c'est-à-dire les locuteurs natifs) est souvent restreinte, ce qui peut freiner le développement de compétences communicatives adaptées aux contextes réels (O'Brien et al., 2020).

D'autres travaux corroborent ces constats. Pauline Marchal et al., (2024) ont mis en évidence que l'usage de l'assistant virtuel IA contribue à renforcer la confiance et la fluidité chez les apprenants francophones. En effet, ils perçoivent ce type d'interlocuteur artificiel comme tuteurs

pédagogiques efficaces et personnalisables, préférant ce type de soutien aux aides techniques traditionnelles

Afin d'évaluer l'efficacité de l'interaction avec ChatGPT dans le développement de la compétence d'expression orale, cette étude se propose de mesurer trois composantes fondamentales : la fluidité, la cohérence et la cohésion du discours et l'efficacité dans l'utilisation des structures linguistiques. La section suivante précise les définitions opérationnelles de ces notions et les modalités concrètes retenues pour leur évaluation.

1.3. Les définitions de la fluidité, de la cohérence et de l'efficacité dans l'utilisation des structures linguistiques

1.3.1. La fluidité

La fluidité, en didactique des langues, désigne la capacité à produire un discours oral continu, avec un débit régulier, peu d'hésitations ou de pauses excessives, et une bonne gestion des interactions. Elle englobe à la fois des aspects cognitifs (automatisation) et comportementaux (performance observable). Le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001) la considère comme un critère-clé dès le niveau B1. Bibauw, François et Desmet (2019) ajoute que la fluidité implique aussi une maîtrise des mécanismes conversationnels et peut être mesurée à l'aide d'indicateurs tels que le nombre de mots par minute, la longueur moyenne des tours de parole, et la fréquence des pauses.

1.3.2. La cohérence et la cohésion

En didactique des langues, la cohérence désigne l'organisation logique et sémantique du discours, permettant l'enchaînement clair des idées pour l'interlocuteur (Candelier & Maurer, 2003). Elle se distingue de la cohésion, qui relève des liens grammaticaux et lexicaux entre les phrases. Le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001) considère qu'à partir du niveau B1, l'apprenant doit pouvoir produire un discours globalement cohérent. Bibauw, François et Desmet (2019) ajoute qu'elle se mesure notamment par **l'usage des**

connecteurs, **la progression thématique** et **la relation entre les idées**, – éléments essentiels pour une communication claire en langue étrangère.

1.3.3. Efficacité dans l'utilisation des structures linguistiques

En didactique des langues, l'efficacité linguistique fait référence à la capacité de mobiliser de manière pertinente et fonctionnelle les ressources grammaticales, lexicales et morphosyntaxiques afin d'atteindre un objectif communicatif, dépassant la simple correction pour inclure la précision, la souplesse et l'adaptation contextuelle. Selon Puozzo Capron (2012), cette efficacité dépend en grande partie de la perception de ses propres compétences et de la mobilisation stratégique de celles-ci dans une situation donnée (*le sentiment d'efficacité personnelle*). Bibauw, François et Desmet (2019) insiste sur la mobilisation stratégique des formes linguistiques, essentielle à la réussite communicative, et souligne le rôle du feedback correctif et de l'interaction pour renforcer cette efficacité. L'évaluation en tient compte à travers gestion de la relation interpersonnelle manifesté par **la co-construction du sens** et **la politesse contextuelle ; la richesse lexicale et grammaticale** pour **convenir l'acte de langage**.

2. OBJECTIF DE RECHERCHE ET SA CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE

Cette étude a pour objectif d'évaluer l'impact de l'utilisation de ChatGPT sur la production orale en langue étrangère, à travers trois paramètres : la **fluidité**, la **cohérence** et l'**efficacité linguistique**. Elle s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL), en observant les effets de l'interaction avec ChatGPT sur ces compétences.

Bien que plusieurs études examinent déjà l'impact des agents conversationnels sur la production orale, elles concernent principalement l'apprentissage de l'anglais langue étrangère, et aucune ne porte spécifiquement sur le français langue étrangère dans le contexte vietnamien (Bibauw et al., 2019 ; O'Brien et al, 2025). Ce travail vise ainsi à vérifier si ces effets se confirment à l'Université de Hanoï, auprès d'étudiants de première année inscrits dans un cours de FLE.

3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1. Type de recherche : Recherche quantitative

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche quantitative, visant à analyser l'évolution de la compétence orale d'un groupe d'apprenants à travers l'usage du ChatGPT. L'objectif est de mesurer l'impact de cet outil sur trois dimensions fondamentales de la production orale : **la fluidité**, **la cohérence et cohésion**, et **l'efficacité linguistique**.

Un questionnaire à échelle de Likert a été mobilisé, permettant de recueillir des données subjectives mais représentatives de la performance perçue par les apprenants.

3.2. L'échantillon

60 étudiants de première année du département de français de l'Université de Hanoï ont participé à cette étude. Leur apprentissage s'appuie sur le manuel Édito, réédité en 2022, qui propose une progression structurée allant de la découverte à la mise en pratique en contexte communicatif.

Toutefois, la taille importante des classes (environ 35 étudiants) et l'intensité du programme (trois séances hebdomadaires de quatre heures) limitent le temps consacré aux exercices oraux individualisés et aux retours personnalisés des enseignants. Dans ce contexte, l'utilisation de ChatGPT a été envisagée comme un outil complémentaire permettant aux étudiants de s'entraîner à l'oral de manière autonome tout en bénéficiant d'un retour immédiat. Plus concrètement, ils ont été formés à :

- Analyser la consigne d'un exercice de production à l'aide de ChatGPT ;
- Identifier les actes de langage pertinents selon le contexte de communication ;
- Structurer leurs réponses, dans un premier temps via des échanges écrits, puis via la fonction chat vocal (chat Voice) de l'outil.

Les étudiants participants répondront à un questionnaire portant sur deux volets :

- Leur expérience d'utilisation de ChatGPT pour s'entraîner à l'oral,
- Leur autoévaluation (selon l'échelle Likert) des progrès perçus dans la production orale au cours du processus d'apprentissage assisté par l'IA.

4. RÉSULTATS

Fréquence et durée d'utilisation : près de 75 % des apprenants déclarent utiliser la fonction vocale de ChatGPT au moins une fois par jour, et plus de 50 % y recourent deux à trois jours par semaine. Toutefois, les sessions restent brèves : 82 % durent moins de 20 minutes, dont plus d'un tiers moins de 5 minutes.

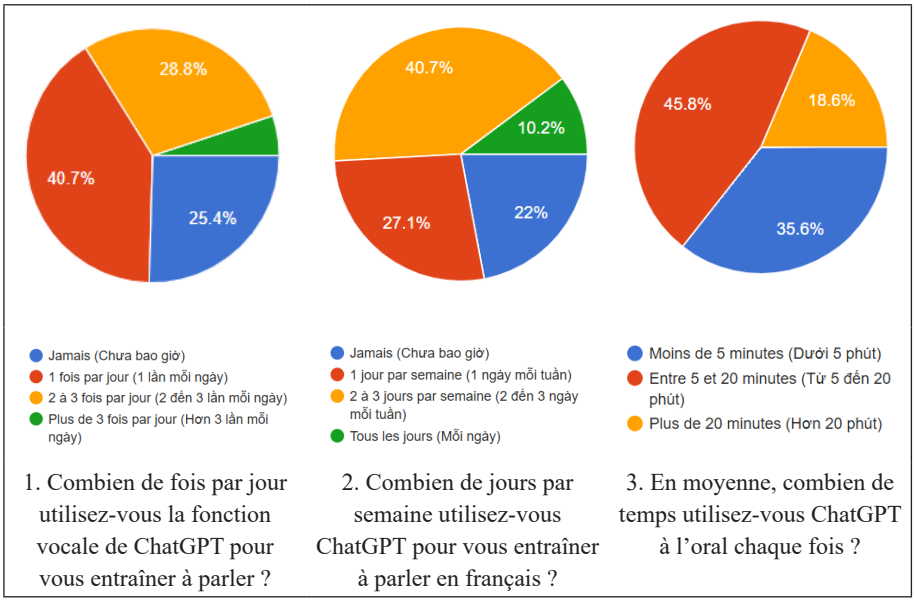


Figure 1 : la fréquence et la durée d'utilisation du ChatGPT dans l'exercice de l'expression orale

Les résultats montrent une appropriation croissante de l'outil, bien que souvent superficielle. Pour renforcer son impact pédagogique, un usage plus régulier et structuré est recommandé.

Les apprenants utilisent ChatGPT pour trois raisons principales : l'amélioration des compétences orales (23,7 %), la praticité (22 %) et la réduction de l'anxiété (20 %). Les obstacles identifiés concernent surtout la mauvaise reconnaissance vocale (31 %) et le niveau linguistique (20 %), ce qui souligne un besoin de guidage méthodologique ainsi que d'un accompagnement réel par un tuteur pour corriger la phonologie (la prononciation, l'enchaînement, l'intonation).

Les apports perçus du ChatGPT sont la praticité (27 %), la sécurité affective (20 %), le *feedback* immédiat (15 %) et la motivation (13 %). ChatGPT est perçu comme un espace sûr favorisant une progression personnalisée.

Concernant les améliorations souhaitées, 81 % des répondants ont exprimé des suggestions articulées autour de huit axes : la qualité de la voix de l'IA (15 %), un feedback plus formateur et détaillé (14 %), des activités davantage ludiques (12 %), une meilleure reconnaissance vocale (10 %), la personnalisation des interactions (10 %), l'amélioration de la structuration linguistique (8 %), l'ajout d'outils complémentaires (7 %) et l'augmentation des possibilités d'interaction sociale (3 %).

Ces résultats témoignent d'une attente forte des apprenants non seulement sur le plan technique — notamment la voix, la reconnaissance vocale et la précision des corrections — mais aussi sur le plan pédagogique, avec une demande marquée pour des retours plus qualitatifs, des activités motivantes et un accompagnement adapté au profil de chaque utilisateur. Ils soulignent ainsi que, pour devenir un véritable levier d'apprentissage, l'usage de l'IA doit être intégré dans une médiation pédagogique structurée, offrant à la fois personnalisation et guidance méthodologique.

La fluidité a été analysée selon trois dimensions : la réactivité lexicale, l'enchaînement fluide et la réduction des pauses. Les résultats montrent que la réactivité se situe entre les niveaux 3 et 4, indiquant une certaine aisance dans l'utilisation du vocabulaire. En revanche, l'enchaînement et la diminution des pauses affichent une médiane au niveau 3, traduisant une progression limitée. Cela prouve que l'IA facilite l'accès au lexique, mais ne suffit pas à elle seule pour développer

une aisance discursive globale, celle-ci dépendant aussi de la fréquence d'usage et du niveau initial des apprenants. Les graphiques (figure 2 à 4) illustrent la perception des apprenants sur la fluidité orale après l'usage de ChatGPT. L'échelle de Likert utilisée va de 1 (cela ne me correspond pas du tout) à 5 (cela me correspond parfaitement).

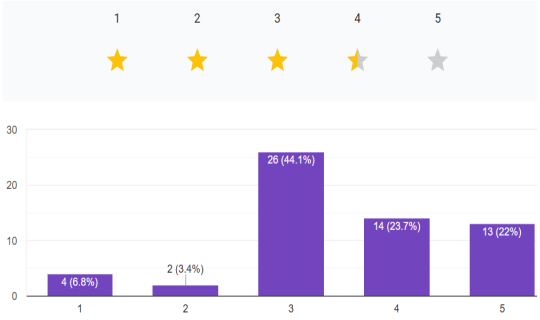


Figure 2 : la réactivité lexicale après l'usage du ChatGPT

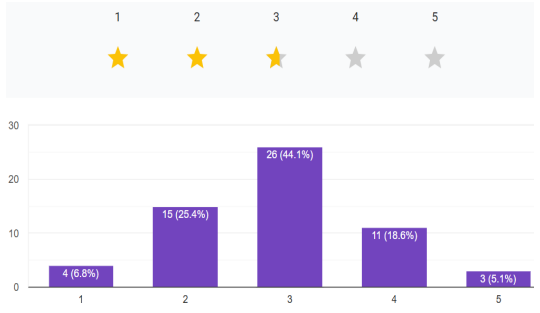


Figure 3 : l'enchaînement fluide l'enchaînement fluide

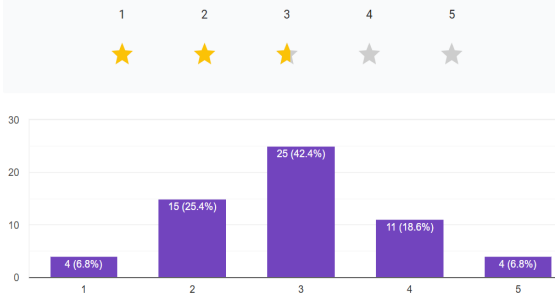


Figure 4 : la diminution des pauses et de l'hésitation après l'usage du ChatGPT

La cohérence et la cohésion ont été évaluées selon trois critères : l'usage des connecteurs, la progression thématique et la liaison des idées. La médiane des réponses se situe au niveau 3 pour l'ensemble, avec une

tendance partielle vers les niveaux 4 et 5, notamment pour les connecteurs. Cette distribution reflète un effet modéré de ChatGPT sur la structuration du discours. Sans accompagnement pédagogique, l'amélioration reste limitée et non systématique. Les graphiques (figure 5 à 7) illustrent la perception des apprenants sur la cohérence et la cohésion après l'usage de ChatGPT. L'échelle de Likert utilisée va de 1 (Mon discours n'est pas du tout organisé) à 5 (Mon discours est toujours clair et bien structuré).

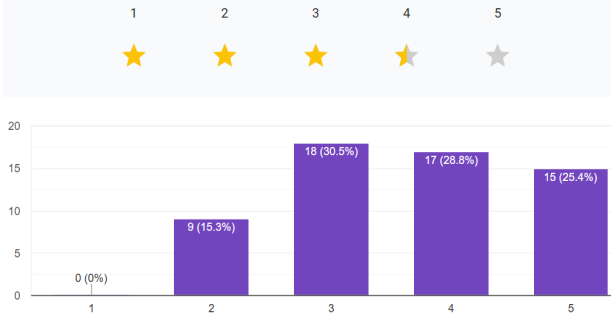


Figure 5 : l'usage des connecteurs logiques après l'usage du ChatGPT

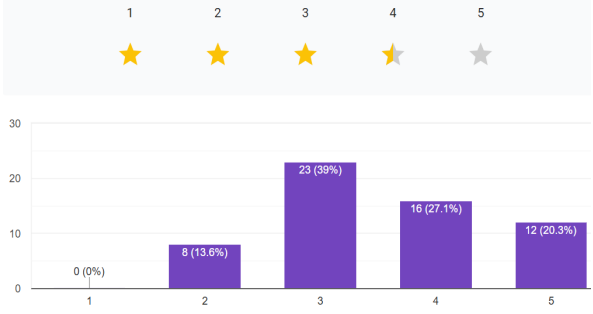


Figure 6 : la progression thématique après l'usage du ChatGPT

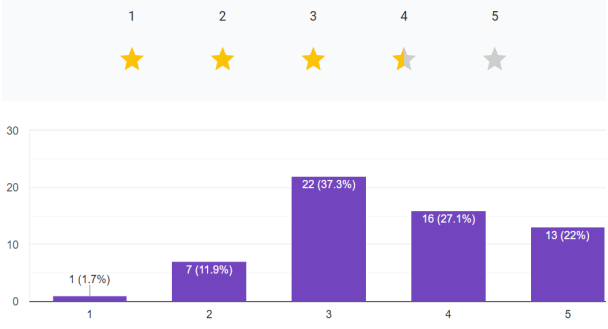


Figure 7 : la liaison claire entre les idées après l'usage du ChatGPT

L'efficacité linguistique a été évaluée à travers trois indicateurs : la reformulation, l'adaptation au contexte et la richesse lexicale et grammaticale. La médiane des réponses se situe au niveau 4, indiquant une tendance positive. L'usage régulier de ChatGPT semble favoriser un affinement progressif de l'expression, tant sur le plan lexical que grammatical. Les apprenants perçoivent une meilleure capacité à s'exprimer de manière adaptée et nuancée grâce aux outils linguistiques proposés par l'IA. Les graphiques (figure 8 à 10) illustrent la perception des apprenants sur la l'efficacité linguistique après l'usage de ChatGPT. L'échelle de Likert utilisée va de 1 (Je ne parviens pas à utiliser des structures ou un lexique adapté) à 5 (Je mobilise facilement un lexique varié et des structures correctes selon le contexte).



Figure 8 : la capacité à reformuler ses propos après l'usage du ChatGPT



Figure 9 : la capacité à adapter son niveau de langue en fonction du contexte d'interaction après l'usage du ChatGPT

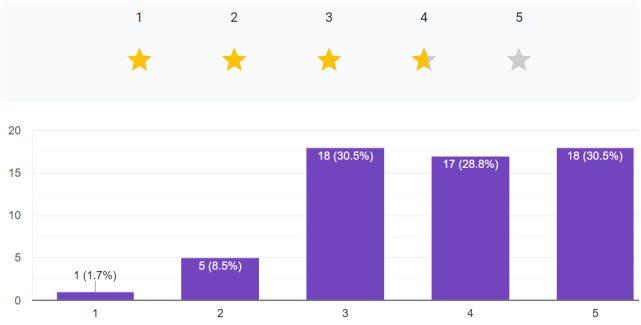


Figure 10 : La capacité à mobiliser un lexique et des structures grammaticales variés après l'usage du ChatGPT

5. CONCLUSION

Les résultats de cette enquête révèlent une perception nuancée de l'utilisation de ChatGPT dans le développement de la production orale en français langue étrangère. L'outil est reconnu pour sa praticité, sa disponibilité et son potentiel à offrir un environnement d'apprentissage dénué de jugement, contribuant ainsi à diminuer l'anxiété langagière. Les répondants identifient des apports positifs, en particulier en matière de réactivité lexicale, de reformulation et d'adaptation contextuelle.

Néanmoins, l'effet de l'IA demeure limité lorsqu'elle est utilisée de manière autonome, sans accompagnement didactique. Les médianes observées au niveau 3 pour les dimensions de cohérence et de fluidité témoignent d'un impact partiel, notamment sur la capacité à enchaîner les idées de façon fluide. Ces constats soulignent la nécessité d'une intégration pédagogique structurée pour en optimiser les bénéfices.

Par ailleurs, les propositions d'amélioration fréquemment évoquées (*feedback* explicite, personnalisation, reconnaissance vocale, ludification) traduisent une attente manifeste pour des interfaces plus interactives et didactiquement adaptées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). *Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL*. Computer Assisted Language Learning, 32(8), 827–877.

Bibauw, S., Van den Noortgate, W., François, T., & Desmet, P. (2022). *Dialogue systems for language learning: a meta-analysis*. Language Learning & Technology, 26(1), 1–24.

Candelier, M., & Maurer, B. (2003). *La compétence à communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Godwin-Jones, R. (2018). *Emerging technologies: Language learning and technology*. Language Learning & Technology, 22(1), 5-19.

Marchal, P., Kumps, A., Floquet, C., Deruwé, O., & De Lièvre, B. (2024). *Perceptions et usages d'un chatbot comme tuteur de cours en sciences de l'éducation*. Médiations & médiatisations, (18), 125–147.

O'Brien, M. G., Ryan, C., Sénécal, A.-M., & Haggerty, H. (2020). *Faciliter l'apprentissage des langues grâce aux technologies : Une revue de la littérature sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur* [Revue de la littérature]. ACPLS.

Puozzo Capron, I. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues*. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-1.

VERS UN APPRENTISSAGE PERSONNALISÉ ET AUTONOME DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE AVEC CHATGPT : UNE RECHERCHE-ACTION À L'UNIVERSITÉ DE THUONGMAI DU VIETNAM

NGUYEN Thi Thu Hong [1]

Résumé : *Dans le contexte de l'enseignement du français en Asie-Pacifique, caractérisé par des classes nombreuses et une forte hétérogénéité des niveaux, la personnalisation de l'enseignement et le développement de l'autonomie des apprenants constituent un défi majeur. Cette communication présente les résultats d'une recherche-action menée auprès de 31 étudiants de deuxième année à l'Université de Commerce de Hanoi (Vietnam), visant à concevoir et évaluer une innovation pédagogique : un dispositif hybride intégrant ChatGPT pour renforcer l'apprentissage personnalisé et autonome de la grammaire française. La méthodologie a consisté à développer un parcours d'auto-apprentissage guidé, combinant approches traditionnelles et interaction réfléchie avec l'IA. Les résultats, issus des questionnaires et des observations montrent une forte adhésion des étudiants et une amélioration notable de leur autonomie, de leur esprit critique et de leurs compétences grammaticales. Cette étude propose un modèle pratique pour une intégration raisonnée et efficace de l'IA, répondant directement aux enjeux de la transformation numérique dans l'enseignement du FLE.*

Mots-clés *: Français Langue Étrangère (FLE), Intelligence Artificielle (IA), autonomie de l'apprenant, personnalisation de l'apprentissage, innovation pédagogique, enseignement supérieur, recherche-action.*

1. CONTEXTE ET CONSTAT

Le français dans le monde, en tant que langue de communication internationale, de diplomatie et de formation professionnelle, occupe une place stratégique. Au Vietnam, comme dans une grande partie de la région Asie-Pacifique, cette dynamique se traduit par une

[1] *Université de Commerce de Hanoï, Vietnam*

demande constante de formation de qualité, notamment dans les filières universitaires spécialisées. Cependant, le contexte universitaire vietnamien présente des défis pédagogiques spécifiques, partagés par de nombreux établissements de la région : les enseignants sont souvent confrontés à des classes aux effectifs importants et, surtout, à une forte hétérogénéité des apprenants. Ces derniers arrivent avec des parcours, des niveaux de maîtrise, des stratégies d'apprentissage et des rythmes d'acquisition très variés, rendant une approche pédagogique unique et frontale peu efficace. L'enseignement de la grammaire est particulièrement touché par cette réalité. Essentielle à la structuration de la pensée et à la précision de l'expression, la grammaire requiert une pratique régulière et un *feedback* individualisé que l'enseignant peine à fournir à chaque étudiant dans un tel contexte. Notre enquête diagnostique menée auprès de 31 étudiants de deuxième année à l'Université de Thuongmai a mis en lumière cette difficulté: 71% des étudiants considèrent l'apprentissage de la grammaire comme « difficile » ou « très difficile », citant des points de blocage récurrents comme la conjugaison, l'accord du participe passé ou l'emploi des pronoms.

Parallèlement, nous assistons à une transformation numérique rapide, marquée par l'intégration croissante de l'intelligence artificielle (IA) dans le quotidien. Nos étudiants, en tant que « natifs numériques », se sont massivement et spontanément approprié des outils comme ChatGPT. L'enquête a révélé que 96,8% d'entre eux les utilisent déjà pour leur apprentissage. Toutefois, cet usage est majoritairement empirique, non-guidé et instrumental : il sert à obtenir une réponse rapide, une traduction ou une correction, sans nécessairement engager un processus de réflexion métalinguistique. Cette pratique comporte des risques: dépendance à l'outil, érosion de l'esprit critique, et illusion de compétence.

2. PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Le constat d'une pratique enseignante confrontée à l'hétérogénéité des classes et d'un usage spontané mais non-guidé de l'IA par les étudiants

nous amène à une problématique centrale. Pour analyser cette situation et fonder notre intervention pédagogique, il est essentiel d'ancrer notre réflexion dans un cadre théorique solide, articulant principalement deux concepts clés de la didactique des langues : l'autonomie de l'apprenant et l'intégration du numérique dans une perspective actionnelle.

Le premier pilier de notre recherche est le concept d'autonomie de l'apprenant, tel que défini par Henri Holec (1981). L'autonomie n'est pas simplement le fait de laisser l'apprenant apprendre seul ; elle est « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». Cette capacité, qui n'est pas innée, doit être acquise et développée. Elle implique que l'apprenant soit capable de fixer ses propres objectifs, de choisir ses contenus et ses méthodes, de gérer son rythme et d'évaluer ses propres progrès. Dans notre contexte, l'usage passif de l'IA, où l'étudiant ne fait que recevoir une réponse sans la questionner, constitue un frein au développement de cette autonomie. Notre hypothèse est qu'un dispositif pédagogique structuré peut transformer ChatGPT d'un simple « fournisseur de réponses » en un outil au service de cette prise en charge, un partenaire avec lequel l'étudiant peut négocier, tester des hypothèses et évaluer ses propres productions.

Le second pilier repose sur la perspective actionnelle et l'intégration raisonnée des technologies. La perspective actionnelle, théorisée notamment par Christian Puren (2017), considère l'apprenant comme un «acteur social» qui utilise la langue pour réaliser des tâches dans des situations de communication authentiques. Dans cette optique, l'apprentissage de la grammaire n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour agir plus efficacement. Notre dispositif vise à inscrire l'usage de l'IA dans cette perspective: en utilisant ChatGPT pour corriger un paragraphe, l'étudiant n'effectue pas un simple exercice, il réalise une micro-tâche sociale simulée de « révision et d'amélioration d'un texte ». Par ailleurs, nous nous inspirons du concept de « normalisation » de la technologie de Stephen Bax (2011), qui suggère que l'efficacité maximale d'un outil numérique est atteinte lorsqu'il devient « invisible », c'est-à-dire pleinement intégré dans les pratiques de classe.

Ainsi, notre problématique se précise comme suit : *Comment un dispositif pédagogique, fondé sur les principes de l'autonomie et la perspective actionnelle, peut-il exploiter ChatGPT pour favoriser une pratique grammaticale personnalisée, réflexive et efficace en classe de FLE en contexte universitaire au Vietnam ?*

3. MÉTHODOLOGIE

Conformément à une démarche de recherche-action (Burns, 2010), notre méthodologie a été conçue pour être à la fois rigoureuse et ancrée dans la pratique de classe. Elle s'est déroulée sur 10 semaines avec 31 étudiants volontaires du module « Français commercial 1.4 ».

• **Phase 1 : Diagnostic et analyse des besoins**: Cette phase initiale visait à établir un profil détaillé des apprenants pour garantir que la solution développée réponde à des besoins réels et concrets. Un questionnaire d'enquête détaillé a été conçu et administré. Il était structuré en cinq parties portant sur : les informations générales des étudiants, leur perception de l'apprentissage de la grammaire en classe, leurs habitudes d'auto-apprentissage, leur niveau d'utilisation des outils d'IA, et leurs suggestions d'amélioration.

• **Phase 2 : Conception du dispositif pédagogique**: Sur la base des données de la phase de diagnostic, un système d'exercices et un parcours d'auto-apprentissage intégrant l'IA ont été conçus. Le dispositif a été élaboré autour de sept points de grammaire clés du programme du module « Français commercial 1.4 » (accord du participe passé, emploi des pronoms, modes et temps verbaux, subordonnées causales et conditionnelles, etc.). Nous avons développé un parcours d'auto-apprentissage structuré autour de 7 séquences thématiques. Chaque séquence suivait une progression logique en trois temps :

1. Théorie et conceptualisation : Une fiche synthétique présentait la règle de grammaire.

2. Pratique contrôlée : Une série d'exercices d'application (QCM, appariement, etc.) pour consolider la compréhension.

3. Pratique autonome avec IA (le cœur de notre innovation) : Les étudiants devaient réaliser une micro-tâche de production, puis la soumettre à ChatGPT en utilisant un « *prompt* » (une consigne) structuré que nous leur avions appris à formuler. L'objectif était d'obtenir non seulement une correction, mais aussi une explication, forçant l'étudiant à réfléchir à son besoin et à poser une question précise. Par exemple, au lieu de simplement copier-coller leur texte, les étudiants devaient utiliser une consigne comme : « Tu es un professeur de français pour un étudiant de niveau A2. Corrige mon texte, explique chaque erreur de grammaire avec la règle correspondante et donne-moi deux autres exemples pour chaque règle.» Cette approche structurée visait à transformer une simple vérification en une véritable session de tutorat personnalisé.

• **Phase 3 : Mise en œuvre et Évaluation** : Cette phase a consisté à déployer le dispositif en classe et à en évaluer l'efficacité à travers un parcours structuré et des outils de suivi. L'implémentation s'est appuyée sur un parcours d'auto-apprentissage détaillé en 10 séances, guidant les étudiants à travers un cycle d'apprentissage en quatre étapes pour chaque module (théorie, exercices d'application, tâche avec IA, et révision). Le suivi a été assuré par des mécanismes de feedback combinant une auto-évaluation continue où les étudiants consignaient leurs expériences dans un carnet de bord et deux réunions de bilan collectives (à mi-parcours et en fin de parcours) pour échanger et évaluer les progrès. Enfin, l'évaluation de l›impact du dispositif a reposé sur une triangulation des données, combinant les résultats d›un questionnaire final, des fiches d›auto-évaluation remplies par les étudiants, des observations participantes menées par l›enseignant, et l›analyse des productions écrites des étudiants.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse des données collectées révèle une adhésion forte au dispositif et des résultats probants qui dépassent le simple cadre grammatical. Nous les organisons autour de trois axes : la perception de l'efficacité, le développement de l'autonomie, et l'évolution vers une posture d'apprentissage plus critique.

4.1. Forte adhésion et efficacité perçue du dispositif

Sur le plan quantitatif, le questionnaire final est éloquent. Les principaux indicateurs d'adhésion et de perception de l'efficacité sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Perception de l'efficacité du dispositif par les étudiants

Indicateur	Pourcentage de réponses positives
Contenu des modules jugé « pertinent »	96,7%
Intégration de ChatGPT jugée comme un « soutien efficace »	93,5%
Système d'exercices qualifié de « clair » ou « très clair »	> 90%

Ces chiffres confirment la validité de la structure pédagogique proposée (Théorie - Pratique contrôlée - Pratique autonome).

De plus, interrogés sur les éléments les plus utiles du parcours, les étudiants ont plébiscité la combinaison des trois phases, soulignant que la « partie théorique » et les « exercices d'application » traditionnels restaient des piliers essentiels avant de passer à la « pratique avec l'IA ». L'IA n'est donc pas perçue comme un substitut, mais comme un complément puissant à un parcours d'apprentissage structuré.

4.2. Un levier pour l'autonomie et l'amélioration des compétences

L'un des objectifs centraux était de renforcer l'autonomie. Les résultats indiquent un succès notable sur ce point : 90% des étudiants ont affirmé se sentir « plus actifs et autonomes » dans leur apprentissage et plus de 93% se déclarent « d'accord » ou « totalement d'accord » avec l'idée que le dispositif a rendu l'auto-apprentissage de la grammaire « plus facile et mieux orienté ».

Cette autonomie accrue s'est traduite par une amélioration perçue des compétences. Près de 100% des étudiants ont rapporté une amélioration de leur niveau de grammaire, dont 16,7% une amélioration « nette ». Les compétences spécifiques que les étudiants estiment avoir le plus développées sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Compétences clés développées grâce à l'interaction avec ChatGPT (par ordre de fréquence citée)

Rang	Compétence développée
1	Auto-détection et correction des erreurs
2	Pratique de l'écriture de paragraphes corrects
3	Enrichissement du vocabulaire et des expressions

4.3. Vers une posture d'apprentissage plus critique

Au-delà des chiffres, nos observations qualitatives ont mis en évidence une évolution significative des stratégies d'apprentissage. Les étudiants sont passés d'une utilisation passive de l'IA à une posture plus critique et active. Cette transformation peut être schématisée comme suit commesuit.

Tableau 3 : Évolution de la posture de l'apprenant face à l'IA

Avant le dispositif (Utilisation passive)	Après le dispositif (Utilisation critique et active)
Accepte la première réponse sans la questionner.	Questionne, compare la réponse avec les règles de grammaire.
Utilise l'IA comme un simple correcteur automatique.	Utilise l'IA comme un partenaire de dialogue pour comprendre ses erreurs.
Copie-colle du texte sans consigne précise.	Formule des "prompts" structurés pour guider l'IA.
Subit l'outil.	Pilote l'outil et l'expérimente (ex: « générer des exercices »).

Les discussions en classe ont gagné en profondeur, les étudiants arrivant avec des cas à discuter, issus de leur interaction avec l'IA (« *ChatGPT m'a dit ça, mais la règle dit autre chose, pourquoi ?* »). Leurs suggestions d'amélioration témoignent de cette appropriation : ils proposent de « tester l'IA » ou de lui « demander de générer des exercices personnalisés ». Ils sont devenus des acteurs de leur apprentissage.

4.4. Discussion

La discussion de ces résultats permet de mettre en lumière trois points majeurs. Premièrement, ce modèle hybride répond efficacement au défi de l'hétérogénéité, en offrant un parcours de base commun tout en permettant une remédiation individualisée grâce à l'IA.

Deuxièmement, il redéfinit positivement le rôle de l'enseignant, qui devient un « architecte de parcours d'apprentissage » et un médiateur expert (Ollivier & Puren, 2022), guidant les étudiants dans l'utilisation critique des outils. Troisièmement, ce dispositif ne se contente pas d'enseigner la grammaire ; il développe des compétences transversales essentielles : l'autonomie (Holec, 1981), la littératie numérique et la pensée critique.

5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Cette recherche-action a permis de valider l'hypothèse qu'une intégration structurée de l'IA peut constituer un levier puissant pour l'enseignement de la grammaire du FLE. Loin d'être une menace, l'IA, encadrée par une méthodologie pédagogique solide, devient un allié pour la personnalisation des parcours et l'autonomisation des apprenants, comme le préconise l'UNESCO (2023). Les résultats démontrent non seulement une amélioration des compétences linguistiques, mais aussi, et c'est peut-être le plus important, une transformation des stratégies d'apprentissage des étudiants, qui deviennent plus actifs, réflexifs et critiques face aux outils numériques.

Bien que cette étude présente des limites (échantillon à taille petite), elle ouvre des perspectives prometteuses. Sur le plan de la recherche, des études longitudinales pourraient mesurer l'impact à plus long terme. Sur le plan de la professionnalisation des formations, notre modèle peut servir de base à la création de modules de formation continue pour les enseignants de la région. Il est impératif de les outiller pour qu'ils puissent intégrer ces technologies de manière critique et créative. En faisant cela, nous pourrons non seulement former des locuteurs compétents, mais aussi autonomes et critiques, et ainsi contribuer à enrichir notre dynamique régionale de recherche et à renforcer la place du français en Asie-Pacifique.

Enfin, cette démarche pourrait être adaptée et expérimentée dans d'autres contextes multilingues confrontés aux mêmes défis pédagogiques, contribuant ainsi à enrichir la réflexion didactique autour de l'intégration éthique et critique de l'IA en didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, *1*(2), 1-15.

Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.

Holec, H. (1981). *Autonomie de l'apprenant et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.

Kohn, K. (2018). A pedagogical framework for the design and implementation of immersive environments in language education. *RELATEC – Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *17*(1), 31-44.

Nissen, E. (2019). L'approche communicative à l'épreuve du numérique. *Alsic*, *22*(1). https://doi.org/10.4000/alsic.3525

Ollivier, C., & Puren, L. (Coords.). (2022). *Éthique et didactique des langues à l›ère de l›intelligence artificielle*. Éditions des archives contemporaines.

Puren, C. (2017). *Didactique des langues-cultures et perspective actionnelle : de la compétence communicative à la compétence culturelle*. Éditions E.M.E.

UNESCO. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO IESALC.

APPRENDRE AUTREMENT : LES JEUX SÉRIEUX AU SERVICE DU FLE À L'ÈRE NUMÉRIQUE

NGUYEN Thu Hien[1]

Résumé : *Hyperconnectés et dépendants des technologies, les jeunes peinent à s'investir dans l'apprentissage du FLE, freiné par la complexité de la langue et le manque de débouchés professionnels. Les jeux sérieux offrent une solution pédagogique innovante pour raviver leur motivation. Cette recherche vise à analyser les impacts et les limites des jeux sérieux afin de mieux comprendre leur potentiel et d'élaborer des recommandations pour une intégration optimale dans l'apprentissage du FLE.*

1. INTRODUCTION

Aujourd'hui, les jeunes sont hyperconnectés, dépendants des technologies numériques et de l'intelligence artificielle, qu'ils utilisent au quotidien. Dans ce contexte, le défi des enseignants de FLE est de capter leur attention tout en répondant aux difficultés de la langue française et à une perte de motivation liée à la domination de l'anglais et au manque de débouchés francophones. Les jeux sérieux apparaissent alors comme une réponse pertinente et innovante. Notre communication explore le potentiel des jeux sérieux, outils numériques conçus à des fins éducatives, pour renouveler l'enseignement du FLE et susciter un apprentissage plus engageant. Contrairement aux jeux traditionnels, les jeux sérieux intègrent des objectifs pédagogiques explicites, favorisent l'immersion linguistique, l'interaction et le travail collaboratif – éléments essentiels à un apprentissage durable et actif des langues.

Nous nous interrogerons sur les conditions et les effets de l'intégration des jeux sérieux en classe de FLE : dans quelle mesure les

[1] Université de Hanoi

jeux sérieux facilitent-ils réellement l'apprentissage du FLE ? Quels sont leurs impacts sur la motivation et la progression des apprenants ? Quels défis leur mise en œuvre pose-t-elle aux enseignants ?

Notre recherche vise à explorer l'usage des jeux sérieux dans l'enseignement du FLE en analysant leurs apports pédagogiques et leurs limites. L'objectif est d'évaluer leur efficacité dans le développement des compétences linguistiques, d'identifier les bonnes pratiques pour leur intégration en classe et d'examiner les défis que leur utilisation peut engendrer.

Pour répondre à ces problématiques, nous adopterons une méthodologie mixte combinant une revue de littérature sur les jeux sérieux et leur impact en didactique des langues, ainsi qu'une étude de cas menée dans les classes de FLE. Cette étude impliquera l'observation et l'analyse de séances de jeu en contexte pédagogique, ainsi que la collecte de données auprès des apprenants afin d'évaluer leurs perceptions et les effets sur leur apprentissage.

Ainsi, cette recherche entend contribuer à une meilleure compréhension du potentiel des jeux sérieux en classe de FLE et à proposer des recommandations pour une intégration efficace de ces outils innovants dans l'enseignement des langues étrangères.

2. CADRE THÉORIQUE : DÉFINITION ET PRINCIPES DES JEUX SÉRIEUX

Le concept de *serious games* (jeu sérieux) a été introduit par Clark Abt dans dans son ouvrage Serious Games en 1970. Selon lui, « le *serious games* est un ensemble de jeux adaptés et développés pour réaliser des tâches sérieuses ». Il considère les jeux de société comme des outils d'apprentissage et de formation à l'usage des employés d'entreprises. Sa vision des jeux sérieux englobe également les jeux de rôle, les jeux de plein air et les jeux sur ordinateurs. Alors que les jeux traditionnels visent essentiellement le divertissement, les jeux sérieux sont conçus pour transmettre des connaissances, développer des compétences ou simuler des situations du monde réel.

D'après Sauvé et coll. (2007), le jeu sérieux est une activité qui présente une situation artificielle dans laquelle un ou plusieurs joueurs,

mis en position de conflit (confrontation) avec d'autres joueurs ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire. Le jeu sérieux offre plusieurs avantages sur le plan pédagoque, à savoir la coopération et la communication favorisées par des scénarios où plusieurs joueurs doivent travailler ensemble à l'accomplissement d'une mission et une augmentation significative de la motivation et l'acquisition d'habiletés cognitives et psychomotrices ainsi que d'attitudes positives.

Nous nous intéressons aux jeux sérieux dans le sens où ces jeux ont un objectif éducatif explicite et soigneusement réfléchi et bien qu'ils puissent conternir des éléments récréatifs, ils ne sont pas destinés à être joués principalement pour s'amuser: leur finalité essentielle doit être avant tou éducative. L'intérêt des jeux sérieux réside dans leur capacité à mobiliser activement l'apprenant dans un processus d'apprentissage interactif, contrairement aux méthodes traditionnelles, où l'apprenant reste souvent dans une posture passive face au savoir. Par ailleurs, les jeux sérieux permettent un apprentissage progressif grâce à un système de *feedback* immédiat, renforçant ainsi la compréhension et la mémorisation des concepts abordés. Ils s'imposent ainsi comme une approche didactique innovante, suceptible de transformer l'apprentissage du FLE en une expérience motivante et dynamique.

3. CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION ET JEUX SÉRIEUX UTILISÉS

L'étude expérimentale des jeux de cartes a été menée auprès d'une classe de 30 étudiants de niveau A2-B1, inscrits au département de français de l'Université de Hanoï. Ce groupe d'apprenants, ayant déjà acquis une base assez solide en langue française, constitue un public idéal pour tester l'impact des jeux sérieux sur le développement des compétences linguistiques et communicatives. Contrairement aux méthodes traditionnelles, qui se concentrent souvent sur l'évaluation des connaissances après l'enseignement, ce dispositif ludique repose

sur une approche actionnelle et interactive. Il vise non seulement à enseigner et à mobiliser des compétences linguistiques, mais aussi à favoriser l'appropriation des structures de la langue dans un cadre dynamique, encourageant la prise de parole et la collaboration.

Nous expérimentons deux jeux sérieux du Professeur Kenwright John, Université Grenoble-Alpes, France. Le premier jeu, intitulé Up, repose sur un modèle modulaire, incluant six catégories d'interactions, des défis axés sur la communication orale, la gestion du stress, la résolution de problèmes et le travail d'équipe. Les joueurs piochent des cartes comportant des situations ou des questions, puis doivent exprimer une idée claire ou inciter les autres à répondre. Le deuxième est un jeu de débat qui combine des cartes thématiques et des cartes d'interaction (accord, désaccord, opinion, sollicitation) ainsi que des cartes de vocabulaire pour enrichir le lexique. L'objectif de ces deux jeux est de stimuler la spontanéité et defavoriser la prise de parole, l'argumentation, l'échange d'idées et l'apprentissage du français de façon ludique. Ces jeux fonctionnent en mode semi-autonome, le rôle de l'enseignant est d'accompagner et de guider les participants tout en leur laissant une certaine autonomie dans la gestion du jeu. Grâce à un équilibre subtil entre coopération et compétition, les joueurs sont amenés à travailler ensemble tout en cherchant à optimiser leur propre performance.

4. MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION

Afin de mesurer l'efficacité du jeu, une méthodologie mixte a été adoptée, combinant des observations directes, des enregistrements des interactions, des questionnaires de satisfaction et une analyse des progrès linguistiques des apprenants.

Le protocole expérimental s'est déroulé en plusieurs phases :

i. Pré-test linguistique et communicatif : Avant l'introduction des jeux, les étudiants ont été évalués sur leurs compétences en production orale et en interaction, à travers des mises en situation classiques.

ii. Mise en œuvre du jeu : Sur une période de plusieurs séances, les étudiants ont participé aux jeux de cartes selon différents modes de jeu : compétitif, collaboratif, stratégie.

iii. Observations : Les sessions de jeu ont été documentées afin d'analyser les comportements des apprenants, leur engagement et l'évolution de leurs interactions.

iv. Retour d'expérience : Après l'expérimentation, les étudiants ont exprimé leur ressenti vis-à-vis de l'utilisation du jeu en classe.

5. ANALYSE DES EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS

L'intégration du jeu de cartes dans la classe de FLE a permis d'observer plusieurs effets significatifs sur l'apprentissage des étudiants, tant au niveau de leur engagement que de leur progression en français.

96,7% des étudiants reconnaissent l'impact positif du jeu sur leur motivation. Contrairement aux activités traditionnelles d'apprentissage, le jeu introduit une dimension ludique et interactive qui favorise l'implication active des étudiants. La présence de défis, de mécanismes compétitifs et collaboratifs, ainsi que d'un système de points a contribué à maintenir un haut niveau d'intérêt tout au long des séances.

De plus, l'alternance entre des phases de coopération et de compétition a stimulé l'enthousiasme des participants, les incitant à s'investir pleinement dans la réalisation des tâches linguistiques. La possibilité d'évoluer en groupe, de se découvrir, s'entraider et de négocier des stratégies a renforcé la dynamique collective, favorisant ainsi l'échange et la prise de parole spontanée en français. 86,7% se sentent plus à l'aise de prendre la parole dans ce jeu que de s'exprimer devant toute la classe.

Un autre facteur de motivation réside dans le caractère immersif du jeu, qui pousse les étudiants à utiliser la langue cible sans se focaliser exclusivement sur la correction grammaticale. Cette approche réduit l'anxiété liée aux erreurs chez la quasi-totalité des apprenants et encourage une prise de parole plus fluide, dans un cadre moins formel et plus engageant.

L'expérimentation a également permis de mesurer une amélioration notable des compétences en langue français, notamment en ce qui concerne la production orale et l'interaction. Les jeux ont

encouragé les étudiants à s'exprimer plus librement, réduisant ainsi les hésitations et favorisant un discours plus naturel. En interagissant avec leurs camarades dans un cadre simulant des situations réelles, ils ont développé leur capacité à adapter leur langage en fonction du contexte et des interlocuteurs. L'exposition répétée à des échanges oraux a contribué à affiner la qualité de leur expression phonétique. Face à des défis nécessitant une argumentation ou une négociation, les apprenants ont appris à reformuler leurs idées, à paraphraser et à gérer les interactions de manière plus naturelle et efficace. En bref, les jeux ont permis aux étudiants d'une immersion maximale dans la langue et a favorisé des occasions authentiques de pratiquer le français.

Bien que les effets des jeux soient globalement positifs, certaines difficultés et limites ont été identifiées au cours de l'expérimentation. Tout d'abord, la gestion du temps a constitué un défi majeur. L'enthousiasme des étudiants pour le jeu a parfois conduit à des discussions prolongées, rendant difficile le respect du planning initial des séances. Il a donc été nécessaire d'instaurer un cadre temporel précis et d'encourager les étudiants à structurer leurs interventions de manière plus concise. Un autre défi concerne l'intégration du jeu dans le programme d'enseignement. Si le jeu est un excellent outil pour renforcer des compétences communicatives, il ne peut pas à lui seul couvrir l'ensemble des objectifs pédagogiques d'un cours de FLE. Son utilisation doit être complémentaire aux autres approches didactiques, afin d'assurer un équilibre entre l'acquisition des compétences linguistiques et l'apprentissage des structures grammaticales et lexicales. Enfin, le rôle de l'enseignant est un élément clé de la réussite du dispositif. Quoi que les jeux soient conçu pour être semi-autonome, la présence d'un enseignant afin de guider les échanges, d'intervenir en cas de blocage et d'assurer un suivi personnalisé est essentielle pour optimiser l'apprentissage. Une formation préalable des enseignants à l'animation de ce type d'activité pourrait être un atout pour maximiser son efficacité.

6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'expérimentation des jeux de cartes en classe de FLE a mis en évidence son potentiel pédagogique dans l'enseignement, tant sur le plan de l'engagement des apprenants que de l'amélioration de leurs compétences langagières. L'analyse des résultats a permis de constater une motivation accrue des étudiants, favorisée par la dimension ludique et interactive du jeu. En effet, la mise en place de défis et de mécaniques collaboratives et compétitives a encouragé une participation active, tout en réduisant l'anxiété liée à la prise de parole en langue étrangère.

Par ailleurs, le jeu a contribué à l'optimisation des compétences linguistiques, en particulier dans le domaine de la communication orale. Les apprenants ont eu l'occasion de s'exprimer dans des contextes authentiques, renforçant ainsi leur fluidité, leur spontanéité et leur capacité à interagir efficacement. L'approche immersive du jeu a également permis de développer des compétences pragmatiques et sociolinguistiques, essentielles dans l'acquisition d'une langue vivante. Cependant, certaines limites ont été observées, notamment en ce qui concerne la gestion du temps, l'intégration du jeu dans le programme et la participation des apprenants les plus réservés.

Ces résultats soulignent l'importance de repenser les modes d'intégration des jeux sérieux dans l'enseignement du FLE. Au-delà d'un simple outil complémentaire, ils pourraient être envisagés comme une approche didactique à part entière, favorisant un apprentissage plus interactif et engageant. Pour cela, il est nécessaire de développer des guides pédagogiques adaptés, permettant aux enseignants de mieux structurer l'usage de ces outils et d'assurer un suivi optimal des apprentissages.

Par ailleurs, l'adaptation des jeux sérieux aux différents niveaux de compétence linguistique et à des contextes d'apprentissage variés, cours en présentiel, enseignement hybride, formation en autonomie pourrait être explorée. L'utilisation des outils numériques et de l'intelligence artificielle pour concevoir des jeux adaptatifs et personnalisés constitue également une perspective prometteuse.

Enfin, la mise en place d'une formation spécifique des enseignants à l'animation et à l'exploitation pédagogique des jeux sérieux serait un levier clé pour maximiser leur impact. En développant des dispositifs de formation et d'échange de pratiques, il serait possible de favoriser une appropriation plus large et plus efficace de ces outils au sein de la communauté enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

Abt, C. (1970). *Serious Games*. Viking Press.

Forget, P. (2015). *Les jeux sérieux au service de l'apprentissage*. Le Tableau, 4(5).

Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). *Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage.* Revue des sciences de l'éducation, 33(1), 89-107.

Renaud, L., Sauvé, L., & Kaufman, D. (2011). *Asthme: 1, 2, 3... Respirez! Efficacité du jeu éducatif sur les attitudes à l'égard de l'asthme*. Revue internationale de communication sociale et publique, (6), 71-86.

El Mansouri, M., & Biagioli, N. (2016). Des jeux sérieux plus «sérieux» que ludiques. Repéré à: http://www. ludoscience. com/FR/diffusion/1179-Des-jeux-serieux-plus--serieux--que-ludiques-. html.

LE SOUTIEN SOCIO-AFFECTIF DANS UN COURS DE FLE EN LIGNE

David GAVEAU[1]

Résumé : *Cet article analyse le soutien socio-affectif exercé par les tuteurs dans un cours de français langue étrangère (FLE) en ligne. Il s'inscrit dans une approche discursive et didactique des environnements numériques d'apprentissage, en s'appuyant notamment sur le cadre théorique de la Community of Inquiry (Garrison & Anderson). L'objectif est de comprendre comment cette fonction socio-affective se manifeste dans les discours des tuteurs, à travers une analyse d'un corpus de messages postés dans des forums de formation. Deux types de soutien sont identifiés :*

- *le soutien pédagogique : messages avant, pendant ou entre les séquences de travail, visant à rassurer, conseiller et encourager les apprenants.*
- *le soutien personnel : messages prenant en compte la vie personnelle des apprenants, montrant une empathie importante.*

Ainsi un profil de tuteur de type socio affectif peut se manifester lors des échanges avec les apprenants, complétant d'autres types de profils : pédagogiques, organisationnels ou holistiques.

Dans cette recherche, le cadre théorique s'appuie sur différents principes issus des sciences du langage, et plus particulièrement de la didactique des langues étrangères, appliqués à l'utilisation pédagogique des environnements numériques. La linguistique du discours est envisagée comme un outil permettant d'analyser, au-delà de la description des productions langagières, les conditions sociales de leur émergence (Fillietaz, 2006). Dans cette perspective, le contexte est considéré comme un élément constitutif de la pratique langagière (Pennycook, 2010). Afin de dépasser l'approche technique issue

[1] Centre de Linguistique Appliquée – Université Marie et Louis Pasteur
Laboratoire ELLIAD EA 4661

des premières utilisations de l'ordinateur en classe dans le cadre de l'enseignement des langues assisté par ordinateur, nous développons une réflexion sur la nature des nouvelles compétences qu'un enseignant doit développer. Partant de résultats de recherche, nous reprenons le concept de Community of Inquiry (Garrison et Anderson, 2003) qui permet de poser les contours d'une présence tutorale en ligne à travers l'analyse des interactions langagières tuteurs-apprenants, considérant les phénomènes langagiers comme étant à la fois le processus et le résultat de l'apprentissage d'une langue. En s'appuyant sur Derycke, Leclercq et Caron (2010), nous avançons que les dispositifs numériques influencent les actions ainsi que les rapports sociaux qui s'y déploient, en particulier dans le contexte pédagogique étudié ici. Ces dispositifs offrent aux participants des choix d'usage (Proulx, 2012) qui, par une appropriation personnelle, contribuent à la construction d'une identité propre. Les analyses s'appuient également sur des travaux portant sur les catégories de fonctions tutorales identifiées chez des enseignants impliqués dans des dispositifs de formation ouverte et à distance, à travers l'étude de leur discours. Plusieurs hypothèses sont ainsi formulées afin d'éclairer la problématique de cette recherche. La première hypothèse est qu'un tuteur à distance déploie, dans un environnement numérique d'apprentissage, quatre types de fonctions (Nissen, 2019 ; Nissen, 2011 ; Quintin, 2008), dont certaines relèvent de la dimension socio-affective et incluent le soutien apporté à l'apprenant. La deuxième hypothèse, issue du champ de la communication médiatisée par ordinateur, considère que les interactions langagières produites entre tuteurs et apprenants constituent des éléments d'analyse révélant des phénomènes et des acteurs sociaux (Guichon, 2011). Dans ce cadre, un profil de tuteur dit « affectif » est identifié et caractérisé parmi d'autres types de profils relevés dans l'étude. Bien que ce profil demeure constant tout au long du programme de formation, certaines de ses caractéristiques peuvent évoluer. Sur la base de ces hypothèses, l'objectif de la recherche est de déterminer les caractéristiques de la fonction socio-affective déployée par un tuteur à travers le discours qu'il produit en ligne.

1. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'appuie sur le travail de cohortes d'étudiants de Master ayant assuré le tutorat d'un dispositif de préparation d'étudiants japonais à leur venue à l'université française entre 2012 et 2017. Cela représente 90 étudiants de Master et une centaine d'apprenants japonais. Les modalités de constitution du corpus et la procédure de catégorisation sont les suivantes. L'ensemble des messages postés sur les forums de discussion (1.123 messages au total) a été collecté afin d'être soumis aux principes de l'analyse de discours. Le codage des discours tutoraux a été réalisé selon la méthodologie d'analyse de contenu proposée par Mucchielli (1992), suivant cinq étapes : répertorier, définir les catégories, choisir l'unité de codage, constituer le corpus (codage et comptage), puis analyser. Dans une perspective d'analyse pragmatique du discours, l'intégralité des actes de parole produits par les tuteurs a été identifiée, codée et classée en vue d'une analyse de contenu. L'ensemble des messages a été analysé par le biais du logiciel d'analyse qualitative MaxQDA[1].

2. LA FONCTION SOCIO-AFFECTIVE

Le facteur affectif est, dans la version originale du cadre de la *Community of Inquiry*, considéré comme une catégorie de la présence sociale appelée expression émotionnelle. Il a été défini comme « *la capacité et la confiance en soi pour exprimer des sentiments liés à l'expérience d'apprentissage* » (Garrison et al., 2000, p. 99). Dans Rourke et al. (2001), la catégorie des expressions émotionnelles a été remplacée par une catégorie personnelle / affective incluant l'utilisation de l'humour, la révélation de soi et l'expression des émotions. Quintin (2008), quant à lui, complète ces catégories avec l'encouragement, l'offre de soutien, la sollicitation à participer et la valorisation. Les catégories de fonctions retenues à partir de l'analyse du corpus s'inspirent de la classification proposée par Quintin, tout en présentant certaines variations en fonction des occurrences relevées. L'attention est

[1] http://wwww.maxqda.com

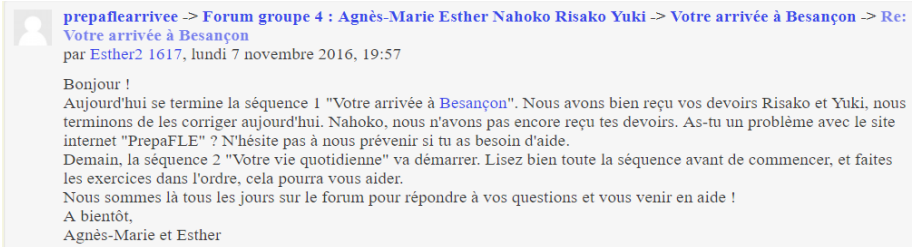
ici portée sur la catégorie relative au soutien, définie par les segments langagiers dans lesquels le tuteur rappelle à l'apprenant sa disponibilité. Ces segments signalent explicitement la possibilité pour l'apprenant de solliciter le tuteur, via les outils de communication, afin de recevoir une aide dans la réalisation de son parcours. En reprenant les catégories de soutien proposées par Forgues et Keating, Bernatchez (2003) souligne l'importance de cette fonction dans les pratiques tutorales en ligne. Il distingue deux grandes formes de soutien : le soutien académique d'ordre cognitif, qui positionne le tuteur comme contrôleur des connaissances, et le soutien d'ordre autonomiste, qui privilégie des pratiques centrées sur l'apprenant. L'analyse du corpus montre que le soutien offert aux apprenants par les tuteurs relève principalement de l'offre de propositions d'aide. Deux types de segments apparaissent dans cette catégorie : ceux relevant du domaine pédagogique et ceux relevant du domaine personnel.

3. LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

L'offre de soutien proposée par les tuteurs est la plupart du temps d'ordre pédagogique. De par la nature du programme de formation proposé, l'intervention peut se situer en amont d'une séquence à réaliser, durant la réalisation de celle-ci ou entre deux échéances comme nous allons le voir ci-dessous. Le tuteur indique dans son intervention qu'il est disponible pour aider les apprenants et qu'ils peuvent compter sur lui.

3.1. Avant le travail

L'offre de soutien proposée par les tuteurs peut intervenir en amont d'un travail à produire en prévision des difficultés que l'apprenant pourra rencontrer durant le travail à effectuer. Dans cet exemple, le tuteur profite d'un message qui annonce la date de début d'une nouvelle séquence de travail afin de positionner son offre de soutien pour ce nouveau parcours.



prepaflearrivee -> Forum groupe 4 : Agnès-Marie Esther Nahoko Risako Yuki -> Votre arrivée à Besançon -> Re: Votre arrivée à Besançon
par Esther2 1617, lundi 7 novembre 2016, 19:57

Bonjour !
Aujourd'hui se termine la séquence 1 "Votre arrivée à Besançon". Nous avons bien reçu vos devoirs Risako et Yuki, nous terminons de les corriger aujourd'hui. Nahoko, nous n'avons pas encore reçu tes devoirs. As-tu un problème avec le site internet "PrepaFLE" ? N'hésite pas à nous prévenir si tu as besoin d'aide.
Demain, la séquence 2 "Votre vie quotidienne" va démarrer. Lisez bien toute la séquence avant de commencer, et faites les exercices dans l'ordre, cela pourra vous aider.
Nous sommes là tous les jours sur le forum pour répondre à vos questions et vous venir en aide !
A bientôt,
Agnès-Marie et Esther

Echange 1 : Soutien pédagogique avant le travail

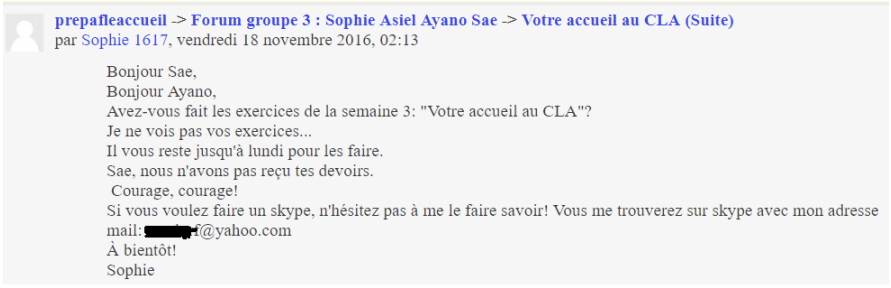
Le tuteur rappelle tout d'abord l'échéance de départ tout en promulguant quelques conseils de travail. Il introduit ensuite une proposition de soutien par le biais du segment ci-dessous, rappelant la disponibilité quotidienne du groupe de tuteur et l'aide qu'ils peuvent apporter.

> « Nous sommes là tous les jours sur le forum pour répondre à vos questions et vous venir en aide ! »

La proposition de soutien proposée en début de séquence peut également intervenir au cours de la réalisation de cette dernière.

3.2. Lors du travail

Dans l'exemple suivant, le tuteur intervient en cours de séquence afin de relancer les participants dans l'achèvement du travail demandé.



prepafleaccueil -> Forum groupe 3 : Sophie Asiel Ayano Sae -> Votre accueil au CLA (Suite)
par Sophie 1617, vendredi 18 novembre 2016, 02:13

Bonjour Sae,
Bonjour Ayano,
Avez-vous fait les exercices de la semaine 3: "Votre accueil au CLA"?
Je ne vois pas vos exercices...
Il vous reste jusqu'à lundi pour les faire.
Sae, nous n'avons pas reçu tes devoirs.
Courage, courage!
Si vous voulez faire un skype, n'hésitez pas à me le faire savoir! Vous me trouverez sur skype avec mon adresse mail: [redacted]@yahoo.com
À bientôt!
Sophie

Echange 2 : Soutien pédagogique lors du travail 1

Après avoir constaté un manque de retour dans les travaux attendus, le tuteur rappelle l'échéance finale à travers ce segment pour l'exécution de ceux-ci et encourage les apprenants. Finalement, le tuteur propose

une offre de soutien par le biais d'une visioconférence dont la date reste à la convenance des participants.

> « Si vous voulez faire un skype, n›hésitez pas à me le faire savoir! Vous me trouverez sur skype avec mon adresse mail: s…… .f@yahoo.com »

Le même principe est relevé dans le message suivant.



prepafleviequotidienne -> Forum groupe 1 : Laurette Julie Ryo Hiromu -> Séquence 2:
par Julie 1617, lundi 14 novembre 2016, 17:46

Bonjour!

Comment allez-vous?
1. Pouvez-vous finir le maximum d'activités de la séquence 2 pour demain?
2. Hiromu: Je n'ai toujours pas reçu de travail écrit de ta part. Il faut que tu en envoies au moins un demain.
3. Ryo: dans l'activité 4 "Enregistrez-vous", je n'ai pas reçu d'enregistrement. Je ne t'entends pas parler. Peux-tu le renvoyer?
4. Nous souhaiterions discuter avec vous, pour savoir comment ça va, s'il y a des problèmes avec les activités et comment on peut vous aider. **Pouvez-vous nous dire quand vous êtes disponibles pour skyper cette semaine** ?
Merci!
Bon courage et à bientôt!

Julie

Echange 3 : Soutien pédagogique lors du travail 2

L'offre de soutien présent dans ce segment se traduit par l'utilisation de la visioconférence afin d'identifier les problèmes rencontrés par les apprenants dans l'avancement de leur parcours.

> « 4. Nous souhaiterions discuter avec vous, pour savoir comment ça va, s›il y a des problèmes avec les activités et comment on peut vous aider. Pouvez-vous nous dire quand vous êtes disponibles pour skyper cette semaine ? »

L'offre de soutien peut également intervenir lors de phase de bilan permettant ainsi aux tuteurs de reprendre les difficultés rencontrées par les apprenants dans les activités proposées.

2.3. Entre deux parcours

Dans un programme de formation, les phases de pause entre deux séquences peuvent être le moment de dresser un premier bilan du travail des apprenants. C'est lors de cette phase que les tuteurs peuvent s'adresser aux participants afin de proposer un soutien pédagogique s'appuyant sur les problèmes évoqués.

Nous retrouvons un exemple de ce type d'offre de soutien dans l'exemple suivant.



prepafleaccueil -> Forum groupe 1 : Laurette Julie Ryo Hiromu -> Séquence 3: on commence!
par Julie 1617, mercredi 16 novembre 2016, 16:55

Bonjour!

Désolée pour le retard, vous pouvez commencer la séquence 3, à finir pour mardi 22 novembre.
Ecrivez-nous si vous avez des questions!

La semaine prochaine, nous ferons une pause pour faire un bilan:
- Vous pourrez travailler sur les activités des séquences 1, 2 et 3 que vous n'avez pas eu le temps de faire et regarder nos feedbacks.
- Nous ferons un **Skype** la semaine prochaine : **dites-nous quel jour et quelle heure vous convient**! Il est très important pour vous et pour nous de faire un bilan, pour savoir si vous avez des problèmes avec les activités, vous donner des conseils et discuter un peu en direct.

Bon courage pour cette séquence!

Hiromu: j'ai vu les devoirs que tu as rendus, merci beaucoup. Nous t'envoyons un feedback très vite.

A bientôt!

Laurette et Julie

Echange 4 : Soutien pédagogique en deux parcours

Les tuteurs profitent ici de la semaine de pause prévue dans le programme en ligne afin de faire un bilan par visioconférence. Le soutien est exprimé dans le segment suivant :

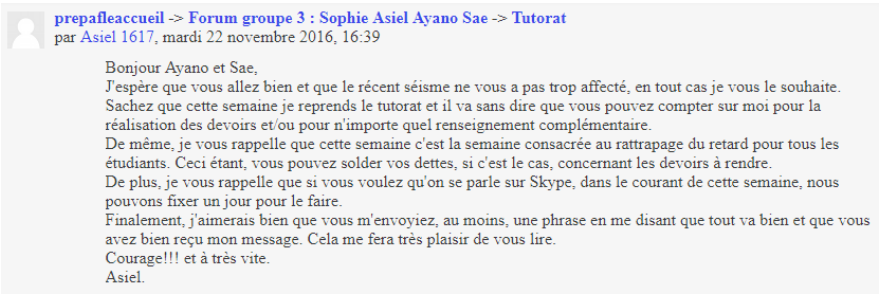
> « Nous ferons un Skype la semaine prochaine : dites-nous quel jour et quelle heure vous convient! Il est très important pour vous et pour nous de faire un bilan, pour savoir si vous avez des problèmes avec les activités, vous donner des conseils et discuter un peu en direct. »

Cette occasion d'échanger par visioconférence est justifiée par le fait que les tuteurs souhaitent donner des conseils et, par ce biais, apporter un soutien aux participants afin de pallier les problèmes rencontrés par ces derniers. Toutefois, toutes les offres de soutien ne sont pas nécessairement d'ordre pédagogique. Dans la dimension socio-affective de l'enseignement en ligne, les aspects personnels sont à prendre en considération.

3. LE SOUTIEN PERSONNEL

Une autre forme d'offre de soutien promulguée par les tuteurs est de l'ordre de la vie privée. Dans la fonction socio-affective qui est la

leur, les tuteurs peuvent apporter un soutien personnel aux participants lors de la venue d'évènements particuliers. Lors de cette formation en ligne, un important séisme a eu lieu au Japon et la nouvelle ayant fait le tour du monde, les tuteurs se sont empressés de prendre des nouvelles de leurs étudiants.



prepafleaccueil -> Forum groupe 3 : Sophie Asiel Ayano Sae -> Tutorat
par Asiel 1617, mardi 22 novembre 2016, 16:39

Bonjour Ayano et Sae,
J'espère que vous allez bien et que le récent séisme ne vous a pas trop affecté, en tout cas je vous le souhaite.
Sachez que cette semaine je reprends le tutorat et il va sans dire que vous pouvez compter sur moi pour la réalisation des devoirs et/ou pour n'importe quel renseignement complémentaire.
De même, je vous rappelle que cette semaine c'est la semaine consacrée au rattrapage du retard pour tous les étudiants. Ceci étant, vous pouvez solder vos dettes, si c'est le cas, concernant les devoirs à rendre.
De plus, je vous rappelle que si vous voulez qu'on se parle sur Skype, dans le courant de cette semaine, nous pouvons fixer un jour pour le faire.
Finalement, j'aimerais bien que vous m'envoyiez, au moins, une phrase en me disant que tout va bien et que vous avez bien reçu mon message. Cela me fera très plaisir de vous lire.
Courage!!! et à très vite.
Asiel.

Echange 5 : Soutien personnel

Ici, le tuteur commence son message en faisant référence au séisme ayant eu lieu sur l'archipel et s'enquière de l'état de santé des participants. Il apporte son soutien par le biais du segment ci-dessous.

> « *J'espère que vous allez bien et que le récent séisme ne vous a pas trop affecté, en tout cas je vous le souhaite.* »

En abordant le sujet du séisme, le tuteur montre l'intérêt qu'il porte à l'environnement des apprenants et permet ainsi à ceux qui le souhaitent de parler de cet évènement qui est d'ordre plus personnel. C'est une stratégie indirecte qui permet d'offrir un espace de parole, et donc un soutien, à ceux qui souhaitent parler de cet évènement.

CONCLUSION

Cette recherche visait à analyser les caractéristiques du soutien socio-affectif apporté par des tuteurs impliqués dans l'animation d'un cours de français langue étrangère en ligne. L'étude s'appuie sur l'analyse des messages publiés par les tuteurs dans les forums de discussion dédiés à l'animation pédagogique du parcours. L'utilisation d'outils d'analyse du discours a permis de segmenter et d'examiner les interactions tuteurs/apprenants, ce qui a permis d'identifier deux

formes de soutien déployées par les tuteurs : le soutien pédagogique et le soutien personnel. L'observation de ces échanges révèle la présence de profils de tuteurs différenciés, caractérisés par la combinaison de diverses fonctions dans l'activité tutorale. Le profil socio-affectif, marqué par la prédominance de la fonction socio-affective, coexiste avec d'autres profils – pédagogiques, fonctionnels ou holistiques – dont certains évoluent au fil du temps.

Afin d'élargir la portée de cette étude, il serait pertinent d'analyser également les profils et les interactions langagières des apprenants, un corpus encore inexploité à ce jour.

BIBLIOGRAPHIE

Bernatchez P.-A., (2003). « Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. » DistanceS, Vol. 6 no1, p. 5-25.

Chang, S., (2004). The roles of mentors in electronic learning environments. AACE Journal, 12(3), 331-342.

Derycke, A., Leclercq, G., & Caron, P.-A. (2010). « Du Web initial au Web des objets, quand l'intelligence devient ambiante ». In G. Leclercq & R. Varga (éd.), Dispositifs de formation et environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques. Paris: Hermès Lavoisier. pp. 173-190.

Fillietaz, L. (2006). « Asymétrie des engagements et accommodations aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde ». In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J.-P. Sautot (éd.), Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté. pp. 73-95.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W., (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education, 2, 87-105. http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, D. R., & Anderson, T., (2003). e–Learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer.

Guichon, N. (2011). Apprentissages des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues (Habilitation à Diriger des Recherches). Université du Havre.

Mangenot, F., (2017). Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique. Paris, Hachette.

Mucchielli, R., (1992). L'analyse de contenu des documents et des communications, ESF Editeur, Paris.

Nissen, E., (2009). *Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : analyse de pratiques* in Rivens-Mompean, A. & Barbot, M.-J. (Ed.). Lille, Université Charles de Gaulle Lille 3, 191-210.

Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. Ellug, pp.147-166.

Pennycook, A. (2010). Language as a local practice. London ; New York : Routledge.

Proulx, S. (2012). « L'irruption des médias sociaux. Enjeux éthiques et politiques ». In S. Proulx, M. Millette, & L. Heaton (éd.), Médias sociaux. Enjeux pour la communication. Québec : Presses de l'université du Québec. pp. 9-31.

Quintin, J.-J., (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints.* Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal - Grenoble3. Disponible sur Internet (consulté en juin 2025) : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin_2008_These2.pdf

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W., (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. Journal of Distance Education, 14(2).

INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE DANS LE FLE, UNE PROTHÈSE COGNITIVE OU UNE PORTE VERS UNE CONSCIENCE ÉTHIQUE ET UNE PÉDAGOGIE DE FORMATION ?

MONTIYA Phoungsub[1], Bruno MARCHAL[2]

Résumé : *L'introduction de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans les pratiques d'écriture en français langue étrangère (FLE) suscite à la fois espoir et inquiétude. Si ces outils semblent rassurer les étudiants en difficulté, leur usage non encadré peut compromettre l'autonomie et l'intégrité académique. Cette étude, menée auprès de 124 étudiants thaïlandais de niveau B2-C1, vise à analyser l'impact de l'IAG sur la confiance en soi à l'écrit, en croisant données quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens). Les résultats révèlent une utilisation massive et ambivalente : soulagement face aux blocages linguistiques, mais préoccupations éthiques et craintes de dépendance. En réponse, plusieurs pistes pédagogiques sont proposées, allant de l'ingénierie de requête à l'élaboration collaborative d'une charte éthique, afin de transformer l'IAG en outil de développement personnel. Loin d'un rejet technophobe ou d'une adhésion naïve, cette communication plaide pour une intégration critique et formatrice de l'IAG dans l'enseignement du FLE.*

Mots-clés : *FLE, intelligence artificielle générative, production écrite, confiance en soi, éthique numérique, pédagogie*

1. Introduction

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), l'acte d'écrire constitue à la fois un défi linguistique, cognitif et affectif. Pour de nombreux étudiants, notamment ceux dont la langue maternelle est structurellement éloignée du français, produire un texte cohérent et correct s'apparente à une épreuve, souvent teintée

[1] Université de Chiang Mai
[2] Université Thammasat

d'insécurité, de découragement, voire de honte. C'est dans ce climat de vulnérabilité que l'intelligence artificielle générative (IAG) fait une entrée remarquée. Capable de corriger, restructurer, enrichir, voire rédiger des textes entiers, elle se présente pour certains comme une solution miracle, pour d'autres comme une menace à l'apprentissage autonome.

Entre dépendance technologique et gain de confiance, l'équilibre s'avère subtil. Ce que l'IAG apporte en termes d'assurance immédiate peut fragiliser sur le long terme le développement de compétences authentiques. Pourtant, nombreux sont les étudiants qui déclarent se sentir rassurés, soutenus, même stimulés par ces outils. Faut-il alors rejeter l'IAG par crainte de tricherie ou de paresse intellectuelle, ou, au contraire, en reconnaître la valeur de soutien cognitif, créatif et formateur dans le processus d'écriture ? Comment l'usage de l'IAG peut-il restaurer la confiance en soi chez les étudiants de FLE en difficulté avec l'écriture, sans pour autant compromettre leur autonomie et leur intégrité académique ?

Cette communication propose d'examiner cette tension. À partir de données issues d'une enquête menée auprès de 124 étudiants thaïlandais en FLE, nous interrogerons le rôle que joue l'IAG dans la construction (ou la reconstruction) de la confiance en soi à l'écrit. En articulant une réflexion sur les enjeux affectifs, éthiques et pédagogiques, nous envisagerons des pistes concrètes de formation, visant à faire de l'IAG non un substitut, mais un levier de développement personnel et académique.

2. CONSTAT

L'écriture en français langue étrangère (FLE) mobilise des défis linguistiques, cognitifs et affectifs exacerbés par l'éloignement structurel entre le thaï et le français. Les étudiants thaïlandais, confrontés à des difficultés orthographiques, syntaxiques et culturelles, éprouvent fréquemment un sentiment d'insécurité, voire de honte, lors des productions écrites. L'émergence de l'IAG, capable de générer, corriger ou restructurer des textes, transforme ces pratiques. À Chiang Mai et

Thammasat, son usage non encadré entraîne des dérives : dépendance à des textes standardisés, risques de plagiat, et affaiblissement de l'appropriation linguistique. Pourtant, 91,1 % des 124 étudiants interrogés se tournent vers l'IAG, qu'ils perçoivent comme un soutien utile dans leurs travaux écrits. Leurs attentes à l'égard de cet outil, en lien avec les compétences en production écrite, sont explicites : ils y voient un moyen de structurer davantage leurs textes.

3. PROBLÉMATIQUE

Dans ce contexte, deux questions émergent :

1. Comment l'IAG influence-t-elle la confiance en soi des apprenants en FLE, notamment dans les phases de révision et de correction ?

2. Quelles formations mettre en place pour transformer l'IAG en outil d'autonomisation plutôt qu'en béquille cognitive, tout en préservant l'intégrité académique ?

4. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Une étude mixte (quantitative et qualitative) a été menée auprès de 124 étudiants thaïlandais de niveau B2-C1, combinant des questionnaires sur leurs pratiques d'utilisation de l'IAG et des entretiens semi-directifs menés auprès de 20 étudiants de l'université de Chiang Maï, afin d'explorer leur perception de l'autonomie et de la confiance.

5. RÉSULTATS D'ANALYSES

L'analyse des données recueillies met en évidence des usages massifs et variés de l'IAG, ainsi que des perceptions contrastées, entre soulagement, dépendance et inquiétudes éthiques.

5.1. Une utilisation fréquente et diversifiée de l'IA

L'immense majorité des étudiants interrogés (91,1 %) affirme recourir à l'IA pour leurs productions écrites, de façon fréquente voire systématique. Parmi les outils les plus utilisés figurent les traducteurs automatiques (87,6 %), suivis des agents conversationnels tels que

ChatGPT (84,1 %) et des correcteurs orthographiques (69 %). Ces outils sont sollicités pour un éventail de tâches académiques : correction grammaticale (61,1 %), préparation de présentations (54 %), et rédaction d'essais ou de dissertations (50,4 %). Fait notable, même parmi les 11 étudiants n'ayant encore jamais utilisé d'IA, 90,9 % se disent prêts à y recourir à l'avenir. Cette disposition témoigne d'une curiosité ouverte et d'une acceptation croissante de ces technologies dans les parcours d'apprentissage.

5.2. Des sentiments ambivalents face à l'IAG

Malgré cette adoption massive, les étudiants expriment des perceptions nuancées, marquées à la fois par des attentes positives et des préoccupations plus critiques.

5.2.1. Des difficultés persistantes et un attrait pour l'IAG

Les difficultés les plus fréquemment rencontrées en production écrite concernent la grammaire et la syntaxe (71,8 %), le vocabulaire (57,3 %) et la structuration des phrases (56,5 %). Face à ces blocages, l'IAG apparaît comme une aide précieuse : 92,9 % des étudiants la considèrent utile pour la correction grammaticale, 77 % pour l'enrichissement lexical, et 68,1 % pour les stratégies de révision :

- F17F : J'ai appris beaucoup de vocabulaire grâce à l'IAG, des mots que je ne connaissais pas avant. J'ai découvert plein de nouveaux termes. Par exemple, je l'utilise pour m'aider à choisir les mots les plus appropriés quand je dois écrire un texte en français.

- A1F : Ce que j'aime, c'est que l'IAG corrige les fautes. Ça rend mes phrases meilleures.

L'IAG semble ainsi compenser un manque de confiance dans leurs propres capacités linguistiques.

5.2.2. Une confiance mesurée, teintée de préoccupations éthiques

Cependant, l'engouement pour l'IAG s'accompagne de préoccupations importantes. Parmi les étudiants les plus méfiants,

81,8 % s'interrogent sur la qualité réelle des contenus générés, 72,7 % craignent des erreurs, et 63,6 % redoutent une perte progressive de leurs compétences linguistiques. Ces craintes sont renforcées par les enjeux éthiques : 45,5 % s'inquiètent des risques de plagiat et autant pointent une possible altération de leur esprit critique :

- A1F : Utiliser l'IAG fait qu'on ne réfléchit plus du tout. Même pour des questions simples, on copie la réponse sans évaluer la phrase.

De manière plus globale, plus de la moitié des répondants (55,8 %) estiment que l'IAG menace leur autonomie d'apprentissage, tandis que 44,2 % anticipent une baisse de leur niveau en compréhension et en expression écrite, et 42,5 % expriment une perte de confiance en leurs propres compétences linguistiques :

- M3G : Pour moi, à force d'utiliser l'IAG, parfois je me contente juste de prendre ce qu'elle propose, sans vraiment apprendre ni retenir quoi que ce soit. Je me dis "ça doit être correct", alors je l'utilise tel quel.

5.2.3. L'enseignant, repère de confiance

Dans ce paysage technologique en mutation, l'enseignant conserve une place centrale. Lorsqu'il s'agit d'évaluer la fiabilité des corrections, 67,74 % des étudiants disent accorder une très grande confiance aux retours de l'enseignant, contre seulement 19,35 % pour les suggestions d'un agent conversationnel :

- A15F : Quand on pose une question en français à l'IAG, elle répond aussi en français, mais parfois la réponse est compliquée. Il faut la traduire, et même en la traduisant, c'est encore difficile à comprendre. Avec un professeur, c'est plus clair, c'est mieux.

Les étudiants soulignent l'importance du lien humain et du jugement pédagogique dans l'accompagnement des apprentissages. Comme l'exprime K5G-1 :

- K5G : Ce que l'agent conversationnel n'a pas, c'est l'expérience. Par exemple, moi j'aimerais entendre les expériences personnelles de l'enseignant, ça me motive à apprendre.

5.3. Entre pratiques problématiques et conscience éthique

Si l'IAG est perçue comme un appui, son usage soulève aussi des pratiques discutables. Ainsi, 57,5 % des étudiants admettent avoir déjà paraphrasé sans citer les sources, 43,4 % ont dissimulé l'utilisation d'un outil génératif, et 4,4 % ont menti sur l'origine réelle de leur production. De plus, une minorité (14,2 %) considère qu'aucune limite ne devrait être imposée à l'usage de l'IAG, et plus de la moitié (52,2 %) estiment qu'il n'est pas nécessaire de mentionner l'IAG dans leurs travaux.

Toutefois, cette dérive apparente est contrebalancée par une conscience éthique en émergence. Les étudiants eux-mêmes proposent des pistes : 73,5 % suggèrent de privilégier des projets collaboratifs pour éviter la dépendance à l'IAG, 67,3 % recommandent la comparaison de plusieurs outils pour développer l'esprit critique, et 33,6 % expriment le besoin de formations spécifiques sur les usages éthiques et raisonnés de ces technologies :

- L2G : Ce serait bien d'organiser une formation pour expliquer comment utiliser l'outil correctement et de manière éthique.

Ces résultats révèlent un désir partagé de mieux encadrer l'usage de l'IAG, sans pour autant freiner son potentiel pédagogique.

6. PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Afin de transformer l'usage parfois passif ou problématique de l'IAG en levier d'apprentissage actif, plusieurs pistes pédagogiques concrètes peuvent être envisagées. Ces dispositifs visent à renforcer l'autonomie, l'esprit critique et l'éthique des apprenants, tout en tirant parti du potentiel formateur de l'IAG.

6.1. Ateliers d'ingénierie de requête (prompt engineering)

Former les étudiants à l'art de formuler des requêtes précises constitue un premier levier essentiel. Il ne s'agit plus de demander à l'IAG de produire un texte entier, mais d'apprendre à solliciter des interventions ciblées. Par exemple : « Corrige uniquement les accords sujet-verbe dans ce paragraphe ». Cette pratique affine la conscience

linguistique des apprenants et leur permet de garder le contrôle sur leur production.

6.2. Parcours d'auto-évaluation guidée

Un second dispositif consiste à intégrer des activités comparatives entre textes produits par les étudiants et ceux générés par IAG. À travers une lecture critique des deux versions, les apprenants sont amenés à identifier leurs erreurs récurrentes, à évaluer les choix lexicaux ou syntaxiques, et à réfléchir aux apports et limites de l'outil. Ce parcours développe leur autonomie tout en renforçant leurs compétences d'analyse.

6.3. Charte éthique collaborative

Pour prévenir les dérives et encourager un usage responsable, il est essentiel d'instaurer une charte d'utilisation co-construite avec les étudiants. Celle-ci peut inclure, par exemple, l'obligation de mentionner les passages générés par IAG, en adaptant les normes de citation (APA ou autres). Impliquer les étudiants dans cette élaboration favorise leur engagement éthique et leur responsabilisation.

6.4. Travail de la créativité et interaction homme-machine

Enfin, au-delà des usages correctifs, l'IAG peut devenir un partenaire de réflexion créative. Il s'agit d'encourager les apprenants à dialoguer avec l'agent conversationnel, à l'interroger, à reformuler ses suggestions, voire à s'en éloigner. Cette interaction soutient une dynamique de co-construction du sens, où l'IA stimule l'imagination sans jamais se substituer à elle.

7. CONCLUSION

L'intégration de l'IAG dans l'enseignement du FLE constitue un levier à double tranchant : elle renforce la confiance des apprenants, mais peut aussi fragiliser leur autonomie. Les résultats de cette étude montrent que, si l'IAG aide à dépasser les blocages linguistiques, elle soulève des inquiétudes liées à la dépendance, au plagiat et à la

perte de compétences. Plutôt qu'un rejet ou une adoption aveugle, une intégration critique et formatrice s'impose. Les dispositifs proposés (ingénierie de requête, auto-évaluation, charte éthique et travail créatif) illustrent comment passer d'un usage passif à une exploitation active et responsable. L'enjeu dépasse la technique : il s'agit de former des apprenants capables de mobiliser l'IAG pour enrichir leur réflexion, affiner leurs compétences et exercer leur esprit critique, en faisant de cet outil un véritable partenaire de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Allouche, V., & Maurer, B. (2010). *L'écrit en FLE : travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 113-114, 29-40. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943

Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (11-23). Presses universitaires de Namur.

Boissière, J., & Bruillard, É. (2021). Intelligence artificielle dans l'éducation : une place à trouver. Dans J. Boissière & É. Bruillard (dir.), *L'école digitale : Une éducation à apprendre et à vivre* (289-317). Armand Colin. https://shs.cairn.info/l-ecole-digitale-une-education-a-apprendre-et-a-vi--9782200623074-page-289?lang=fr

Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(*2*), 317-343.

Collin, S., & Marceau, E. (2022). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. *Éthique publique*, 24(*2*). https://journals.openedition.org/ethiquepublique/7619

Conseil supérieur de l'éducation & Commission de l'éthique en science et en technologie. (2024). *Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques*. Le Conseil ; La Commission.

Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, Article 100055.

Joo, S. H. (2024). Generative AI as writing or speaking partners in L2 learning: Implications for learning-oriented assessments. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 24(*1*), 54-59.

Ministère de l'Éducation. (2024). *L'utilisation pédagogique, éthique et légale de l'intelligence artificielle générative : Guide destiné au personnel enseignant 2024-2025*. Ministère de l'Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Guide-utilisation-pedagogique-ethique-legale-IA-personnel-enseignant.pdf

Wu, L., & Halim, H. B. A. (2024). Task complexity and foreign language writing emotions as predictors of EFL writing performance. *Frontiers in Education*, 9, 1-13.

APPROCHE PAR LES DONNÉES (DDDM) DANS L'ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF DE GESTION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS – UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE DE HO CHI MINH-VILLE

HUYNH Cong Kieu Xuan[1], PHAN Nguyen Thai Phong[2], HA Thi Mai Huong[3]

Résumé : *Le modèle de prise de décision fondée sur les données (Data-Driven Decision Making – DDDM) est un modèle de gouvernance et de prise de décision qui repose sur la collecte et l'analyse systématiques de données. Actuellement, ce modèle est largement mis en œuvre dans le domaine de l'éducation dans de nombreux pays à travers le monde. Par conséquent, l'application du modèle DDDM dans l'élaboration d'un dispositif de gestion des résultats d'apprentissage des étudiants dans une perspective d'assurance qualité revêt une importance capitale.*

Cette étude vise à développer un dispositif de gestion des résultats d'apprentissage dans le contexte de l'assurance qualité interne au Département de Français, Université de Pédagogie de Hô Chi Minh Ville, en s'appuyant sur le modèle de prise de décision fondée sur les données. Ce dispositif se base sur la collecte et l'analyse systématiques de données relatives aux activités d'apprentissage des étudiants, servant de base pour orienter les décisions et les actions destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au sein du Département de Français.

Mots-clés *: DDDM, assurance qualité, gestion des acquis d'apprentissage*

I. PROBLÉMATISATION

Le modèle de prise de décision fondée sur les données (Data-Driven Decision Making – DDDM) est un modèle de gouvernance et de prise de décision qui repose sur la collecte et l'analyse systématiques de données.

[1] Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville

Actuellement, ce modèle est largement mis en œuvre dans le domaine de l'éducation dans de nombreux pays à travers le monde. Par conséquent, l'examen de l'application du modèle DDDM dans l'élaboration d'un dispositif de gestion des résultats d'apprentissage des étudiants dans une perspective d'assurance qualité revêt une importance capitale.

Cette étude vise à développer un dispositif de gestion des résultats d'apprentissage des étudiants dans le contexte de l'assurance qualité interne au Département de Français, Université de Pédagogie de Hô Chi Minh Ville (désormais UPHCMV), en s'appuyant sur le modèle de prise de décision fondée sur les données. Ce dispositif repose sur la collecte et l'analyse systématiques de données relatives aux activités d'apprentissage des étudiants, servant de base pour orienter les décisions et les actions destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au sein du Département de Français.

Les questions de recherche posées sont les suivantes : Quels types de données relatives aux apprenants doivent être collectés ? Quels éclairages ces données peuvent-elles apporter pour soutenir le processus décisionnel visant à améliorer la qualité de l'enseignement et du soutien aux étudiants ? Comment les informations fournies par les données peuvent-elles être utilisées pour prendre des décisions qui contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à renforcer les acquis d'apprentissage des étudiants et à optimiser le soutien apporté aux apprenants ?

II. CADRE THÉORIQUE

Data-Driven Decision Making (DDDM)

Le modèle de prise de décision fondée sur les données (Data-Driven Decision Making – DDDM), tel que décrit par Lai et Schildkamp (2013), souligne l'importance de l'utilisation des données dans le processus décisionnel, en particulier dans le domaine de l'éducation. Ce modèle propose un processus séquentiel composé des étapes suivantes :

- Définition des objectifs et des besoins en information : Déterminer clairement les objectifs à atteindre ainsi que les informations nécessaires pour appuyer le processus de prise de décision.

- Collecte des informations : Recueillir les données pertinentes à partir de diverses sources afin de garantir leur exhaustivité et leur fiabilité.

- Analyse des informations : Utiliser des méthodes d'analyse appropriées pour interpréter les données et en tirer des conclusions utiles.

- Interprétation des données : Sur la base des résultats de l'analyse, proposer des interprétations et des pistes d'action pertinentes.

- Mise en œuvre : Prendre des décisions fondées sur les solutions choisies, puis suivre et évaluer les résultats afin d'ajuster les actions si nécessaire.

L'application de ce modèle permet d'améliorer la qualité de la gouvernance et de mieux répondre aux besoins des parties prenantes impliquées dans un processus social. En s'appuyant sur les données, les décisions deviennent plus objectives, précises et transparentes, ce qui réduit les risques et renforce l'efficacité des actions entreprises. Ce modèle peut être appliqué dans des domaines économiques, sociaux et de gestion.

Si cette approche offre un cadre méthodologique précieux, il est important de souligner qu'elle peut parfois sous-estimer la complexité des réalités éducatives. Pour que ce modèle déploie tout son potentiel, il est essentiel de garantir la qualité des données collectées, de renforcer les compétences analytiques du personnel, ainsi que de s'assurer de l'engagement des dirigeants dans la promotion d'une culture décisionnelle fondée sur les données au sein de l'organisation.

Toujours selon les chercheurs Lai et Schildkamp (2013), le modèle DDDM joue un rôle clé dans l'éducation en contribuant à améliorer la qualité de l'enseignement, la gestion scolaire et les résultats d'apprentissage des élèves. Les chercheurs soulignent trois effets positifs majeurs de ce modèle dans l'éducation :

- *Amélioration de la qualité de l'enseignement* : Les enseignants peuvent utiliser les données issues des évaluations et des tests pour adapter leurs méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves.

Par exemple, si les données révèlent que les apprenants rencontrent des difficultés sur un thème particulier, l'enseignant peut repenser sa leçon ou proposer une approche d'apprentissage personnalisée.

- *Renforcement de la gestion scolaire* : Les responsables éducatifs peuvent exploiter les données concernant l'assiduité, le niveau de satisfaction des enseignants et des élèves, ainsi que les résultats scolaires pour prendre des décisions stratégiques, telles que l'amélioration des programmes ou une meilleure répartition des ressources.

- *Soutien aux apprenants* : L'analyse des données relatives à la progression des élèves permet d'identifier rapidement ceux qui sont à risque de décrochage scolaire ou qui nécessitent un accompagnement particulier, afin de mettre en œuvre des mesures d'intervention appropriées et en temps opportun.

III. DESCRIPTION DU DISPOSITIF DDDM EXPÉRIMENTÉ AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS - UPHCMV

Après avoir étudié le modèle DDDM et analysé la gestion actuelle des résultats d'apprentissage au sein du département, l'équipe de recherche propose un dispositif de suivi visant à servir les objectifs de l'assurance qualité au niveau de l'unité de formation, par l'application du modèle DDDM (Objectif → Collecte des données → Analyse → Interprétation → Action).

Chaque étape de ce processus distingue deux niveaux d'action :

- un niveau de gestion administrative, axé sur des données quantitatives à des fins d'évaluation externe (accréditation) ;

- un niveau d'assurance qualité continue, mobilisant à la fois des données quantitatives et qualitatives, au service d'un processus d'amélioration continue et de la construction d'une culture de la qualité.

Ces deux niveaux d'action ne doivent pas être dissociés, mais doivent être mis en œuvre conjointement afin de construire un système d'assurance qualité à la fois authentique et efficace.

Ainsi, l'objectif défini est le suivi des résultats d'apprentissage dans une perspective d'amélioration continue.

Au-delà des notes de modules, qui constituent les données quantitatives de base à recueillir, les responsables de qualité au sein des unités de formation doivent également collecter d'autres données relatives aux facteurs influençant ces résultats. Cela permet une lecture multidimensionnelle des données, réduisant ainsi les risques de conclusions erronées sur les causes des problèmes, et donc, la proposition de solutions inadaptées ou inefficaces.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrons sur la collecte de trois catégories de données :

- Les données relatives aux informations personnelles des apprenants ;

- Les données sur l'assiduité (participation en classe) des apprenants ;

- Les données concernant les notes et la progression dans les apprentissages.

Chaque type de données fournit des informations variées permettant d'identifier les facteurs liés aux résultats d'apprentissage des étudiants. Une fois collectées, ces données doivent être analysées de manière croisée afin de permettre des interprétations pertinentes.

Les données recueillies concernent les promotions K48 (deuxième année) et K49 (première année) des semestres 1 et 2 de l'année universitaire 2023-2024. Elles sont ensuite analysées de manière croisée, selon le processus DDDM, afin de fournir des informations visuelles et globales, permettant d'expliquer les causes, de décrire la situation actuelle, et de fournir des données servant à orienter les actions d'amélioration futures.

Pour atteindre cet objectif, nous avons recouru au logiciel Power BI de Microsoft, un outil permettant de visualiser et d'analyser les données d'entrée de manière efficace.

L'interface du rapport visuel est conçue sous forme de tableau de bord ("dashboard"), intégrant graphiques, tableaux et éléments interactifs, avec une prise en main facile. En fonction du rôle de l'utilisateur (responsable de département, secrétaire pédagogique, conseiller pédagogique ou enseignant en charge de certaines unités), le rapport peut être consulté selon trois niveaux d'analyse :

- Lle niveau individuel (par étudiant),

- Le niveau par classe (groupe d'étudiants),

- Le niveau programme de formation.

Il est également possible d'effectuer des analyses croisées, notamment des comparaisons entre étudiants d'une même classe ou entre différentes classes.

Le rapport met l'accent sur la fourniture d'informations clés concernant les apprenants, telles que : les informations générales, l'assiduité, les notes obtenues dans les différents modules d'apprentissage, la progression académique (y compris le nombre total de crédits acquis et la moyenne générale cumulée), les informations pédagogiques et des analyses synthétiques.

Le tableau de bord visuel ne soutient pas uniquement le travail de suivi des enseignants et conseillers pédagogiques, mais aide également les départements et les facultés à prendre des décisions stratégiques en vue d'améliorer la qualité de la formation.

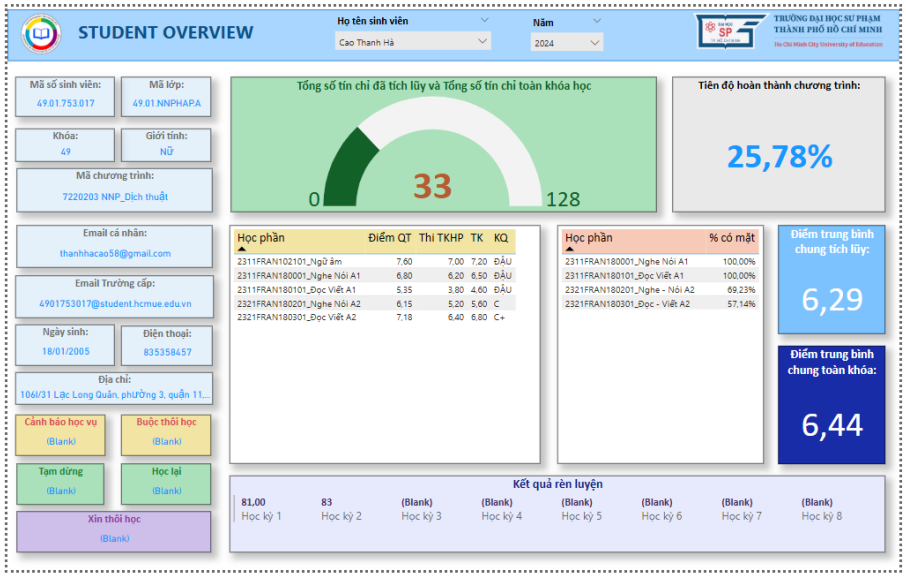


Figure 1: Student overview

Le système de rapport fournit également des prévisions et des recommandations d'amélioration, dans une perspective d'optimisation de l'efficacité des apprentissages.

Voici les trois niveaux de rapport, présentés sous forme de tableaux de bord.

– Le tableau de bord au niveau individuel fournit une visualisation détaillée, riche en informations sur un étudiant donné. Il sert de support à diverses fonctions telles que : l'accompagnement pédagogique (conseil académique), la gestion des étudiants au niveau du programme, ainsi que la gestion des étudiants au niveau de la faculté.

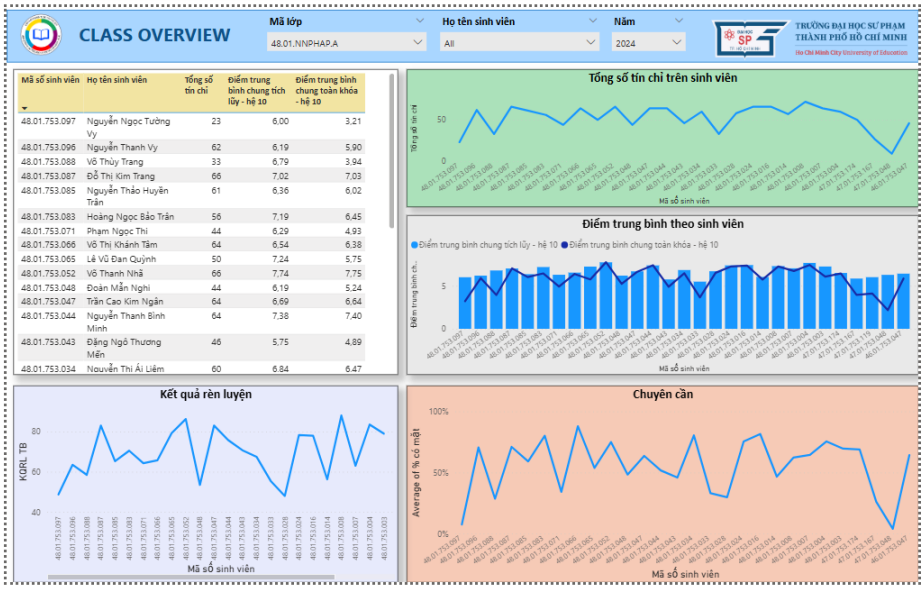


Figure 2: Class overview

– Le tableau de bord au niveau de la classe offre des données synthétiques sur l'ensemble d'un groupe d'étudiants, avec la possibilité de comparer les indicateurs entre les étudiants d'une même classe. Ce tableau de bord est destiné à soutenir à la fois : le suivi pédagogique (gestion des groupes d'étudiants), et la gestion des étudiants au niveau du département.

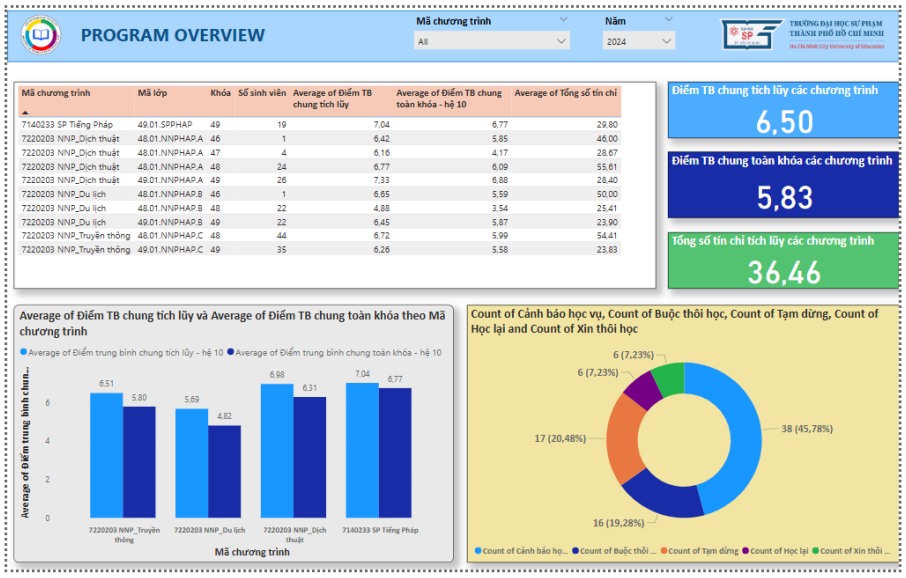


Figure 3: Program overview

Ce tableau de bord au niveau du programme de formation apporte des informations permettant d'effectuer des comparaisons et analyses croisées des résultats d'apprentissage des étudiants selon les différents programmes mis en place par le département. Ce tableau de bord est conçu pour soutenir la gestion au niveau des programmes de formation ainsi qu'au niveau du département.

IV. LES PREMIERS RÉSULTATS

Le rapport visuel Power BI nous permet d'établir des corrélations entre les types de données suivants :

- Une corrélation entre les résultats d'apprentissage (représentés par le nombre total d'unités d'enseignement validées et les notes obtenues dans chaque unité) et le taux d'assiduité des apprenants, mesuré par leur fréquence de présence en classe (voir figures 1 et 2).

- Une comparaison croisée des résultats d'apprentissage des étudiants appartenant à différents programmes de formation proposés au sein de la faculté, afin de dégager des éléments de comparaison sur

le niveau de difficulté des programmes et l'efficacité de la formation (voir figure 3).

Par ailleurs, les données sont visualisées de manière interactive, ce qui permet de les croiser facilement avec les informations quantitatives et qualitatives sur les apprenants, recueillies à travers des enquêtes menées auprès d'eux.

Ces comparaisons permettent d'établir des liens entre les résultats d'apprentissage des étudiants et plusieurs facteurs : leur niveau initial, leur motivation à apprendre le français et les métiers en lien avec les formations dispensées au département, leur expérience d'apprentissage au sein du département, ainsi que leurs méthodes et stratégies d'apprentissage. Toutefois, il faut rester prudent quant à leur interprétation. La corrélation n'implique pas forcément une causalité, et la prise de décisions basée uniquement sur ces données pourrait induire des biais ou négliger des facteurs non mesurés, comme la motivation, le contexte socio-économique ou d'autres variables qualitatives essentielles. La dépendance à des indicateurs quantitatifs peut ainsi limiter la compréhension globale de la situation éducative. De plus, la visualisation interactive, si elle facilite l'accès à l'information, peut aussi conduire à une surcharge d'informations ou à une interprétation erronée si les utilisateurs ne sont pas suffisamment formés.

Au-delà de l'aspect technique, la réception par les acteurs reste décisive. Certains enseignants voient dans le DDDM une logique de contrôle plutôt qu'un levier d'accompagnement, ce qui freine son acceptabilité et son appropriation. Les résistances tiennent autant à une méfiance vis-à-vis de la standardisation des pratiques qu'au manque de formation aux outils d'analyse.

V. CONCLUSION

Le modèle DDDM, toutefois bien qu'ambitieux et prometteur pour structurer une gouvernance basée sur les données, doit impérativement être manié avec prudence. La fiabilité des données reste un point sensible, car la qualité des analyses dépend fortement de la précision

et de la complétude des données collectées. La réussite de la mise en oeuvre dépend de la capacité à intégrer une dimension critique à chaque étape : collecte, analyse, interprétation et action. En pratique, la qualité des analyses repose fortement sur la formation et l'engagement des acteurs, aspects qui restent souvent insuffisants, ce qui limite l'efficacité du dispositif. Par ailleurs, si la visualisation interactive facilite l'accès à l'information, elle peut également entraîner une surcharge d'informations ou une interprétation erronée si les utilisateurs ne disposent pas d'une formation adéquate. Sans une réflexion approfondie sur ces enjeux, le risque est que la démarche conduise à des décisions superficielles ou inadaptées. Il est donc essentiel d'inscrire la démarche dans une culture d'amélioration continue, ouverte au dialogue, à la formation et à la remise en question, afin qu'elle produise des effets concrets, durables et réellement orientés vers l'amélioration qualitative de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In *Data-based Decision Making in Education: Challenges and opportunities.* Springer, 9-21.

Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). "Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent RAND Research."

Martinez, K. (2021). "Data-driven Decision-making in Education: Using Data to Improve Instruction." Journal of Arts, Society, and Education Studies, 3(2), 58.

Nguyễn Thị Thanh Nhàn (2022). Chuyển đổi số hoạt động quản lý và đào tạo cho các cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia Quản lý và hỗ trợ người học trong bối cảnh chuyển đổi số, trang 13-20. http://elib.vku.udn.vn/handle/123456789/3227

VERS UNE ÉVALUATION PROCESSUELLE DE LA CRÉATIVITÉ AUGMENTÉE : ENSEIGNER, CRÉER ET CO-ÉCRIRE AVEC L'IA EN FLE

Assist. Prof. Dr Bruno MARCHAL[1]

Résumé : *Cet article explore les effets de l'intégration de l'intelligence artificielle dans une activité d'écriture créative en contexte FLE, à partir d'une expérience menée auprès d'étudiants de licence en Thaïlande. L'étude s'inscrit dans une approche formative centrée sur la notion de créativité augmentée, entendue comme un processus distribué entre l'humain et la machine. Elle interroge les modalités d'évaluation adaptées à des productions co-écrites avec des agents conversationnels, en valorisant non seulement le résultat final mais aussi le cheminement créatif : requêtes, ajustements, choix métacognitifs. À partir de l'analyse qualitative de vingt productions, cinq dynamiques de créativité augmentée sont identifiées. L'article propose enfin une réflexion théorique sur la rédaction créative computationnelle, comprise comme une compétence émergente articulant pensée créative, formulation critique de requêtes et usage éthique de l'IA. Cette approche ouvre des perspectives pour une évolution des pratiques évaluatives dans l'enseignement du FLE en contexte numérique.*

Mots-clés : *Créativité augmentée – FLE – co-écriture – intelligence artificielle*

1. INTRODUCTION

L'intégration de l'intelligence artificielle (AI) dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ouvre un champ de réflexion inédit sur les pratiques pédagogiques, en particulier sur l'évaluation de la créativité dans des productions textuelles co-écrites avec des agents conversationnels. Traditionnellement centrée sur le produit final – texte écrit ou enregistrement –, l'évaluation en FLE peut-elle désormais intégrer le processus de création lui-même, notamment lorsqu'il implique une collaboration humain-machine ?

[1] Université Thammasat

Dans le cadre d'une approche par compétences et d'une évaluation formative, il s'agit de rendre visible le cheminement créatif : choix, ajustements, essais, erreurs – autant d'éléments constitutifs d'une co-création humain/machine qui devient un espace d'apprentissage.

La problématique de cette contribution est la suivante : comment évaluer la créativité dans une production textuelle co-écrite avec l'intelligence artificielle, dans une perspective formative et contextualisée ? Nous faisons l'hypothèse que l'IA, en tant qu'agent conversationnel, peut favoriser l'émergence d'une créativité distribuée entre l'étudiant, l'enseignant et la machine, à condition que la tâche pédagogique ménage un espace de divergence, d'expérimentation et de décision consciente de la part de l'apprenant. Dans cette perspective, l'évaluation formative de la créativité ne peut plus se limiter au produit fini ; elle doit prendre en compte le processus de co-construction, en s'appuyant sur la notion d'une créativité augmentée. Le paradigme évolue ainsi de la vérification des connaissances vers une appréciation qualitative des savoir-faire créatifs et réflexifs.

2. CADRE THÉORIQUE : CRÉATIVITÉ, CO-ÉCRITURE ET ÉVALUATION FORMATIVE EN CONTEXTE NUMÉRIQUE

2.1. Synthèse et définitions contemporaines de la créativité. La créativité transversale dans l'apprentissage des langues

Si la créativité a été discutée depuis l'Antiquité sous les formes de l'imagination, du génie ou de l'invention, son étude scientifique se structure véritablement au XX^{e} siècle. Depuis les années 1950, elle fait l'objet de toutes les attentions dans les domaines de la psychologie et de l'éducation (Barbot et al., 2015). Parmi les chercheurs, Rhodes (1961) propose une analyse selon le modèle des 4P : la créativité de la personne, du processus, du produit et de son contexte de réalisation *Person, Process, Product, Press* (Mercier, 2023). Puis Glăveanu (Glaveanu et al., 2013) actualise ensuite ce modèle par les 5A (Acteurs, Actions, Artefacts, Audiences, Affordances[1]), soulignant l'importance

[1] Une affordance est la propriété d'un objet de se signaler pour inciter l'utilisateur à agir. Ainsi, une notification visuelle ou sonore d'une messagerie sur un téléphone suggère implicitement que son propriétaire ouvre le message pour le lire.

de l'interaction sociale et matérielle dans l'émergence de la créativité. Pour accompagner cette approche processuelle, le modèle dynamique proposé par Corazza (2016) est particulièrement opérant. En insistant sur la potentialité d'originalité et d'efficacité, Corazza permet d'intégrer les phases d'essais, de tâtonnements et de remédiations dans l'évaluation. L'échec temporaire devient un élément positif du processus créatif, à condition qu'il soit intégré dans une dynamique d'apprentissage et de résilience. La créativité correspond donc à la capacité de produire des réalisations à la fois originales et adaptées à un contexte donné (Runco & Jaeger, 2012 ; Lubart et al., 2019). Elle implique l'existence d'un tâtonnement inhérent à la construction de l'objet pédagogique.

Cette créativité, longtemps associée à l'univers artistique ou littéraire, est aussi une compétence clé du XXI^{e} siècle, aux côtés de la pensée critique, de la collaboration et de la communication (Barbot et al., 2015). Elle est aujourd'hui identifiée comme une compétence transversale mobilisable dans divers champs, notamment l'apprentissage des langues, via les approches par compétences. Cette approche, reprise et adaptée par Filteau (2010) et Mastracci (2015), offre un cadre d'analyse pertinent pour appréhender la créativité dans une perspective holistique.

2.2. De la production au processus : créativité augmentée dans une approche par compétences

Dans ce changement de paradigme, il ne s'agit plus seulement d'évaluer des résultats, mais de valoriser les cheminements créatifs, faits d'essais, d'explorations et de remédiations. La créativité devient ainsi observable et évaluable dans l'élaboration même de la production, non uniquement dans son aboutissement. Avec l'avènement de l'IA, la créativité humaine se reconfigure en une co-créativité distribuée, où l'étudiant devient co-agent avec la machine. Cette dynamique oblige à repenser la notion d'auteur, mais aussi les critères d'évaluation du processus créatif : il ne s'agit plus de juger uniquement un texte final, mais d'observer comment l'étudiant mobilise l'IA comme un partenaire critique et réflexif. Collaborant avec leurs pairs et avec des agents

numériques, les étudiants interagissent avec des outils d'intelligence artificielle qui influencent, stimulent ou contraignent leur créativité. Nous proposons de conceptualiser cette dynamique par une créativité augmentée et une co-agence humain/machine.

2.3. Vers une évaluation formative et processuelle de la créativité

Dans cette logique, l'évaluation formative doit pouvoir rendre visible le processus (requêtes, brouillons, choix, ajustements), et valoriser les décisions métacognitives (acceptation, rejet, reformulation de propositions générées). Elle doit s'articuler autour de quatre grands types de critères qui sont l'intention créative (inventivité, pertinence des choix de style ou de registre), la qualité linguistique des requêtes (cohérence, correction, fluidité), la dynamique processuelle (autonomie, capacité d'ajustement, variété des agents conversationnels utilisés, discrimination fonctionnelle, soit la capacité de différencier les outils par leur fonctionnalité) et la capacité de co-agence collaborative (discussion avec le binôme et les pairs, interaction avec l'IA).

Chaque dimension pourrait être évaluée selon ces critères descriptifs (Leroux & Mastracci, 2015) suivant une échelle qualitative positive à quatre niveaux (insuffisant, en développement, satisfaisant, excellent). Cette approche permettrait ainsi de valoriser les cheminements créatifs et la collaboration avec l'agent conversationnel en situation authentique (Duval & Pagé, 2013) tout en rendant possible une extrapolation vers une notation sur 20 en fonction des exigences d'évaluation institutionnelle.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette activité s'inscrit dans un contexte pédagogique original, adossé à un événement culturel régional : la tournée théâtrale du Malade imaginaire de Molière, organisée par l'OIF et le Centre de rencontres et d'échanges internationaux du Pacifique (CREIPAC) en Nouvelle-Calédonie. La pièce, condensée en 45 minutes et interprétée par deux comédiennes de la troupe Les Incompressibles, a été représentée dans l'université où s'est déroulée l'expérience.

Dans le cadre du cours universitaire de français écrit de troisième année de licence de français intitulé *Critical Writing*, cette représentation a servi de point d'ancrage à une séquence didactique en trois temps :

a. *Une phase préparatoire*, durant laquelle les étudiants ont lu un extrait de la scène 5 de la pièce (texte fourni par l'enseignant) et ont été sensibilisés au contexte historique et littéraire de l'œuvre.

b. *Une immersion culturelle* à travers la représentation théâtrale dans les murs de l'université.

c. *Une activité de réécriture créative post-représentation*, dans laquelle les étudiants devaient pasticher l'extrait lu en variant le registre de langue selon leur choix (liste fournie avec définitions et exemples).

Pour garantir une certaine homogénéité tout en respectant l'équité d'accès aux ressources numériques, les outils d'IA proposés ont été sélectionnés pour leur gratuité et leur pertinence dans les étapes de rédaction : ChatGPT Free (OpenAI) pour la génération et reformulation de texte ; DeepL Write pour l'affinement stylistique, Perplexity AI pour l'aide à la compréhension et la reformulation ainsi que le croisement des informations et créations par différents agents conversationnels ; Scribens pour la correction grammaticale en français.

Ces outils, bien que facultatifs, ont été explicitement intégrés dans les consignes comme partenaires possibles du travail de réécriture, encourageant les étudiants à réfléchir à la co-création homme/machine. L'objectif n'était pas d'imposer l'utilisation de l'IA, mais d'accompagner une réflexion sur ses potentialités et ses limites dans une tâche de production écrite créative.

Enfin, il a été demandé aux étudiants de documenter le processus par lequel ils arriveraient à une version qu'ils estimeraient finale c'est-à-dire suffisamment précise pour illustrer la version du registre qu'ils avaient choisi et suffisamment complète au regard des positions créatrices qu'ils auraient prises dans son élaboration. Nous espérions ainsi observer le développement d'une compétence procédurale.

Au total, 18 binômes et 2 monômes ont produit une vingtaine de textes, formant un corpus riche permettant d'analyser non seulement les productions finales, mais également – et de manière privilégiée pour certains groupes – les traces du processus créatif[1] : choix du registre, formulations initiales, requêtes adressées aux IA, reformulations successives, et réflexions métacognitives exprimées à l'oral ou à l'écrit.

4. RÉSULTATS

L'analyse des vingt productions étudiantes met en évidence la coexistence de plusieurs formes de créativité augmentée (Farzaneh et al., 2024) dans les processus de co-écriture avec l'intelligence artificielle. Cinq dynamiques principales ont été identifiées :

La première, structurante et adaptative, est caractérisée par une organisation rigoureuse du processus (réflexion, réécriture, correction) et une exploitation stratégique des différents outils d'IA. Les étudiants pilotent activement les générateurs en fonction de leurs besoins stylistiques ou linguistiques, sans en subir les propositions. Cette approche se manifeste particulièrement dans le travail du binôme 2 qui présente une méthode systématique en quatre étapes clairement définies : « *1. Compréhension du texte original, 2. Réécriture dans un registre spécifique, 3. Vérification de style et amélioration, 4. Enrichissement lexical* » (bi_C&W). Chaque étape s'accompagne de requêtes précises et ciblées, témoignant d'une planification réfléchie du processus créatif.

La deuxième, exploratoire, est marquée par une approche heuristique, intuitive et tâtonnante. Les étudiants testent, ajustent et adaptent de manière spontanée, privilégiant l'expérimentation sur la planification méthodique. Elle s'inscrit dans la logique du modèle de Corazza (2016) qui suggère que l'essai, l'erreur, la correction et la remédiation participent de processus même de la créativité. Cette approche se retrouve dans le travail du binôme 10, qui procède par ajustements successifs et intuitifs. Après une première requête générale

[1] Le code choisi énonce de manière anonyme le type de groupe d'étudiants, en monôme ou binôme, suivi de l'initiale de leurs prénoms séparées par l'esperluette.

(« *Transforme ce texte en langage enfantin. Utilise des phrases courtes et un vocabulaire simple pour que les enfants puisse comprendre* »), les étudiants affinent spontanément leur demande : « *Utilise le niveau a1. Évite les mots compliquées. Ajouter des élément que les enfants aiment, mais ne change pas l'histoire. Fais parler les personnages comme s'ils avaient 5 à 8 ans* ». Puis, face aux difficultés résiduelles, ils procèdent par micro-ajustements intuitifs : « *Enlever le nom de famille de Thomas* », « *Vilaine c'est un peu diff*icile », « *Les enfants ne savent pas le couvent, peux-tu changer à une autre chose* ». (bi_N&B)

La troisième, critique et métacognitive, se caractérise par une analyse réflexive des productions générées par l'IA. Les étudiants comparent différents agents conversationnels, évaluent les résultats, ajustent en fonction de critères stylistiques ou de cohérence contextuelle. Le binôme 5 illustre parfaitement cette démarche comparative et analytique. Les étudiants mobilisent deux IA distinctes (ChatGPT et Gemini) pour la même tâche de réécriture en registre argotique, puis procèdent à une analyse critique comparative : « *En comparant les deux intelligences artificielles utilisées, on peut constater qu'elles ont réécrit la pièce de théâtre de manière différente. ChatGPT a proposé une version plus concise, tandis que Gemini a parfois adopté un langage plus argotique dans certaines passage* ». Leur réflexion métacognitive les amène à identifier les limites des outils : « *En comparant les deux résultats on peut dire que le travail de l'intelligence artificielle manque encore de précision et souvent des petits erreurs. Ainsi, pour avoir un travail plus correct, il est important d'utiliser nos propres cerveau et connaissances afin de vérifier et d'adapter les phrases* ». (bi_J&P)

La quatrième, de transposition, est mobilisée pour transformer radicalement le cadre narratif ou stylistique initial. Les étudiants construisent des univers nouveaux, en adaptant les personnages et l'intrigue à des codes génériques spécifiques. Cette ludification stimule leur créativité (Mercier, 2023). Cette transformation radicale trouve son expression la plus aboutie dans le travail du binôme 8 qui transpose entièrement la scène de Molière dans un univers de science-fiction technologique. Leur requête « *Transforme ce dialogue en langue*

technologique en utilisant une histoire qui se déroule dans un futur où le système de santé est entièrement contrôlé par une intelligence artificielle et des médecins virtuels » produit une recréation complète de l'univers narratif avec des néologismes spécialisés (« *chaise de contrôle biomédical* », « *algorithme matrimonial* », « *Cloître Digital Éternel* »). (bi_N&C)

La cinquième, optimisatrice, est orientée vers l'amélioration linguistique des productions comme la correction grammaticale, l'affinement stylistique et la clarification du propos. Ici, l'IA est principalement utilisée comme un outil de perfectionnement formel sans modification majeure du fond. Le binôme 6 combine cette approche optimisatrice avec l'usage de multiples outils complémentaires. Après avoir utilisé ChatGPT pour la réécriture initiale, le binôme d'étudiants recourt à DeepL Write pour « *modifier la structure des phrases* » et procèdent à des corrections grammaticales ciblées : « *Corrige la grammaire de ce passage, en gardant un ton ironique et sarcastique* ». Cette stratégie multi-outils témoigne d'une recherche systématique de l'amélioration formelle. (bi_P& J)

Ces dynamiques confirment l'émergence d'une créativité distribuée et augmentée, où l'étudiant devient co-agent dans un processus d'écriture médiatisé par l'intelligence artificielle.

5. CONCLUSION

Cette étude exploratoire confirme que l'intégration de l'intelligence artificielle dans les activités d'écriture créative en contexte FLE ne transforme pas seulement les productions finales, mais redéfinit les processus cognitifs et métacognitifs mobilisés par les étudiants. La co-écriture humain/machine observée dans cette expérience pédagogique révèle l'émergence de formes variées de créativité augmentée, structurées autour de dynamiques d'adaptation, d'exploration, de réflexion critique, de transposition et d'optimisation.

Dans cette perspective, l'évaluation formative ne peut se limiter à l'appréciation du produit final mais doit envisager le cheminement du processus de production (Cao & Dede, 2023) ; elle doit prendre en compte les ajustements successifs, les choix opérés, ainsi que les

interactions réflexives entre l'étudiant et l'agent conversationnel. Le paradigme d'une créativité distribuée et co-agencée invite ainsi à repenser les critères d'évaluation en formation linguistique, en valorisant autant l'originalité des productions que la complexité des processus sous-jacents.

Pour accompagner cette évolution, nous suggérons l'élaboration d'une grille critériée centrée sur l'observation des dynamiques créatives en contexte numérique. Elle vise à outiller l'enseignant dans une évaluation processuelle, tout en sensibilisant les étudiants à une utilisation raisonnée, éthique et structurée des outils d'IA.

En lien avec la définition de la créativité computationnelle – définie comme une manière créative d'agir et de penser dans un contexte numérique (Marchal & Phoungsub, 2025, p.56) –, nous proposons d'en prolonger les apports dans une perspective pédagogique en introduisant la notion de rédaction créative computationnelle. Celle-ci désigne une compétence émergente, articulant pensée créative, formulation critique de requêtes et responsabilité éthique dans les interactions avec les agents conversationnels. Elle constitue une piste de formation essentielle à développer dans les curricula du FLE en contexte numérique.

BIBLIOGRAPHIE

Barbot, B., Besançon, M., Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371-381. DOI: 1080/03004279.2015.1020643

Cao, L., & Dede, C. (2023). *Navigating a World of Generative AI: Suggestions for Educators*. Harvard Graduate School of Education. https://nextlevellab.gse.harvard.edu/2023/07/28/navigating-a-world-of-generative-ai-suggestions-for-educators/

Corazza, G. E. (2016) Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267, DOI: 10.1080/10400419.2016.1195627

Duval, A.-M., & Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Chenelière Éducation.

Farzaneh, F., Boyer, A. et Pitrone, A. (2024). La créativité de l'intelligence humaine augmentée par l'IA. *Management & Sciences Sociales*, 36(1), 117-133. DOI: 10.3917/mss.036.0117.

Glaveanu, V., Lubart, T., Bonnardel, N., Botella, M., de Biaisi, P.-M., Desainte-Catherine, M., Georgsdottir, A., Guillou, K., Kurtag, G., Mouchiroud, C., Storme, M., Wojtczuk, A., Zenasni, F. (2013). *Creativity as action: findings from five creative domains*. Frontiers in Psychology, 4. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00176

Leroux, J. L., & Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Dans Leroux, J. L. (dir.), Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique. Éditions Chenelière/AQPC. 197-249

Lubart, T., Besançon, M., Barbot, B. (2019). La créativité, ressource potentielle de l'enfant et l'adolescent, à évaluer, révéler et développer. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(3), 121-129. DOI: 10.1016/j.neurenf.2019.02.004.

Marchal, B. & Phoungsub, M. (2025). Generative Artificial Intelligence in Teaching French as a Foreign Language (FFL) in Southeast Asia: Ethical Challenges Towards Computational Creative Writing. *Bulletin de l'ATPF*, 48(149). https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/278499

Mastracci, A. (2015). Évaluer des apprentissages en créativité. Dans Leroux, J. L. (dir.), Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique. Éditions Chenelière/AQPC. 414-443

Mercier, M. (2023). *Améliorer la créativité par le jeu : Cadre théorique et apports empiriques.* Psychologie [thèse]. Université Paris Cité. ⟨NNT : 2023UNIP7260⟩. ⟨tel-04717764⟩

Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, *42*(7), 305–310. http://www.jstor.org/stable/20342603

Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 92-96. DOI: 10.1080/10400419.2012.650092.

L'UTILISATION GUIDÉE DE L'IA POUR LA RÉALISATION DE DEVOIRS DANS UN COURS DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE (L3). ÉTUDE DE CAS À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE LANGUES ÉTRANGÈRES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES, UNIVERSITÉ DE HUÉ

TRUONG Hoang Le[1]

Résumé : *Cette communication présente une recherche sur l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Les études internationales soulignent les apports significatifs de l'IA, notamment en production écrite, tout en mettant en lumière des préoccupations d'ordre éthique et pédagogique. Au Vietnam, certaines recherches ont également mis en évidence une amélioration des compétences linguistiques grâce à l'IA, tout en alertant sur les risques de dépendance et de perte d'authenticité dans les productions étudiantes. L'objectif de cette étude est d'évaluer l'utilisation guidée de l'IA dans un cours de didactique du FLE (L3), en identifiant les avantages et les limites perçus par les étudiants. Les résultats montrent que l'IA facilite la rédaction d'essais didactiques et la conception de fiches pédagogiques, mais suscite des préoccupations quant à la fiabilité des contenus et à la réduction de la réflexion critique. Des recommandations sont proposées pour une intégration éthique et efficace de l'IA dans la formation universitaire.*

1. CONSTAT

1.1. Constat à l'international

Depuis l'émergence des chatbots génératifs en 2022, un engouement mondial s'est manifesté pour leur intégration dans l'enseignement, notamment dans l'apprentissage des langues.

Une synthèse de plusieurs études récentes met en lumière les potentialités et les limites de l'IA dans l'enseignement des langues.

[1] Université de Hué

Crompton et al. (2024), à partir de 42 recherches menées surtout en Asie et dans le supérieur, signalent un manque d'études sur les compétences réceptives et les outils spécifiques, ainsi que le risque de standardisation linguistique. Hong (2023) et Law (2024) soulignent que ChatGPT facilite la pratique de dialogues authentiques, la correction, le tutorat personnalisé et la créativité, mais réduit l'interaction humaine, induit des erreurs et peut créer une dépendance. Edmett et al. (2024) relèvent que les enseignants voient l'IA comme une opportunité de personnalisation et de soutien à l'autonomie, tout en craignant la perte de nuances culturelles. Des travaux centrés sur la production écrite (Song, 2023 ; Kassabi & Farssi, 2024 ; Bechiri, 2024) confirment des gains rédactionnels, mais pointent le plagiat, la créativité et le rôle essentiel de l'enseignant.

Les recherches francophones récentes en FLE explorent largement le potentiel de l'IA pour modifier l'enseignement et l'apprentissage du FLE avec une certaine réserve éthique et pédagogique. Durand (2024), à partir d'une enquête auprès d'étudiants universitaires, montre que l'argumentation écrite assistée par IA renforce la créativité, la structuration, la cohérence, le feedback rapide et les compétences argumentatives. Udeh (2024) souligne que des plateformes propulsées par IA offrent un apprentissage personnalisé, immersif et réactif. En Colombie, Molina Zapata et Montoya Estrada (2025) observent une amélioration des compétences orales et de la motivation grâce à des activités intégrant l'IA. Bellini (2024) rappelle l'importance de poursuivre la recherche et la collaboration pour optimiser les bénéfices tout en respectant les principes éthiques. Dans l'ensemble, ces travaux confirment le rôle croissant de l'IA dans le FLE, tout en insistant sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique et d'une réflexion critique sur ses usages.

Pour conclure, les études montrent des bénéfices pédagogiques prometteurs dans l'enseignement et apprentissage des langues, notamment en production écrite, tout en soulignant des limites éthiques, pédagogiques et humaines. Toutefois, l'IA doit donc s'avère un outil d'accompagnement à l'enseignement.

1.2. Constat au Vietnam

Au Vietnam, des chercheurs tels que Lê & Trần (2024) et Bùi & Nguyễn (2024) s'intéressent également à l'impact de l'IA en éducation. Lê & Trần insistent sur les bénéfices de retours immédiats et de parcours personnalisés, mais soulignent des défis éthiques. Bùi & Nguyễn mettent en garde contre les risques de dépendance, de perte d'authenticité et de rigidité. Cependant, on voit peu d'études empiriques portant sur l'intégration concrète de l'IA dans l'enseignement/apprentissage des langues.

2. PROBLÉMATIQUE

À l'échelle internationale comme au Vietnam, l'intégration de l'IA en éducation, notamment dans l'enseignement des langues, soulève des enjeux pédagogiques, éthiques et humains et ouvre de nouvelles perspectives didactiques. Malgré un intérêt croissant, les études empiriques sur son usage en FLE, particulièrement dans la formation des enseignants, demeurent limitées. Dans notre établissement, l'IA n'est pas encore officiellement intégrée aux cours de langue ou de formation professionnelle. Il est donc nécessaire d'examiner, de manière régulée, comment les étudiants mobilisent ces outils dans l'apprentissage des langues et d'autres disciplines. De telles recherches permettraient d'identifier clairement les avantages et les défis de l'IA dans nos contextes de formation. Dans cette optique, nous menons un projet de recherche portant sur l'usage guidé de l'IA pour la réalisation de devoirs de contrôle dans le cadre du cours « Didactique du français deuxième langue étrangère », inscrit au programme de formation à l'enseignement du FLE.

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre étude vise à :

- Identifier les avantages et les limites de l'utilisation guidée de l'IA dans la réalisation des tâches d'apprentissage (projets d'apprentissage : production d'un essai de didactique du FLE (L3) et conception d'une

fiche enseignant d'une séquence pédagogique) du point de vue de l'acquisition de la compétence de production écrite et des compétences pédagogiques en FLE (L3)

- Identifier les facilités et les difficultés dans la mise en place des étapes du processus de production écrite et de conception de fiche enseignant par assistance de l'IA

- Envisager l'intégration validée de l'utilisation de l'IA dans la formation didactique comme une alternative pédagogique

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Avancement de la recherche

Dans le cours de didactique du français deuxième langue étrangère (L3), nous avons recommandé aux étudiants de se servir des outils d'IA pendant la préparation des devoirs de rédaction d'essai didactique et de conception de fiche pédagogiques avec des instructions de l'enseignant. Concrètement, nous leur avons proposé le processus bien planifié d'élaboration d'essai et celui de conception de fiches pédagogiques par assistance de l'IA avec des prompts bien conçus. À la fin du cours, une enquête auprès des étudiants se fait en vue de collecter leurs évaluations de la mise en œuvre de l'utilisation guidée de l'IA pour faire des devoirs qui constituent le contenu des travaux dirigés (le travail dirigé validé comme une modalité d'épreuve de fin d'étude de ce cours)

4.2. Méthodologie de l'enquête

L'enquête se réalise sous forme de questionnaire écrit auprès des tous les étudiants (9 étudiants au total de l'effectif de la classe) ayant suivi le cours concerné et d'entretien semi-dirigé individuel auprès de 3 étudiants du cours.

Le questionnaire écrit est composé de 12 questions réparties en cinq parties :

Partie 1 : Informations générales

Partie 2 : Apports de l'IA dans les devoirs

Partie 3 : Limites rencontrées avec l'IA

Partie 4 : Encadrement pédagogique et consignes liées à l'usage de l'IA

Partie 5: Propositions didactiques

Le questionnaire de l'entretien semi-dirigé est composé de 8 questions, permettant de récolter plus d'information de retour des étudiants sur l'expérience d'utilisation guidée de l'IA

4.3. Mise en œuvre de l'utilisation guidée de l'IA au service des devoirs du cours

Devoir 1 : Préparation d'un essai didactique

Un processus d'élaboration d'essai didactique donné à suivre aux étudiants se compose de dix étapes qui combinent le travail individuel et la demande d'assistance à l'IA selon les prompts formulés par l'enseignant :

1. Rédiger votre propre plan d'essai (B2) (essai B2 en 300 mots).

2. Demander à l'IA de corriger votre plan selon le prompt donné.

3. Améliorer votre plan selon les suggestions de l'IA.

4. Rédiger l'essai B2 en 300 mots.

5. Demander à l'IA d'évaluer et suggérer les améliorations pour transformer votre essai en un essai C1 (500 mots) selon le prompt donné.

6. Réécrire votre essai B2 qui pourrait remplir les critères d'essai C1.

7. Demander à l'IA de corriger votre essai brouillon selon le prompt donné.

8. Production finale personnalisée.

9. Demander à l'IA d'évaluer votre propre production pour la révision finale selon le prompt donné.

10. Production définitive.

Devoir 2 : Conception d'une fiche enseignant pour une séquence pédagogique de FLE (L3)

Un processus de conception d'une fiche enseignant donné à suivre aux étudiants se compose de cinq étapes qui combinent le travail individuel et la demande d'assistance à l'IA selon les prompts formulés par l'enseignant :

1. Déterminer bien le contenu pédagogique (contenu d'enseignement d'une séquence pédagogique (cours de 45 mn) et l'objectif final.

2. Insérer le contenu pédagogique et l'objectif final dans le prompt Fiche Enseignant déjà élaboré par le professeur en vue de demander à l'IA de construire la fiche Enseignant.

3. Vérifier la fiche enseignant conçue par l'IA et demander des améliorations ou des modifications en termes de faisabilité et de pertinence des activités pédagogiques intégrées dans les phases du déroulement du cours et en termes d'application des approches contrastive, ludique et culturelle par rapport à l'objectif final et des attentes ou exigences méthodologiques.

4. Demander à l'IA de donner une planification détaillée du déroulement du cours (3 sous-phases : annonce de la consigne-préparation, réalisation et bilan/retour formatif (corrections éventuelles)

5. Vérifier le déroulement détaillé décrit par l'IA en termes de faisabilité et de pertinence/validité pédagogique...

6. Voici une version corrigée et reformulée dans un style académique fluide :

5. RÉSULTATS ET DISCUSSION

5.1. Evaluation des devoirs

À l'issue de l'évaluation des essais didactiques et des fiches pédagogiques réalisés dans le cadre des travaux dirigés, servant d'épreuve sommative de fin de cours, nous constatons ue l'utilisation de l'IA a largement contribué à la réussite des devoirs. En effet, huit travaux sur neuf ont obtenu une note égale ou supérieure à 8 sur 10. Toutefois, l'analyse des historiques d'interactions entre les étudiants

et les outils d'IA révèle que seuls un tiers d'entre eux ont suivi de manière relativement rigoureuse les étapes du processus proposé, et ont su exploiter les suggestions de l'IA avec discernement afin de personnaliser leurs productions.

5.2. Résultat de l'enquête

L'enquête menée auprès de neuf étudiants du cours de didactique du FLE L3 à l'Université de Hué a permis d'évaluer leur perception de l'utilisation guidée de l'IA pour réaliser un essai didactique et une fiche pédagogique, avec des prompts spécifiques fournis par l'enseignant. Les données, issues d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs, ont été analysées autour de trois axes : avantages et limites de l'IA, facilités et difficultés rencontrées, et perspectives d'intégration.

Avantages

Presque tous les étudiants (7/9 étudiants) reconnaissent un gain de temps, une meilleure organisation des idées et une structuration efficace des productions grâce à l'IA. D'ailleurs, l'IA les aide à enrichir le style, le vocabulaire et la cohérence des essais. Dans la conception des fiches pédagogiques, elle a facilité la création d'activités ludiques et interculturelles adaptées aux apprenants vietnamiens A1, tout en soutenant l'approche contrastive et communicative.

Limites

La moitié des étudiants reconnaissent toutes les limites évoquées dans les questions de l'enquête lors de l'usage de l'IA pour réaliser les devoirs. Particulièrement, la majorité des étudiants (7/9 étudiants) relèvent un manque de fiabilité de certaines informations et le risque de dépendance.

Encadrement pédagogique

Tous les étudiants apprécient bien les consignes et les prompts proposés par l'enseignant car les instructions sont claires et profitables à leur production des essais et des fiches pédagogiques.

Propositions des étudiants

Dans les réponses aux questions ouvertes, deux étudiants recommandent d'utiliser l'IA pour rechercher et clarifier les idées aussi bien que pour structurer les arguments. Les trois étudiants participant à l'entretien individuel partagent également ces avis et recommandent l'usage de l'IA de manière modérée et responsable. Les étudiants (7/9 étudiants) sont formellement favorables à l'usage de l'IA pour bien accomplir les devoirs, sous réserve d'un encadrement clair, et suggèrent de privilégier des tâches ouvertes (projets, présentations) favorisant la créativité et la personnalisation.

5.3. Discussion

L'analyse des données issues du questionnaire et des entretiens montre que les étudiants interrogés sont très conscients des avantages et les limites de l'utilisation de l'IA pour la production d'essais didactiques et de fiches pédagogiques. Parmi les avantages les plus cités figurent le gain de temps, l'aide à la recherche d'idées, l'organisation du texte, la planification d'une séquence pédagogique et le respect des exigences de cohérence et de style. Ces apports sont jugés particulièrement utiles pour améliorer la qualité des productions écrites et la conception de matériels pédagogiques.

Toutefois, les étudiants relèvent également plusieurs limites : manque de fiabilité de certaines informations, risque de dépendance excessive, diminution de la réflexion critique et perte d'autonomie. Ces constats rejoignent les préoccupations internationales concernant les défis éthiques et pédagogiques de l'IA et les recherches en psychologie cognitive sur l'impact de l'assistance extérieure sur l'acquisition des compétences (Anderson, 1983 ; Richardson, 1996 ; Baddeley, 1986 ; Kintsch, 1988 ; Roussel, 2021).

Concernant l'encadrement pédagogique, tous les étudiants expriment la nécessité d'une gestion structurée par l'enseignant afin de garantir un usage efficace, responsable et autonome de l'IA. Ils insistent sur l'importance d'une planification raisonnée du travail et de

la formulation de prompts adaptés aux objectifs et aux exigences des tâches. Cette supervision permettrait non seulement d'optimiser l'apport de l'IA, mais aussi de préserver le développement des compétences essentielles en expression écrite et en conception pédagogique.

6. PROPOSITIONS D'ACTION

Les résultats de l'expérimentation de l'usage de l'IA permettent de donner quelques assertions et propositions didactiques suivantes :

- Il est bénéfique à l'enseignant ainsi qu'aux étudiants d'intégrer l'utilisation de l'IA dans les cours de formation didactique de FLE si l'on sait bien aménager un règlement éthique d'usage efficace pour bien réguler l'utilisation des outils d'IA par les étudiants ;

- Il est pertinent d'encourager le recours à l'IA dans les cours de formation linguistique. Néanmoins, il faut l'utiliser plutôt avec prudence et réserve, notamment aux niveaux débutant et intermédiaire, et d'autant plus que dans l'enseignement-apprentissage des compétences de production écrite et orale en raison des obstacles d'acquisition langagière et cognitive apportés par l'IA ;

- Il est nécessaire de mettre en place des ateliers de formation à l'IA destinés aux enseignants et étudiants pour que tous les deux acteurs de la formation soient suffisamment conscients des avantages et des défis sur le plan pédagogique, éthique et sociétal de l'IA auxquels est et serait, tant bien que mal, exposée l'éducation à l'ère numérique.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.

Bechiri, C. (2024). Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE : Approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda. *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, *10*(3), 139–148.

Bellini, M. (2024). Considérations éthiques dans l'éducation assistée par l'intelligence artificielle. *Revue de technologie éducative, 36*(2), 45-59.

Bùi, T. T., & Nguyễn, M. T. (2024). Nghiên cứu ảnh hưởng của trí tuệ nhân tạo trong giáo dục tới hoạt động học tập của sinh viên (Étude de l'impact de l'intelligence artificielle dans l'éducation sur les activités d'apprentissage des étudiants). *Tạp chí Giáo dục (Revue de l'Éducation)*, *24*(10), 6–11.

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, *55*(6), 2503–2529.

Durand, G. (2024). Argumenter à l'écrit avec un modèle d'IA. Pourquoi pas ? Oui, mais comment ? *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses, 39*(2), 251-261. https://doi.org/10.5209/thel.95287

Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2024). *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future* (2nd ed.). British Council.

Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, *5*(1). https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103

Kassabi, A., & Farssi, I. E. (2024). L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français : Impact sur la production écrite des lycéens marocains. *Journal des Sciences de l'Information et de la Communication*, *1*(2), 6–13.

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, *95*(2), 163–182. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163

Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, *6*, Article 100174. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174

Lê, A. V., & Trần, M. N. (2024). Tác động của trí tuệ nhân tạo (AI) đối với hệ thống giáo dục toàn cầu và giáo dục Việt Nam (L'impact de l'intelligence artificielle (IA) sur le système éducatif mondial et l'éducation au Vietnam). *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, *20*(5), 1–11.

Mohammadpour, A., & Gashmardi, A. (2025). Améliorer la traduction d'expressions écologiques grâce aux outils d'IA : étude comparative. *Revue de didactique des langues et technologies, 12*(1), 23-41.

Molina Zapata, C., & Montoya Estrada, L. (2025). Activités basées sur l'IA pour améliorer la production orale chez des adolescents apprenant l'anglais langue étrangère. *Revue colombienne de linguistique appliquée, 27*(1), 55-73.

Richardson, J. T. E. (1996). Evolving concepts of working memory. In J. T. E. Richardson, R. W. Engle, L. Hasher, R. H. Logie, E. R. Stoltzfus, & R. T. Zacks (Eds.), *Working memory and human cognition* (pp. 3–30). Oxford University Press.

Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck Supérieur.

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1260843. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Udeh, C. (2024). Apprentissage personnalisé et rétroaction par l'IA dans des contextes de FLE. *Revue internationale de l'enseignement du français langue étrangère, 8*(3), 101-118.

DÉFIS DE L'ÉVALUATION À L'ÈRE DE L'IA : LE CAS DU COURS DE TRADUCTION ÉCONOMIQUE À L'ESCE

DO Thi Thu Giang[1]

Résumé : *L'intelligence artificielle (IA) modifie en profondeur l'enseignement des langues étrangères, notamment en matière d'évaluation. Grâce à ses capacités d'automatisation et d'analyse, elle permet d'améliorer la correction des devoirs, la personnalisation des parcours d'apprentissage et l'interactivité des exercices. Cependant, cette évolution soulève des défis majeurs : fiabilité des évaluations, éthique, risques de fraude et redéfinition du rôle des enseignants.*

Cette communication s'appuie sur une étude de cas menée dans un cours de Traduction économique en français commercial à l'École Supérieure de Commerce Extérieur (ESCE), mettant en évidence les dérives possibles liées à l'usage non encadré de l'IA. L'analyse comparative des résultats d'évaluation révèle des écarts significatifs entre les épreuves surveillées et celles où l'usage d'outils IA semble avoir été toléré ou non détecté, compromettant la validité des performances mesurées.

L'étude interroge ainsi les pratiques actuelles d'évaluation en contexte numérique et propose des pistes concrètes pour prévenir les abus, tout en intégrant l'IA de manière responsable dans l'enseignement des langues étrangères.

Mots clés : *évaluation, IA, enseignement des langues étrangères*

PROBLÉMATIQUE

Au Vietnam, la Décision n° 131/QĐ-TTg du 25 janvier 2022 définit une stratégie de transformation numérique de l'éducation pour la période 2022-2025, avec une vision à l'horizon 2030. Elle vise à intégrer les technologies numériques pour innover dans les pratiques pédagogiques, améliorer l'accès et la gestion du système éducatif, et contribuer à un écosystème numérique national au service du développement global.

[1] Ecole Supérieure de Commerce Extérieur de Hanoï

Dans ce contexte, l'intelligence artificielle (IA), pilier de la quatrième révolution industrielle, transforme profondément les secteurs économiques et le quotidien. Son intégration dans l'éducation ouvre des perspectives nouvelles, mais implique aussi l'acquisition de compétences adaptées à ces mutations.

Introduite dès les années 1970 dans le domaine éducatif pour améliorer l'enseignement par la conception de logiciels (Kay, 2015), l'IA vise aujourd'hui à analyser les retours des apprenants, évaluer leurs compétences et adapter les parcours d'apprentissage à l'aide d'outils automatisés (Woolf, 2015). Si elle ne remplace pas les enseignants, l'IA modifie déjà en profondeur les pratiques pédagogiques (Do The Duong & Nguyen Hoang Dieu Linh, 2023), en facilitant la personnalisation de l'apprentissage et l'automatisation de certaines tâches. Toutefois, elle soulève des interrogations sur la fiabilité des évaluations, notamment pour des compétences complexes comme l'argumentation ou la créativité.

Plus préoccupant encore, l'usage non encadré d'outils génératifs tels que ChatGPT par les étudiants remet en cause l'authenticité des productions linguistiques et la validité des résultats. Cette situation crée une tension entre innovation technologique, équité dans l'évaluation et intégrité des apprentissages.

Dans ce cadre, notre étude s'articule autour de deux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les enjeux liés au recours non autorisé des étudiants à l'intelligence artificielle dans l'évaluation de leurs performances ?

2. Quelles mesures peut-on envisager pour prévenir ces pratiques et garantir l'intégrité des évaluations ?

Cette communication propose d'abord un éclairage sur les apports et les limites de l'IA dans l'évaluation en langue, avant de présenter une étude de cas concrète menée à l'ESCE et d'en dégager des pistes d'action pour une intégration éthique et fiable de l'IA dans les pratiques pédagogiques.

1. OPPORTUNITÉS ET DÉFIS DE L'IA DANS L'ÉVALUATION

Selon Binette P. (2024), « l'intelligence artificielle en éducation et l'enseignement adaptif des langues font référence à l'utilisation d'algorithmes d'apprentissage automatisé et de systèmes informatiques pour faciliter le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. » L'IA offre ainsi un potentiel remarquable pour transformer l'enseignement des langues, notamment du français, en apportant des bénéfices pédagogiques notables, tout en soulevant des défis qu'il ne faut pas ignorer.

Parmi ses principaux atouts, la personnalisation de l'apprentissage figure en tête. En analysant les données spécifiques de chaque apprenant - erreurs fréquentes, rythme, préférences, l'IA propose des contenus ciblés. Par exemple, un étudiant ayant des difficultés avec le subjonctif recevra des exercices adaptés, tandis qu'un autre, passionné de littérature, aura accès à des ressources en lien avec ses intérêts.

L'IA permet aussi une adaptation en temps réel. Elle ajuste le niveau de difficulté en fonction des compétences évaluées en continu, offrant ainsi un apprentissage progressif, adapté aux débutants comme aux apprenants avancés.

Autre avantage : le *feedback* immédiat. Les retours automatisés et explicatifs favorisent une progression autonome. L'IA prend également en charge la correction d'exercices fermés (QCM, textes à trous), libérant du temps pour que l'enseignant se concentre sur le suivi personnalisé.

En outre, les évaluations générées par l'IA s'appuient sur des critères standardisés - grammaire, lexique, structure, ce qui contribue à limiter les biais subjectifs dans la notation.

Cependant, ces apports s'accompagnent de défis majeurs. Le premier est le risque de fraude, facilité par l'accès à des outils de traduction ou de génération de texte, que certains étudiants utilisent sans réelle maîtrise linguistique.

L'IA montre aussi ses limites dans l'évaluation des dimensions subjectives, telles que la créativité, la sensibilité culturelle ou

l'expression personnelle. Un texte techniquement correct peut manquer d'originalité, sans que l'algorithme en prenne la mesure.

L'usage excessif de l'IA peut également réduire les interactions humaines, pourtant essentielles au développement des compétences langagières, à la motivation et à la confiance des apprenants.

Enfin, des enjeux éthiques et de confidentialité se posent : le traitement des données personnelles des étudiants nécessite des garanties strictes en matière de sécurité et de transparence.

En somme, l'intelligence artificielle représente une avancée prometteuse pour l'enseignement du français, à condition d'être utilisée de manière encadrée et réfléchie. Elle doit rester un outil au service de l'enseignant, non un substitut, afin de préserver les dimensions humaines, critiques et créatives de l'apprentissage.

Ces constats théoriques, relatifs aux opportunités mais aussi aux limites de l'IA dans l'évaluation des langues, trouvent un écho particulier dans notre contexte institutionnel. C'est pourquoi nous avons choisi d'examiner de manière empirique un cas concret observé dans le module de *Traduction économique* à l'ESCE, afin d'analyser les manifestations réelles de ces enjeux et d'en mesurer l'impact sur l'intégrité des évaluations.

2. DÉFIS LIÉS À L'IA EN ÉVALUATION DANS LE MODULE DE TRADUCTION ÉCONOMIQUE À L'ESCE

Enjeux de l'évaluation dans l'enseignement des langues

Tout d'abord, selon C. Tardier (2006), « évaluer, c'est à la fois mesurer avec précision et estimer approximativement, et l'objet de l'évaluation – la compétence en langue – peut se décliner de différentes manières selon les références. » Ainsi, l'évaluation du niveau des apprenants en langue étrangère repose essentiellement sur une mesure rigoureuse de leurs compétences.

De son côté, Dourari (2024 : 291) rappelle que « l'évaluation revêt une importance capitale dans l'amélioration de la qualité de

l'enseignement des langues étrangères. Elle consiste à recueillir et interpréter des données sur les apprentissages afin d'évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement, les compétences des apprenants, ainsi que l'adéquation du système éducatif. » Ces deux approches soulignent le rôle central de l'évaluation dans l'enseignement des langues et la nécessité de garantir sa qualité pour refléter fidèlement les compétences réelles des apprenants.

L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'évaluation du français langue étrangère soulève plusieurs défis majeurs. Selon une étude, « les algorithmes peinent encore à évaluer des aspects subjectifs comme la créativité, l'argumentation ou les nuances culturelles dans l'expression écrite et orale ». Par ailleurs, « la protection des données personnelles des élèves est primordiale », ce qui met en lumière les enjeux de confidentialité liés à l'usage de l'IA en milieu éducatif. Enfin, « les enseignants doivent être formés pour utiliser efficacement ces outils », soulignant la nécessité d'une formation adaptée pour une intégration pertinente de l'IA dans les pratiques pédagogiques (*ipecomparis.com*, consulté le 6 février 2025).

Ces limites reflètent les difficultés rencontrées dans l'évaluation à l'ère numérique. L'essor rapide d'outils comme ChatGPT transforme profondément les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Toutefois, l'usage abusif de ces technologies par certains étudiants, notamment pendant les examens, pose un défi majeur en matière d'intégrité académique.

Constat du terrain

Dans le module de *Traduction économique*, nous avons observé un recours croissant - voire systématique - à l'intelligence artificielle lors des exercices réalisés en classe, ce qui remet en cause l'authenticité des productions étudiantes. Ce phénomène s'accentue lors des évaluations : plusieurs étudiants utilisent discrètement leur téléphone pour accéder à des réponses générées par des outils comme ChatGPT, rendant la tricherie difficile à détecter. Résultat : des performances étonnamment élevées chez certains étudiants habituellement en difficulté.

Méthodologie de recherche

L'étude repose sur une approche mixte combinant méthodes quantitatives et qualitatives afin d'analyser l'impact de l'usage non encadré de l'IA sur l'évaluation des compétences en traduction économique.

Population et contexte d'étude

L'échantillon retenu est constitué de 38 étudiants de deuxième année inscrits au module Traduction économique à l'ESCE, au premier semestre de l'année universitaire 2024-2025. Ce groupe a été choisi car :

- Il correspond au seul groupe encadré directement par l'enseignante-chercheuse, ce qui permet une observation continue ;
- Des anomalies notables dans les résultats y ont été identifiées : Ces anomalies ont été relevées à partir de l'expérience pédagogique accumulée dans l'enseignement du module et d'autres cours de français commercial : certaines notes, en particulier lors du test intermédiaire, apparaissaient en décalage avec les performances habituelles observées en classe. Ce constat, corroboré par les témoignages de collègues ayant observé des situations similaires, a renforcé l'hypothèse d'un recours non encadré à l'IA.
- Le cours de traduction économique mobilise fortement des compétences linguistiques et analytiques susceptibles d'être affectées par l'usage d'outils génératifs.

Dispositif expérimental

Deux épreuves écrites de difficulté équivalente ont été conçues :

- Un test intermédiaire, organisé à mi-parcours, sous surveillance légère (un seul surveillant pour 38 étudiants) ;
- Un test final, organisé en fin de semestre, avec un dispositif renforcé (deux surveillants, interdiction stricte des téléphones et contrôle rigoureux des conditions de passation).

Les deux épreuves évaluaient des tâches similaires (traduction de textes économiques, restitution terminologique, rédaction courte), ce qui permettait de comparer directement les résultats.

Collecte des données

• Données quantitatives : les notes obtenues aux deux épreuves ont été relevées, puis comparées individuellement afin de mettre en évidence les écarts significatifs. Les cas de tricherie avérée ont été consignés.

• Données qualitatives : des observations de classe et des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants du département afin de recueillir leurs perceptions sur l'usage de l'IA en évaluation.

• Analyse documentaire : les relevés de notes et rapports de surveillance ont servi de base à la triangulation des données.

Méthodes d'analyse

L'analyse a suivi deux axes :

• Analyse statistique descriptive (moyennes, écarts types, comparaison test intermédiaire/final) pour quantifier la baisse des performances en contexte surveillé.

• Analyse thématique des entretiens enseignants pour identifier les pratiques observées, les difficultés rencontrées et les stratégies adoptées face à la tricherie liée à l'IA.

Limites méthodologiques

Cette recherche exploratoire présente certaines limites : taille restreinte de l'échantillon, absence de questionnaire direct auprès des étudiants (pour des raisons éthiques), et impossibilité de mesurer précisément le degré d'intervention de l'IA dans chaque copie. Néanmoins, la triangulation des données et la cohérence des résultats renforcent la validité des constats.

Résultats de recherche

Selon les données, l'écart entre le test intermédiaire (surveillé par un seul enseignant) et le test final (placé sous stricte surveillance avec deux surveillants) s'est révélé significatif. Selon les données, l'écart entre le test intermédiaire (surveillé par un seul enseignant) et le test final (placé sous stricte surveillance avec deux surveillants) s'est révélé significatif.

Parmi les 38 étudiants, 27 ont vu leur note chuter au test final sous stricte surveillance, avec un écart moyen de -1,4 point. Les écarts atteignent jusqu'à - 4,3 points sur 10. Trois cas de tricherie avérée ont été détectés, les étudiants ayant obtenu la note de zéro après avoir été pris avec un téléphone dissimulé.

Ces écarts sont d'autant plus significatifs que les deux épreuves qui étaient de difficulté équivalente et espacées d'un mois, ce qui exclut un facteur de progression ou de régression lié au contenu. Ce cas illustre clairement l'impact de l'IA sur la validité des évaluations lorsqu'elle est utilisée sans encadrement éthique ni technique.

Tableau 1 : Comparaison des notes des étudiants

Code étudiant	Test intermédiaire	Test final	Test 1 > Test final	Test 1 - Test final
1	7.3	7.3		0
2	7.0	6.0	X	1
3	6.5	5.0	X	1.5
4	7.0	8.0		-1
5	5.3	2.0	X	3.3
6	4.0	5.5		-1.5
7	7.0	6.0	X	1
8	7.3	8.8		-1.5
9	7.0	7.0		0
10	7.0	8.0		-1
11	8.3	0.0	X	8.3
12	5.5	0.0	X	5.5
13	6.5	5.5	X	1
14	7.8	8.8		-1
15	6.0	6.0		0
16	6.8	2.5	X	4.3
17	7.5	6.0	X	1.5
18	6.3	5.5	X	0.8
19	6.0	5.8	X	0.2
20	7.3	6.6	X	0.7
21	8.5	8.5		0
22	6.3	6.0	X	0.3

23	7.8	5.5	X	2.3
24	5.5	5.0	X	0.5
25	6.3	5.5	X	0.8
26	8.0	4.0	X	4
27	7.3	6.0	X	1.3
28	5.8	5.0	X	0.8
29	6.3	7.0		-0.7
30	7.3	7.0	X	0.3
31	6.5	4.0	X	2.5
32	7.3	4.0	X	3.3
33	6.5	5.0	X	1.5
34	7.8	0.0	X	7.8
35	6.5	5.0	X	1.5
36	5.5	7.0		-1.5
37	7.8	4.8	X	3
38	6.5	4.5	X	2

(Source : Relevé de notes des étudiants, Cours de Traduction économique en Français commercial, 1er semestre, année universitaire 2024-2025, ESCE)

Ce phénomène ne se limite pas à notre cours de *Traduction économique* en français commercial. Plusieurs collègues ont également constaté des comportements similaires dans leurs classes. Ensemble, nous en sommes venus à la même conclusion : un nombre croissant d'étudiants recourent discrètement à l'IA lors des évaluations, dans le but d'améliorer artificiellement leurs résultats. Dans ce contexte, il devient très difficile - voire impossible - d'évaluer de manière fiable les compétences réelles et authentiques des apprenants.

Face à cette problématique, il devient impératif de mettre en œuvre des mesures concrètes pour préserver l'intégrité des évaluations et promouvoir une utilisation éthique et responsable de l'IA dans les pratiques d'apprentissage.

3. VERS UNE ÉVALUATION FIABLE ET ÉTHIQUE À L'ÈRE DE L'IA

Face aux dérives liées à l'usage non encadré de l'intelligence artificielle dans les évaluations, il devient indispensable de repenser nos pratiques pédagogiques selon trois axes complémentaires :

sécuriser les conditions d'évaluation, réformer les formats d'épreuve, et institutionnaliser une culture éthique autour de l'usage de l'IA.

Le premier axe consiste à renforcer la sécurité des dispositifs d'évaluation. Cela suppose une vigilance accrue pendant les examens, par la présence simultanée de plusieurs surveillants, la stricte interdiction des téléphones portables et objets connectés, ainsi que l'utilisation d'outils numériques permettant de restreindre l'accès aux ressources extérieures (verrouillage de navigateur, logiciels de surveillance). Ces mesures techniques et humaines visent à limiter les possibilités de triche et à garantir des conditions d'examen équitables pour tous.

Le deuxième axe concerne la réforme des formats d'évaluation. Il convient de privilégier des épreuves authentiques, contextualisées et complexes, plus difficiles à automatiser. Les activités telles que les traductions sur corpus réel, les analyses critiques, les productions orales spontanées ou les projets collaboratifs permettent de mieux mesurer les compétences linguistiques et discursives. Par ailleurs, l'évaluation continue tout au long du semestre, plutôt qu'une concentration des résultats dans une seule épreuve finale, favorise une appréciation plus juste et progressive des acquis.

Enfin, le troisième axe repose sur l'instauration d'une culture éthique et institutionnalisée de l'usage de l'IA. Il est essentiel de former les étudiants à un usage responsable de ces technologies, en organisant des ateliers de sensibilisation et en clarifiant les frontières entre aide technologique et tricherie. L'adoption de politiques claires à l'échelle institutionnelle – chartes, règlements, sanctions explicites – permettrait d'établir un cadre partagé et transparent, garantissant à la fois la rigueur des évaluations et le développement de pratiques pédagogiques respectueuses des valeurs éducatives.

CONCLUSION

L'intégration croissante de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues étrangères représente à la fois une opportunité et un défi. Si l'IA offre des atouts pédagogiques indéniables

– personnalisation, automatisation, gain de temps – son usage non encadré compromet la fiabilité des évaluations et la reconnaissance des compétences authentiques. Le cas observé dans le cours de Traduction économique à l'ESCE en témoigne clairement : les écarts de résultats entre les tests surveillés et non surveillés révèlent l'impact de l'IA sur l'authenticité des performances.

Face à ce constat, il devient impératif d'agir sur plusieurs fronts. Sécuriser les conditions d'évaluation, repenser les formats d'épreuve en intégrant des tâches plus authentiques et complexes, et promouvoir une culture éthique à travers des politiques institutionnelles claires sont des leviers incontournables. L'enjeu n'est pas de rejeter l'IA, mais de l'intégrer avec discernement, dans une démarche pédagogique responsable et équitable.

Ainsi encadrée, l'IA peut devenir un véritable allié de l'enseignement des langues, au service d'apprentissages de qualité, respectueux de l'éthique académique et des valeurs éducatives fondamentales.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Binette, P. (2024). *L'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement des langues : perspectives et défis futurs*. Talkao. https://talkao.com/fr/blog/lintelligence-artificielle-ia-dans-lenseignement-des-langues-perspectives-et-defis-futurs/

Do, T. D., & Nguyen, H. D. L. (2023, 24 décembre). *Trí tuệ nhân tạo – cơ hội và thách thức trong giáo dục*. *Tạp chí Kinh tế và dự báo*.

Dourari, L. (2024). Pratiques et défis évaluatifs en classe de langue étrangère : L'expérience du FLE au centre des cours intensifs. *Akofena*, *5*(11), 291–302. https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2024/03/25-M11v04-28-Lakhdar-DOURARI_291-302.pdf

Intel. (2025). *AI in education*. https://www.intel.com/content/www/fr/fr/learn/ai-in-education.html

Ipécom Paris. (2025). *Intelligence artificielle à l'école : Enjeux, perspectives et défis*. https://ipecomparis.com/intelligence-artificielle-a-lecole/

Kay, J. (2015). Whither or wither AI and education? In *Seventeenth International Conference on Artificial Intelligence in Education (AIED 2015 Workshop Proceedings)* (Vol. 4, pp. 1–10).

Quizlet. (2023, 24 juillet). *L'enquête sur l'état de l'IA dans l'éducation révèle que les enseignants sont des champions de l'IA surprises*. https://www.prnewswire.com/news-releases/quizlets-state-of-ai-in-education-survey-reveals-teachers-are-surprise-ai-champions-301884427.html

Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : Quelles perspectives ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *2*. http://journals.openedition.org/rdlc/5550 https://doi.org/10.4000/rdlc.5550

Woolf, B. P. (2015). AI and education: Celebrating 30 years of marriage. In *Seventeenth International Conference on Artificial Intelligence in Education (AIED 2015 Workshop Proceedings)* (Vol. 4, pp. 38–45).

IMPACT DE CHATGPT SUR L'APPRENTISSAGE AUTONOME DES ÉTUDIANTS DE FLE À L'UNIVERSITÉ DE CAN THO (VIETNAM)

LU Quoc Vinh[1], NGUYEN Ngoc Chi Lan[2]

Résumé : *Dans le contexte de la transformation numérique de l'éducation, ChatGPT – un outil d'intelligence artificielle – est utilisé par les étudiants de FLE comme assistant d'apprentissage afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage autonome. Cette étude examine le degré d'utilisation et analyse l'impact de ChatGPT sur le processus d'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho, à travers une enquête menée auprès de 164 étudiants et une analyse effectuée avec le logiciel SPSS 20. Les résultats indiquent que ChatGPT est principalement utilisé pour la recherche d'informations, la suggestion d'expressions, la vérification grammaticale et la réception de retours immédiats. L'outil est apprécié pour sa capacité à soutenir un apprentissage flexible et personnalisé, bien que son impact sur la motivation intrinsèque reste limité. À partir de ces constats, l'étude propose d'orienter les étudiants vers une utilisation stratégique de ChatGPT, alignée sur des objectifs d'apprentissage spécifiques dans un environnement linguistique moderne.*

Mots clés : *ChatGPT, apprentissage autonome, FLE, étudiants universitaires, technologie éducative.*

1. PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte de la transformation numérique de l'éducation, l'intégration des technologies de l'information, en particulier de l'intelligence artificielle (IA), dans l'enseignement des langues étrangères devient une tendance inévitable pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage. Les outils d'IA sont capables de fournir des informations instantanées, des retours personnalisés et un accompagnement des apprenants dans la pratique linguistique (Hiristiani, 2019). Parmi eux,

[1] Université de Can Tho

[2] Université de Médecine et de Pharmacie de Can Tho

ChatGPT, un modèle de langage génératif développé par OpenAI, est progressivement utilisé comme un assistant d'apprentissage prometteur. Cet outil assiste les apprenants dans la recherche d'informations, la rédaction, la correction grammaticale et l'interaction sémantique de manière flexible. Dans le domaine du FLE, ChatGPT contribue à transformer les approches de l'apprentissage autonome – une compétence clé dans l'enseignement des langues à l'ère moderne. Bien que de nombreuses recherches aient reconnu le rôle positif de l'IA dans le développement de l'expression orale, la mémorisation du vocabulaire et la promotion de l'apprentissage personnalisé (Font & Araya, 2023 ; Hsu et al., 2023), la plupart de ces études se concentrent encore sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère. Au Vietnam, il n'existe à ce jour aucune recherche approfondie évaluant l'impact de ChatGPT sur le processus d'apprentissage autonome du français, en particulier chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho – un établissement universitaire de référence dans la région du delta du Mékong. Partant de ce vide scientifique, la présente étude a pour objectif de clarifier : (1) le niveau d'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho; (2) les effets positifs perçus par les étudiants lors de l'utilisation de cet outil dans leur apprentissage autonome; et (3) de proposer quelques orientations d'usage appropriées afin d'optimiser l'apprentissage autonome du FLE dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Apprentissage autonome dans le contexte de l'enseignement moderne des langues étrangères

L'apprentissage autonome constitue une compétence fondamentale dans l'enseignement moderne des langues étrangères. Il exige de l'apprenant une démarche continue, proactive et une capacité d'autorégulation. Selon Nguyen Thi Cuc (2011), l'apprentissage autonome ne se réduit pas à une activité d'étude indépendante, mais englobe également le choix, le filtrage et l'exploitation intentionnelle des connaissances en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage.

Benson (2001) souligne le rôle central de l'autonomie – c'est-à-dire la capacité à contrôler l'ensemble du processus d'apprentissage, depuis la définition des objectifs, le choix des méthodes jusqu'à l'autoévaluation des résultats – comme élément clé d'un apprentissage efficace. Dans une approche socio-interactionnelle, Littlewood (1997) identifie quatre facteurs fondamentaux : l'intérêt, la confiance en soi, les connaissances de base et les compétences d'apprentissage. La combinaison de ces éléments constitue un écosystème d'apprentissage personnel permettant à l'apprenant de maintenir sa motivation et de développer sa capacité d'apprentissage indépendant. L'efficacité de l'apprentissage autonome dans le contexte des langues étrangères dépend de l'articulation entre la motivation intrinsèque, les fondements linguistiques et culturels, ainsi que des stratégies d'apprentissage flexibles.

2.2. Lien entre l'apprentissage autonome du français et l'utilisation de ChatGPT

ChatGPT est un outil de traitement du langage naturel flexible, capable de fournir des réponses contextualisées et de personnaliser l'expérience d'apprentissage (Lu, 2018 ; Mahdi & Abu-Naser, 2016). Dans le cadre de l'apprentissage du FLE, cet outil est exploité comme un assistant d'apprentissage efficace, en particulier dans les processus d'apprentissage autonome des étudiants. Dans ce contexte, ChatGPT peut soutenir le développement de la compétence d'apprentissage autonome des langues à travers des fonctions telles que la suggestion d'expressions, la correction grammaticale, les retours sémantiques et la simulation de dialogues, contribuant ainsi à stimuler la pensée critique et la capacité d'autorégulation. Cependant, pour en optimiser l'efficacité, l'utilisation de ChatGPT doit être associée à des stratégies d'apprentissage claires et à des compétences de métacognition. En l'absence d'orientation, l'apprenant court le risque de devenir dépendant ou d'intégrer des informations erronées (Zunaidah et al., 2023). Ainsi, ChatGPT ne peut réellement jouer son rôle que s'il est utilisé de manière active et réflexive, en particulier dans un environnement où les opportunités d'interaction avec des locuteurs natifs sont limitées.

3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

3.1. Questions de recherche

1. Dans quelle mesure les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho utilisent-ils ChatGPT dans leur apprentissage autonome ?

2. Dans quelle mesure l'utilisation de ChatGPT influence-t-elle l'efficacité de l'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho ?

3.2. Méthodologie de recherche

Cette étude adopte une approche quantitative avec un devis descriptif transversal, visant à examiner le niveau d'utilisation de ChatGPT ainsi que les perceptions des étudiants concernant son impact sur leur apprentissage autonome du français. Les données ont été collectées auprès de 164 étudiants de FLE à l'Université de Can Tho (46 étudiants de première année, 32 de deuxième année, 37 de troisième année et 49 de quatrième année), au moyen d'un questionnaire distribué en présentiel. Le questionnaire, composé de questions fermées, a été élaboré sur la base de l'échelle proposée par Kumar (2023) et adapté au contexte vietnamien. Une échelle de Likert à 5 niveaux a été utilisée (1 = Tout à fait en désaccord à 5 = Tout à fait d'accord). Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 20 avec des statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes, écarts types, classements). Les intervalles de classement des moyennes ont été calculés selon la formule : (5–1)/5 = 0,8. Sur la base de cet intervalle, les résultats moyens ont été catégorisés suivant :

Intervalle de valeurs	1.00 - 1.80	1.81- 2.60	2.61 - 3.40	3.41 - 4.20	4.21 - 5.00
Niveau de signification	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

4. LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

4.1. Fréquence d'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho

Tableau 1. Fréquence d'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho

Fréquence d'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage autonome du français	Pourcentage d'étudiants
Jamais	2,44%
Rarement	6,71%
Parfois	29,27%
Fréquemment	58,53%
Toujours	3,05%

Le Tableau 1 montre que 97,56% des étudiants de FLE à l'Université de Can Tho ont déjà utilisé ChatGPT dans leur apprentissage autonome à des degrés divers. Parmi eux, la proportion d'utilisation « fréquemment » est la plus élevée (58,53%), suivie de « parfois » (29,27%), « rarement » (6,71%) et « toujours » (3,05%). Seuls 2,44% des étudiants déclarent ne « jamais » utiliser cet outil. La proportion d'étudiants utilisant ChatGPT à une fréquence « fréquemment » ou « toujours » atteint au total 61,58%.

4.2. L'impact de ChatGPT sur le processus d'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho

4.2.1. Bénéfices de l'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE

Tableau 2. Évaluation par les étudiants de FLE des bénéfices liés à l'utilisation de ChatGPT dans leur apprentissage autonome

N°	Bénéfices	M	ÉT	Rang
1	Création d'un environnement d'apprentissage positif et stimulant	3,52	0,90	4
2	Rétroaction immédiate	4,40	0,75	1
3	Apprentissage permettant d'économiser les frais de service, le temps et les déplacements	4,33	0,74	2
4	Amélioration des compétences en français	3,72	0,76	3
5	Amélioration des capacités d'évaluation et d'autoévaluation	3,45	0,85	5
6	Création d'opportunités d'apprentissage et d'échange communautaire	3,33	1,11	6

Le Tableau 2 présente le niveau d'accord des étudiants de FLE concernant les bénéfices liés à l'utilisation de ChatGPT dans leur apprentissage autonome. Les résultats montrent que la majorité des éléments ont été évalués par les étudiants à un niveau allant de « élevé » à « très élevé ». Plus précisément, deux bénéfices ressortent comme étant particulièrement notables : la rétroaction immédiate (M=4,40) et l'apprentissage permettant d'économiser les frais de service, le temps et les déplacements (M=4,33), tous deux classés au niveau très élevé (entre 4,21 et 5,00). Viennent ensuite les bénéfices tels que l'amélioration des compétences en français (M=3,72), la création d'un environnement d'apprentissage positif et stimulant (M=3,52) et l'amélioration des capacités d'évaluation et d'autoévaluation (M=3,45), tous classés au niveau élevé (entre 3,41 et 4,20). Seul le bénéfice création d'opportunités d'apprentissage et d'échange communautaire présente une moyenne plus faible (M=3,33), correspondant au niveau moyen (entre 2,61 et 3,40). Ces résultats indiquent que les étudiants ont une perception globalement positive des fonctionnalités offertes par ChatGPT dans le cadre de leur apprentissage autonome, en particulier en ce qui concerne la réactivité de l'outil et l'optimisation des ressources d'apprentissage.

4.2.2. Dimensions spécifiques de l'impact perçu sur l'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE

Tableau 3. **Évaluation par les étudiants de FLE des dimensions spécifiques de l'utilisation de ChatGPT dans leur apprentissage autonome**

N°	Dimensions spécifiques de l'utilisation de ChatGPT perçus par les étudiants de FLE	M	ÉT	Rang
1	L'utilisation de ChatGPT vous aide à accroître votre motivation à apprendre le français.	3,34	0,76	4
2	ChatGPT rend l'apprentissage du français plus intéressant que les méthodes traditionnelles.	3,72	0,84	2
3	ChatGPT vous aide à apprendre le français en dehors des heures de cours de manière plus facile et pratique.	4,05	0,82	1
4	Votre niveau de français s'est amélioré après avoir utilisé ChatGPT pour l'apprentissage autonome.	3,62	0,73	3

Le Tableau 3 présente le niveau d'accord des étudiants spécialisés en français concernant les effets positifs de l'utilisation de ChatGPT dans leur apprentissage autonome. Les résultats montrent que l'élément « ChatGPT vous aide à apprendre le français en dehors des heures de cours de manière plus facile et pratique » obtient la moyenne la plus élevée (M=4,05), classée au niveau élevé, ce qui reflète la commodité de l'outil dans l'élargissement de l'espace d'apprentissage au-delà de la salle de classe. Les deux éléments suivants, à savoir « ChatGPT rend l'apprentissage du français plus intéressant que les méthodes traditionnelles » (M=3,72) et « Votre niveau de français s'est amélioré après avoir utilisé ChatGPT pour l'apprentissage autonome » (M=3,62), sont également classés au niveau élevé, ce qui indique que les étudiants perçoivent une contribution positive de ChatGPT à leur progression et à leur expérience d'apprentissage. En revanche, l'élément « L'utilisation de ChatGPT vous aide à accroître votre motivation à apprendre le français » atteint une moyenne de 3,34, correspondant au niveau moyen, ce qui montre que l'impact de ChatGPT sur la motivation d'apprentissage reste encore limité.

5. DISCUSSION

Les résultats de l'enquête montrent que ChatGPT est largement utilisé au sein de la communauté des étudiants de FLE à l'Université de Can Tho, avec une fréquence d'utilisation « fréquemment » et « toujours » dépassant 61%, ce qui reflète un niveau élevé d'acceptation technologique dans la pratique de l'apprentissage autonome des langues étrangères. Le taux de 97,56% d'étudiants ayant déjà utilisé ChatGPT est également en accord avec les recherches antérieures sur la tendance à intégrer des outils d'IA dans l'apprentissage des langues (Hsu et al., 2023 ; Font & Araya, 2023).

En ce qui concerne les bénéfices, deux facteurs ont été évalués au niveau très élevé : la rétroaction immédiate et l'économie de coûts, de temps et de déplacements. Ces résultats indiquent que ChatGPT répond efficacement aux besoins d'un apprentissage flexible et peu coûteux, représentant ainsi un avantage marqué par rapport aux formes

traditionnelles de soutien. Cela constitue une preuve concrète de l'efficacité de la personnalisation et de l'optimisation de l'expérience d'apprentissage, caractéristiques des modèles d'intelligence artificielle actuels (Lu, 2018 ; Mahdi & Abu-Naser, 2016).

Par ailleurs, les effets observés tels que l'amélioration des compétences langagières, l'élargissement de l'espace d'apprentissage en dehors de la classe, et le renforcement de l'aspect ludique de l'apprentissage ont tous été évalués à un niveau élevé, ce qui suggère que ChatGPT peut contribuer à améliorer l'efficacité pédagogique et enrichir l'expérience de l'étudiant.

Cependant, la moyenne obtenue pour le facteur « accroître la motivation à apprendre le français » reste modérée (M = 3,34), ce qui indique que cet outil ne suffit pas à lui seul à stimuler la motivation intrinsèque, en l'absence d'une guidance et d'une orientation pédagogiques claires. Cela corrobore les arguments de Benson (2001) et Littlewood (1997) sur le rôle essentiel de la motivation et de l'autonomie dans l'apprentissage autonome – des facteurs qui ne peuvent être simplement « délégués » à un outil technologique.

Un point à noter est que le facteur « création d'opportunités d'apprentissage et d'échange communautaire » a été évalué au niveau moyen, avec la moyenne la plus basse parmi les bénéfices analysés (M=3,33 ; ÉT=1,11). Cela suggère que la fonction de connexion communautaire de ChatGPT n'a pas été pleinement exploitée par les étudiants de FLE dans leur apprentissage autonome. Ce constat soulève des questions sur le rôle de ChatGPT dans le soutien à un apprentissage de type social, qui constitue pourtant un élément clé dans les environnements d'apprentissage des langues étrangères. Il s'agit également d'une piste potentielle pour des recherches futures, visant à explorer plus en profondeur les modalités d'intégration de cet outil d'IA dans des modèles d'apprentissage hybrides (*blended learning*) ou en groupes guidés, afin de favoriser les opportunités de communication et d'interaction réelle entre étudiants.

6. PROPOSITIONS DE PISTES D'AMÉLIORATION

Sur la base des résultats de l'enquête et de l'analyse, l'équipe de recherche propose trois recommandations visant à optimiser l'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE :

Premièrement, orienter l'exploitation de ChatGPT selon une stratégie d'apprentissage personnalisée : Les étudiants doivent être guidés à utiliser ChatGPT non seulement comme un moteur de recherche rapide, mais surtout comme un outil de soutien au développement des compétences linguistiques de manière ciblée et réflexive. L'intégration de ChatGPT dans le processus d'apprentissage doit être liée à des stratégies pédagogiques spécifiques, en mettant l'accent sur l'autonomie, la motivation intrinsèque et la métacognition.

Deuxièmement, renforcer le rôle des enseignants dans l'accompagnement à l'usage des outils numériques : Les enseignants peuvent concevoir des activités pédagogiques intégrant ChatGPT afin d'en exploiter pleinement le potentiel, tout en assurant un encadrement et une orientation pédagogique appropriée pour garantir l'efficacité et la rigueur académique de son utilisation.

Troisièmement, encourager le développement d'activités d'apprentissage en groupe ou de modèles d'apprentissage hybride (*blended learning*) : Étant donné que le facteur « création d'opportunités d'apprentissage et d'échange communautaire » a été évalué à un niveau moyen, des modèles d'apprentissage interactifs tels que les travaux de groupe, les forums d'échange ou les discussions encadrées intégrant ChatGPT peuvent contribuer à renforcer la dimension sociale et collaborative de l'apprentissage autonome.

7. CONCLUSION

L'étude a permis de clarifier la situation actuelle de l'utilisation de ChatGPT ainsi que ses effets positifs sur le processus d'apprentissage autonome chez les étudiants de FLE à l'Université de Can Tho (Vietnam). ChatGPT est largement apprécié par les étudiants pour sa capacité de rétroaction immédiate, son soutien à la personnalisation de

l'apprentissage et son efficacité en termes de gain de temps et de réduction des coûts liés à l'étude. Cet outil contribue également à améliorer les compétences langagières, à stimuler l'intérêt pour l'apprentissage, et à élargir l'espace d'apprentissage en dehors de la classe. Cependant, son impact sur la motivation intrinsèque des étudiants demeure limité, ce qui montre que ChatGPT ne peut pas remplacer entièrement le rôle pédagogique des enseignants, notamment en matière d'accompagnement personnalisé. De plus, la dimension communautaire de l'apprentissage n'est pas encore exploitée de manière efficace, soulignant la nécessité d'intégrer ChatGPT dans des modèles d'apprentissage plus interactifs. En somme, ChatGPT possède un potentiel réel en tant qu'assistant d'apprentissage efficace, à condition d'être utilisé de manière stratégique, en lien avec des objectifs d'apprentissage individualisés et fondé sur une réflexion métacognitive. Les résultats de cette étude ouvrent également la voie à de futures recherches visant à analyser plus en profondeur la relation entre les modalités d'utilisation de ChatGPT et l'efficacité réelle de l'apprentissage dans le contexte de l'éducation numérique actuelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ahmadi, M. R. (2018). *The use of technology in English language learning: A literature review*. *International Journal of Research in English Education, 3*(2), 115-125. https://doi.org/10.29252/ijree.3.2.115

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.

Font, X., & Araya, R. (2023). Exploring ChatGPT in language education: Implications for personalized learning and learner agency. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(15), 1-18. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00414-7

Hiristiani, H. (2019). Artificial intelligence in education: Benefits and challenges. *Journal of Physics: Conference Series, 1234*(1), 012097. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1234/1/012097

Hsu, C.-Y., Chang, Y.-S., & Jen, H.-Y. (2023). Exploring EFL learners' writing development through ChatGPT interaction. *Language Learning & Technology, 27*(1), 100-117.

Kumar, S. (2023). Measuring the effectiveness of AI tools in autonomous learning: A framework for self-regulated learning. *Journal of Educational Technology Systems, 52*(1), 23-45.

Littlewood, W. (1997). Self-access: Why do we want it and what can it do? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 79-91). Longman.

Lu, X. (2018). Natural language processing in second language writing research: The state of the art and future directions. *Language Learning, 68*(2), 249-270. https://doi.org/10.1111/lang.12282

Nguyễn, T. C. (2011). *Thực trạng kĩ năng tự học môn Tâm lí học, Giáo dục học của sinh viên sư phạm Trường Đại học An Giang [État des lieux des compétences d'auto-apprentissage en psychologie et en pédagogie chez les étudiants en formation des maîtres à l'Université d'An Giang]. Tạp chí Khoa học Trường Đại học An Giang*, (46), 1-4.

Zunaidah, S., Wiharja, M., & Febriantono, H. (2023). Ethical implications of AI tools in language learning: A case study on ChatGPT usage in Indonesia. *Asian Journal of Educational Research, 11*(2), 55-67.

AXE 3

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET PROFESSIONNALISATION DES PRATIQUES DIDACTIQUES

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES À TRAVERS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE COMMUNAUTAIRE : UNE EXPÉRIMENTATION MENÉE AUPRÈS D'ÉTUDIANTS EN DIDACTIQUE DU FLE À L'UNIVERSITÉ DE CAN THO

VO Van Chuong[1], NGUYEN Ngoc Ket[2], LU Kieu Diem[3], LE Tuong Vi[4]

Résumé : *Cet article présente une recherche-action menée auprès d'étudiants en didactique du français langue étrangère (FLE) à l'Université de Can Tho, visant à développer leurs compétences pédagogiques à travers l'organisation de jeux du langage destinés à des élèves bilingues du primaire. Inscrit dans une approche d'apprentissage par le service communautaire, le projet a permis aux étudiants de concevoir et d'animer des activités pédagogiques en milieu réel, tout en favorisant leur développement professionnel. L'analyse des données collectées montre une amélioration notable de plusieurs compétences pédagogiques. Les résultats soulignent l'intérêt de cette approche dans la formation initiale des enseignants de FLE, en contribuant à combler le fossé entre savoirs théoriques et pratiques de terrain. Cette étude ouvre des pistes pour une intégration plus systématique du service communautaire dans les cursus universitaires en pédagogie.*

Mots-clés : *compétences pédagogiques, didactique du FLE, service communautaire, formation des enseignants, jeux du langage.*

INTRODUCTION

Dans la formation initiale des enseignants de français langue étrangère (FLE) au Vietnam, les occasions permettant aux étudiants de confronter les savoirs théoriques à des situations pédagogiques authentiques restent encore limitées. Le cloisonnement entre l'université et les établissements scolaires freine le développement de compétences

[1, 2, 3, 4] Université de Can Tho

pédagogiques essentielles à l'exercice du métier, en particulier dans un monde éducatif en constante mutation.

Or, de nombreuses recherches internationales soulignent l'importance d'une formation ancrée dans la pratique, en lien direct avec les besoins du terrain. Parmi les approches prometteuses, l'apprentissage par le service communautaire (ASC) se distingue par sa capacité à combiner acquisition de savoirs, engagement social et développement professionnel. Si cette démarche est bien implantée dans plusieurs contextes anglophones, elle demeure encore marginale, voire absente, dans les filières de formation en didactique des langues étrangères au Vietnam. Peu d'études se sont intéressées à son potentiel formatif dans ce contexte particulier.

Dès lors, une question centrale se pose : dans quelle mesure un dispositif d'ASC peut-il favoriser le développement des compétences pédagogiques chez des étudiants en didactique du FLE, en les impliquant dans des activités concrètes menées dans des écoles primaires bilingues ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené une recherche-action à l'Université de Can Tho. Dans ce cadre, des étudiants en didactique du FLE ont conçu et animé des jeux du langage en français à destination d'élèves bilingues du primaire dans plusieurs écoles de la ville de Can Tho. Cette étude vise à évaluer les effets de cette expérience sur le développement de leurs compétences, qu'elles soient disciplinaires ou transversales, regroupées ici sous l'appellation de «compétences pédagogiques».

CADRE THEORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche repose sur 2 concepts suivants : l'ASC et la compétence pédagogique. Nous présenterons ci-après la notion d'ASC, en exposant ses caractéristiques fondamentales, ses bénéfices potentiels dans la formation initiale des futurs enseignants, ainsi que les modalités de sa mise en œuvre, qui constituent la base de la conception de notre expérimentation. Ensuite, nous expliciterons la notion de compétence pédagogique, en détaillant les sous-compétences qui la composent. Cette conceptualisation nous a servi de fondement

pour l'élaboration des outils de collecte et d'analyse des données (questionnaire et journal de bord), afin d'évaluer l'impact du modèle ASC expérimenté sur le développement des compétences pédagogiques des étudiants participants.

1. L'ASC

1.1. Un dispositif d'apprentissage à triple objectif

Depuis les années 2000, l'ASC connaît une diffusion croissante dans divers systèmes éducatifs à travers le monde, notamment dans le contexte de l'enseignement supérieur. De nombreux auteurs ont proposé des définitions de ce concept émergent. La plupart insistent sur son triple objectif : permettre à l'étudiant de mobiliser les savoirs et compétences acquis dans un contexte réel, en percevant ainsi la signification concrète de ses apprentissages, tout en développant ses compétences professionnelles et en construisant une conscience citoyenne.

Le Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur du Québec définit ce concept comme une démarche pédagogique qui vise à articuler les expériences de service communautaire avec des activités d'apprentissage planifiées, permettant ainsi aux étudiants de développer leurs compétences à travers des actions concrètes et utiles à la société (Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2025).

Selon Pham (2025), il s'agit d'une méthode éducative basée sur l'apprentissage par l'expérience, dans laquelle les étudiants mobilisent les connaissances et compétences acquises pour participer à des activités concrètes répondant aux besoins réels de la communauté.

Truong & Huynh (2021) ajoutent que cette approche permet aux étudiants d'atteindre les résultats d'apprentissage visés grâce à des expériences formatrices organisées sous diverses formes de service communautaire. Elle favorise non seulement une meilleure compréhension des réalités sociales, mais aussi le développement professionnel des étudiants, tout en générant des bénéfices pour la communauté.

Ainsi, l'apprentissage par le service communautaire constitue un levier éducatif puissant, alliant savoir académique, engagement citoyen et développement personnel.

1.2. Une collaboration étroite entre les parties prenantes, avec un rôle central de l'enseignant

La réussite de l'ASC repose sur une coopération étroite entre les étudiants, les enseignants et les partenaires communautaires. Au sein de ce triptyque, le rôle de l'enseignant s'avère déterminant. En effet, il ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais agit comme un architecte pédagogique, un médiateur, et un garant de la cohérence éducative du dispositif.

L'enseignant oriente les étudiants, structure l'expérience d'apprentissage, et veille à ce que les activités menées sur le terrain soient rigoureusement alignées avec les objectifs pédagogiques visés. Il joue également un rôle-clé dans la coordination avec les partenaires communautaires, en s'assurant que les besoins identifiés soient intégrés dans une démarche éducative claire, éthique et formatrice. Si les partenaires communautaires participent activement à la co-construction du projet (en identifiant les besoins, en contribuant à la mise en œuvre des activités et à l'évaluation des résultats), c'est l'enseignant qui articule les différents niveaux d'intervention pour garantir que le service rendu soit aussi une véritable opportunité d'apprentissage. Comme le souligne Jacoby (2015), l'enseignant est « le pivot de la démarche ASC, à la croisée des attentes académiques et des besoins sociétaux ».

Ainsi, la qualité de l'accompagnement pédagogique assuré par l'enseignant est un facteur décisif pour que l'expérience de service se transforme en un processus d'apprentissage structuré, réflexif et porteur de sens pour les étudiants.

1.3. Formes et mise en œuvre de l'ASC

L'ASC peut se déployer selon plusieurs modalités pédagogiques, en fonction des contextes d'enseignement, des profils d'étudiants et des besoins spécifiques de la communauté.

Selon Eyler & Giles (1999), les projets de service communautaire peuvent prendre des formes variées, telles que :

- Projets intégrés dans un cours disciplinaire : les étudiants réalisent un service en lien direct avec le contenu académique (ex. : étudiants en sciences de l'éducation qui conçoivent des ateliers pour des écoles locales).

- Projets interdisciplinaires ou transversaux : plusieurs disciplines se croisent pour répondre à une problématique complexe.

- Projets de terrain intensifs ou immersifs : réalisés sur une période courte mais concentrée, souvent sous forme de stage ou de séjour communautaire.

- Projets de fin d'études où les étudiants synthétisent les compétences acquises pour concevoir une intervention d'envergure.

La souplesse de ces formats permet aux institutions de les adapter aux réalités locales et aux objectifs de formation, à condition de respecter les principes fondamentaux de l'ASC : engagement réel, réflexion critique, lien explicite avec les apprentissages, et partenariat avec la communauté (Jacoby, 2015).

Par ailleurs, sa mise en œuvre suit généralement une démarche structurée en plusieurs étapes, afin d'assurer à la fois la pertinence sociale du projet et la qualité des apprentissages. Voici les étapes typiques d'un projet bien mené : identification des besoins de la communauté, planification du projet, mise en œuvre des actions, évaluation et réflexion critique et diffusion des résultats. Comme le soulignent Furco (2002) et Butin (2010), cette structuration par étapes contribue à ancrer l'apprentissage dans une logique d'amélioration continue, et à renforcer le caractère authentique et transformateur de l'expérience.

Comme nous venons de le voir, l'ASC est un levier de formation pour les futurs enseignants. Il constitue une approche pédagogique innovante et pertinente pour la formation des enseignants de demain. En intégrant des objectifs d'apprentissage explicites à des actions concrètes au service de la communauté, ce modèle permet de relier étroitement

savoirs académiques et engagement citoyen. Pour les futurs enseignants, ce type de dispositif offre de nombreux bénéfices pédagogiques :

- Il leur permet d'appliquer concrètement les compétences académiques (savoirs didactiques, pédagogiques, organisationnels…) à des situations réelles, tout en développant leur pensée critique, leur créativité et leur capacité à résoudre des problèmes complexes.

- Il favorise le renforcement des acquis antérieurs, en réactivant et mobilisant les savoirs et savoir-faire dans des contextes authentiques.

- Il aide les étudiants à comprendre plus clairement la portée et l'utilité des connaissances acquises, ce qui renforce leur motivation et leur engagement dans leur propre développement personnel et professionnel.

- Il suscite une prise de conscience plus profonde des valeurs citoyennes, de la responsabilité sociale et du sens de l'engagement, autant de qualités essentielles dans le métier d'enseignant.

La réussite de l'approche repose sur la définition précise des objectifs d'apprentissage, qui doivent être rigoureusement articulés aux besoins de la communauté et à la démarche pédagogique. Ces objectifs assurent que les activités menées ne relèvent pas seulement du volontariat ou de la bonne volonté, mais s'inscrivent dans un cadre structuré visant le développement de compétences spécifiques chez les étudiants. Ainsi, l'ASC constitue une expérience éducative transformatrice, où le service devient un moyen au service de l'apprentissage.

2. LA COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE, UNE CONCEPTION INTÉGRÉE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

La compétence pédagogique constitue un fondement central dans la formation et la pratique des enseignants. Elle ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais renvoie à l'aptitude de l'enseignant à mobiliser, de manière intégrée et contextualisée, un ensemble de ressources cognitives, techniques, relationnelles et éthiques pour créer des situations d'apprentissage efficaces, adaptées aux besoins des apprenants (Phan & Le, 2017 ; Du et *al.*, 2021).

Selon l'approche systémique proposée par Phan & Le (2017), la compétence pédagogique englobe trois dimensions fondamentales :

- Les compétences d'action pédagogique, observables et mobilisables dans la pratique professionnelle, subdivisées en :

+ compétences essentielles (communication, coopération, résolution de problèmes, TIC, pensée critique et créative, gestion, etc.) ;

+ compétences disciplinaires (maîtrise des contenus, planification didactique, évaluation, adaptation aux profils d'élèves, etc.).

- Les compétences personnelles et comportementales, souvent invisibles mais essentielles, touchant à l'identité professionnelle, aux valeurs personnelles, à l'engagement éthique, à l'autorégulation et à la capacité d'inspirer, de guider et de motiver les apprenants.

L'interrelation entre ces dimensions offre à l'enseignant une posture flexible et adaptative, essentielle pour répondre de façon pertinente aux exigences variées de l'enseignement, tout en conciliant performance didactique, sens éthique et sensibilité humaine.

Cette conception est en accord avec la définition élargie des compétences professionnelles essentielles, comprises comme la capacité à mobiliser des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes, valeurs, dispositions psychologiques) pour résoudre de manière adaptée des situations éducatives complexes (Nguyen, 2024).

Dans le champ spécifique de l'enseignement des langues étrangères, le cadre officiel défini par la note ministérielle 2069/BGDĐT-NGCBQLGD (2020) vient préciser les attendus pour les enseignants de langues. Ceux-ci doivent notamment démontrer :

- Une compétence linguistique et didactique avancée dans la langue cible ;

- Une capacité à intégrer les approches interculturelles et les technologies éducatives ;

- Une connaissance approfondie des processus d'acquisition linguistique ;

- Une aptitude à construire et mettre en œuvre des plans de leçon cohérents et contextualisés ;

- Une compétence dans l'évaluation formative et certificative des compétences langagières.

Ce référentiel souligne également l'importance de compétences transversales comme la coopération, la pensée critique, la gestion des émotions, l'éthique professionnelle, la formation continue et l'adaptation au changement.

Ainsi, la compétence pédagogique apparaît comme une entité systémique, multidimensionnelle et évolutive, que l'on peut représenter à travers un triptyque :

- Les compétences disciplinaires : ancrées dans les savoirs et pratiques propres à l'enseignement d'une discipline (ici, le FLE) ;

- Les compétences transversales ou essentielles : transférables à divers contextes éducatifs et professionnelles (communication, TIC, créativité, etc.) ;

- Les compétences identitaires et éthiques : relevant du développement personnel, de l'engagement professionnel et de la posture de l'enseignant.

Cette clarification conceptuelle nous permet de parvenir au tableau suivant qui récapitule à la fois des compétences disciplinaires et des compétences transversales qui sont censés observables chez les étudiants lorsqu'ils créent et animent des jeux du langage dans des écoles primaires bilingues dans le cadre de l'expérimentation.

Compétences disciplinaires	Compétences transversales
- Présentation orale en français - Maîtrise des connaissances, des compétences des sciences disciplinaires - Conception et développement de programmes (pour l'organisation des jeux du langage) - Identification des caractéristiques psycho-physiologiques des élèves	- Communication interpersonnelle - Coopération - Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) - Pensée critique et créativité - Résolution de problèmes - Organisation et gestion

- Utilisation de la langue cible (français) - Application du programme scolaire national dans l'organisation des jeux du langage - Exploitation de ressources pédagogiques pour créer et organiser les jeux - Pratique de l'éthique professionnelle dans la conception et l'animation des jeux du langage	- Capacité de persuasion et d'influence positive - Capacité à motiver les autres - Gestion des émotions - Participation aux activités sociales - Adaptation au changement - Apprentissage tout au long de la vie

Cette modélisation permet de structurer les observations autour des compétences que les étudiants en didactique du FLE ont eu l'occasion de mobiliser et de développer.

METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION

Afin d'évaluer les effets du modèle d'apprentissage par le service communautaire sur le développement des compétences pédagogiques des étudiants en didactique du FLE, une expérimentation a été conduite entre juillet et décembre 2024 dans trois écoles primaires bilingues de la ville de Can Tho. Cette démarche combine des méthodes quantitatives et qualitatives et s'est déployée en quatre étapes.

Étape 1 : Constitution du groupe de projet et préparation initiale

Le projet a mobilisé 14 étudiants volontaires en didactique du FLE à l'Université de Can Tho. Trois membres assuraient la coordination du groupe. Lors de la première réunion en ligne, les participants ont été sensibilisés au dispositif expérimental, puis invités à proposer des idées de jeux du langage. Chaque étudiant a tenu un journal de bord pour documenter son engagement et sa progression en compétences tout au long du projet.

Étape 2 : Conception et sélection des activités parascolaires

Une série de 14 jeux linguistiques a été conçue, discutée, testée et progressivement affinée lors de réunions successives, en ligne et en présentiel. À l'issue de plusieurs séances de validation, six jeux ont été retenus pour leur pertinence pédagogique et leur faisabilité.

Étape 3 : Mise en œuvre dans les écoles primaires

L'expérimentation s'est déroulée entre novembre et décembre 2024 dans trois écoles partenaires : Tran Quoc Toan, Mac Dinh Chi et Ngo Quyen. Chaque établissement a accueilli deux séances, chacune animée par les étudiants sous supervision. Chaque séance débutait par une activité d'animation (chant ou danse en français), suivie de jeux organisés en petits groupes. Les étudiants préparaient les espaces de jeu, guidaient les élèves dans les consignes, assuraient le bon déroulement et concluaient par la remise de cadeaux. Au total, plus de 250 élèves ont été impliqués.

Étape 4 : Évaluation de l'impact sur les compétences pédagogiques

L'évaluation de l'impact du projet sur le développement des compétences pédagogiques des étudiants est effectuée par l'analyse de données quantitatives issues d'un questionnaire. Ce questionnaire, conçu par notre équipe, comprend 20 questions correspondant à 20 compétences pédagogiques, présentées sous forme d'échelle de Likert à 5 niveaux : aucune amélioration, peu d'amélioration, amélioration moyenne, amélioration notable, amélioration remarquable. Ce questionnaire permet à chaque étudiant de s'autoévaluer quant à l'évolution de ses compétences après sa participation au projet, constituant ainsi une base scientifique pour évaluer l'efficacité des activités mises en place. Les données recueillies ont été traitées et analysées à l'aide de statistiques descriptives. Nous avons utilisé le logiciel SPSS 2.0 pour calculer les moyennes (les moyennes - *mean scores* - M), les écarts-types (*standard deviations* – SD) à partir des résultats obtenus.

Afin de mieux comprendre l'impact du projet sur le développement des compétences pédagogiques des étudiants ayant participé à l'expérimentation, nous avons également procédé à une analyse qualitative basée sur les journaux de bord personnels de chaque étudiant impliqué. Ces journaux, tenus tout au long de leur participation au projet, permettent de suivre l'évolution des perceptions et des compétences des étudiants dans le cadre de l'organisation et de la mise en œuvre des différentes activités. Au total, 14 journaux sur 14 ont été collectés

et analysés, représentant ainsi 100 % des participants, ce qui garantit l'exhaustivité et la fiabilité des données recueillies. Les informations ainsi collectées jouent un rôle central dans l'évaluation de l'efficacité globale du projet et constituent une base précieuse pour formuler des ajustements visant à optimiser son impact sur le renforcement des compétences des étudiants dans l'avenir. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu de l'ensemble des journaux afin d'identifier et d'extraire les éléments illustrant une progression dans des compétences spécifiques. Sur cette base, nous avons établi une statistique du nombre total d'étudiants ayant manifesté une amélioration dans chacune des compétences étudiées.

RESULTATS

Analyse des données quantitatives issues du questionnaire

Les résultats de l'enquête par questionnaire révèlent une appréciation globalement positive de l'impact du projet sur le développement des compétences pédagogiques des étudiants en didactique du FLE. Les scores moyens des différentes compétences évaluées sur l'échelle de Likert (de 1 à 5) montrent un niveau d'accord élevé chez les participants.

N°	Compétences	N	Min	Max	Moyenne	Ecart-type
1	Prise de parole en public / Présentation orale en français	14	2	4	3,64	0,633
2	Maîtrise des connaissances et compétences des sciences disciplinaires	14	2	5	4,07	0,829
3	Conception et développement de programmes (pour l'organisation des jeux du langage)	14	2	5	4,07	0,917
4	Identification des caractéristiques psycho-physiologiques des élèves	14	2	5	4,00	1,109
5	Utilisation de la langue cible (français)	14	2	5	3,93	0,997
6	Application du programme scolaire national dans l'organisation des jeux du langage	14	2	5	3,79	0,975

7	Exploitation de ressources pédagogiques pour créer et organiser les jeux	14	2	5	3,86	0,864
8	Pratique de l'éthique professionnelle dans la conception et l'animation des jeux du langage	14	2	5	4,21	1,051
9	Communication interpersonnelle	14	3	5	4,21	0,699
10	Coopération	14	3	5	4,50	0,650
11	Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)	14	2	5	4,14	0,864
12	Pensée critique et créativité	14	2	5	3,57	1,016
13	Résolution de problèmes	14	2	5	4,14	0,864
14	Organisation et gestion	14	2	5	4,07	0,917
15	Capacité de persuasion et d'influence	14	2	5	4,00	0,961
16	Capacité à motiver les autres	14	2	5	3,57	1,016
17	Gestion des émotions	14	3	5	4,14	0,864
18	Participation aux activités sociales	14	3	5	4,21	0,802
19	Adaptation au changement	14	3	5	4,29	0,726
20	Apprentissage tout au long de la vie	14	3	5	4,14	0,663

Les compétences les mieux notées sont celles en lien avec la coopération (M = 4,50, ÉT = 0,650), la communication interpersonnelle (M = 4,21, ÉT = 0,699), ainsi que la pratique de l'éthique professionnelle dans la conception et l'animation des jeux (M = 4,21, ÉT = 1,051). Ces scores reflètent le rôle actif joué par les étudiants dans l'organisation, la coordination, ainsi que les interactions sur le terrain, tout en soulignant leur prise de conscience des responsabilités éthiques associées à l'intervention pédagogique.

Parmi les compétences disciplinaires ou directement liées à l'enseignement du FLE, les étudiants estiment avoir renforcé leur maîtrise des connaissances spécialisées (M = 4,07), leur capacité à concevoir des programmes pour organiser des jeux du langage (M = 4,07), et à identifier les caractéristiques psycho-physiologiques des élèves (M = 4,00). La maîtrise de la langue française a également obtenu un score positif (M = 3,93), traduisant un renforcement de l'expression orale à travers les mises en situation réelles.

Les autres compétences transversales telles que la pensée critique et la créativité (M = 3,57), la capacité à persuader et à influencer (M = 3,86), ou la résolution de problèmes (M = 3,93) ont été également mobilisées dans le cadre de l'expérimentation, bien que leurs moyennes soient légèrement inférieures à celles des compétences relationnelles. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) affiche un score de M = 4,14, ce qui constitue une progression malgré certaines contraintes logistiques.

Par ailleurs, trois compétences présentent des écarts-types supérieurs à 1, révélant une certaine hétérogénéité dans les perceptions étudiantes : l'identification des caractéristiques psycho-physiologiques des élèves (ÉT = 1,109), la gestion des émotions (ÉT = 1,064), et la pensée critique et créativité (ÉT = 1,016). Cette variabilité peut s'expliquer par la diversité des rôles joués ou du degré d'implication individuelle.

Ainsi, l'analyse statistique descriptive met en évidence l'impact formateur du projet sur un large éventail de compétences transversales et disciplinaires, y compris des compétences clés en lien avec la langue française et l'action pédagogique. La complémentarité avec les données qualitatives permet d'approfondir ces constats et de mieux comprendre la diversité des parcours d'apprentissage observés.

Analyse des données qualitatives issues des journaux de bord

Les journaux de bord tenus par les 14 étudiants participants constituent une source précieuse pour mieux comprendre l'impact du projet sur le développement de leurs compétences pédagogiques et transversales. Ils mettent en lumière non seulement les savoir-faire acquis, mais aussi les émotions vécues, les prises de conscience, les difficultés rencontrées et les stratégies d'ajustement.

Le tableau suivant présente les pourcentages d'étudiants ayant déclaré, dans leurs journaux de bord, avoir renforcé positivement chaque compétence visée à travers l'expérimentation :

N°	Compétences citées par les étudiants	Pourcentage d'étudiants ayant donné une évaluation positive
1	Maîtrise des connaissances et compétences des sciences disciplinaires	86 %
2	Conception et développement de programmes (pour l'organisation des jeux du langage)	79 %
3	Résolution de problèmes	100 %
4	Pensée critique et créativité	93 %
5	Organisation et gestion	86 %
6	Capacité de persuasion et d'influence	71 %
7	Gestion des émotions	79 %
8	Prise de parole en public / Présentation orale en français	86 %
9	Communication interpersonnelle	93 %
10	Apprentissage tout au long de la vie	100 %
11	Travail en équipe / Coopération	86 %
12	Utilisation de la langue cible (français)	79 %
13	Identification des caractéristiques psycho-physiologiques des élèves	93 %

Le tableau ci-dessus met en évidence une évaluation globalement très positive du développement des compétences à la suite de l'expérimentation. En effet, 100 % des étudiants déclarent avoir renforcé leur compétence en communication et en coopération, ce qui souligne l'efficacité du travail collaboratif et des interactions sur le terrain avec les pairs et les élèves. Dix compétences supplémentaires (telles que l'expression orale en français, la gestion de groupe, la pensée critique, la résolution de problèmes ou encore l'adaptation au changement) sont reconnues comme ayant été renforcées par 93 % des participants, montrant un impact large et cohérent du projet sur les dimensions transversales et professionnelles.

En revanche, trois compétences ressortent avec des pourcentages plus modestes : l'utilisation des TIC (71 %), la conception de matériel pédagogique et l'éthique professionnelle (79 %). Ces résultats, bien que positifs dans l'ensemble, traduisent certaines limites du dispositif. L'intégration limitée des outils numériques peut s'expliquer par le

contexte d'intervention, peu équipé, et par la nature essentiellement ludique et manuelle des activités proposées. De même, les aspects éthiques, bien que présents de manière implicite, ont peut-être été moins visibles ou explicitement travaillés par les étudiants.

Par ailleurs, certaines compétences évaluées par le questionnaire, telles que l'éthique professionnelle ou la mise en œuvre du programme scolaire national, ont été peu, voire pas du tout, mentionnées explicitement par les étudiants dans leurs journaux. Cela pourrait s'expliquer par la difficulté à identifier ou verbaliser des compétences implicites, souvent perçues comme allant de soi ou intégrées de manière indirecte. Ces absences soulignent l'intérêt de croiser les méthodes d'évaluation pour obtenir une vision globale et nuancée du développement professionnel.

Ces résultats chiffrés sont corroborés par plusieurs extraits des journaux de bord, qui illustrent la manière dont les étudiants ont progressivement mobilisé leurs acquis universitaires pour répondre à des situations concrètes et pédagogiques. L'un d'eux note par exemple :

> *« J'ai su appliquer les contenus du cours sur les jeux en classe de FLE à la réalité, en choisissant des jeux adaptés au niveau des élèves et au contexte. Cela m'a aussi permis de réviser mes connaissances en français en préparant les activités ».*

D'autres étudiants évoquent l'interdisciplinarité des savoirs mobilisés :

> *« En réfléchissant aux jeux, j'ai remarqué que j'ai pu réutiliser les savoirs appris dans différents cours, notamment pour organiser des activités adaptées aux élèves ».*

Le lien entre théorie et pratique est perçu comme un levier de professionnalisation :

> *« Cette séance m'a permis de faire preuve de créativité, de mieux appliquer mes connaissances dans un contexte réel, et de comprendre la psychologie des élèves ».*

Plusieurs témoignages soulignent également le lien entre conception pédagogique et choix linguistiques :

« J'ai pu revoir mes connaissances en FLE et les appliquer concrètement lors de la mise en œuvre des jeux en primaire. J'ai dû choisir des contenus adaptés à l'âge, au niveau et à la psychologie des élèves pour qu'ils apprennent en jouant efficacement ».

La dimension linguistique est aussi renforcée par les rôles joués dans l'animation :

« Grâce à mon rôle d'animateur, j'ai eu plus d'occasions de pratiquer le français appris à l'université, notamment pour saluer, me présenter, animer les jeux, former les groupes et gérer la classe ».

Enfin, certains ajustements pédagogiques témoignent d'une adaptation réflexive :

« J'ai utilisé plus de français cette fois pour habituer les élèves, mais voyant qu'ils ne comprenaient pas tous, j'ai opté pour une explication bilingue, en posant des questions en français et en les aidant à répondre ».

Ces extraits ne constituent que quelques exemples représentatifs parmi les témoignages recueillis. Ils illustrent clairement l'effet formateur du projet sur le développement intégré des compétences pédagogiques, linguistiques et professionnelles.

En somme, l'analyse qualitative confirme et enrichit les résultats du questionnaire. Elle met en valeur l'engagement personnel des étudiants et la diversité des trajectoires d'appropriation des compétences à travers l'expérience de terrain. Le projet a ainsi constitué une occasion authentique de mise en pratique des compétences pédagogiques dans un cadre collaboratif et signifiant.

CONCLUSION

L'expérimentation menée dans le cadre de ce projet d'ASC a démontré son efficacité dans le développement simultané des compétences disciplinaires et transversales des étudiants en didactique du FLE. L'implication active des étudiants dans la conception et l'animation de jeux du langage en milieu scolaire réel leur a permis

de mobiliser et de renforcer un large éventail de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, dans une dynamique à la fois professionnelle et citoyenne.

Les résultats obtenus à travers les questionnaires et les journaux de bord convergent pour mettre en lumière les effets formateurs de cette approche : amélioration de la communication orale en français, acquisition de compétences en gestion de groupe, développement de la créativité pédagogique, renforcement de la coopération et de la confiance en soi. Ils révèlent aussi des marges de progression, notamment dans l'usage des TIC ou la prise en compte explicite de l'éthique professionnelle.

Au-delà des acquis techniques, cette expérience a permis aux étudiants de s'engager dans une démarche réflexive sur leur posture d'enseignant, leur rapport aux élèves et leur capacité à s'adapter aux imprévus. Elle a ainsi favorisé un apprentissage authentique, contextualisé et durable.

Ce travail ouvre des perspectives prometteuses pour la formation initiale des enseignants de langues : il confirme l'intérêt de recourir à des projet d'ASC, qui placent les futurs enseignants dans des situations concrètes, significatives et socialement utiles. Il souligne également le rôle essentiel de l'enseignant encadreur dans l'orientation, le suivi et la régulation des activités menées par les étudiants. Dans cette optique, il serait pertinent d'envisager l'intégration de telles expériences dans le cadre même des unités d'enseignement spécialisées de la formation en didactique du FLE.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Công văn số 2069/BGDĐT-NGCBQLGD về việc hướng dẫn sử dụng khung năng lực giáo viên ngoại ngữ cơ sở giáo dục phổ thông*.

Butin, D. W., (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York : Palgrave MacMillan.

Du, T. N., Nguyen, V. H., & Phan, T. H. (2021). Các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực sư phạm của sinh viên: Nghiên cứu tại Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, *43*, 55–59.

Eyler, J., & Giles Jr., D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning ?* San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs, 6*, 39-47.

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers and lessons learned*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur du Québec (2025). *Apprentissage par le service communautaire à l'Université Laval*. https://www.csl.lli.ulaval.ca/quest-ce-que-lapprentissage-par-le-service-communautaire

Nguyen, T. L. (2024). Nâng cao năng lực sư phạm cho sinh viên Trường Đại học Hải Dương đáp ứng yêu cầu Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. *Journal of Educational Equipment: Applied Research*, *2*(6), 93–104.

Pham, B. T. (2025). Một số vấn đề lí luận về phương pháp học tập phục vụ cộng đồng. *Tạp Chí Giáo dục*, *25*(11), 5–10.

Phan, T. N., & Le, M. N. (2017). Năng lực sư phạm của giáo viên trung học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, *6*, 45–56.

Truong, V., & Huynh, T. B. (2021). Nghiên cứu việc tích hợp học tập phục vụ cộng đồng vào chương trình giảng dạy đại học. *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Khoa học Xã hội và Nhân văn*, *130*(6), 65–80.

ENTRE INITIATIVES INDIVIDUELLES ET BESOIN INSTITUTIONNEL : LA RÉFLEXIVITÉ COMME COMPÉTENCE CHEZ LES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES FACE AUX MUTATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES

LE Pham Minh Tuan[1]

Résumé : *Dans un contexte de réformes nationales (système de crédits capitalisables), de standards internationaux et de mutations technologiques, telles que l'intelligence artificielle, cette étude analyse la pratique réflexive de treize enseignants de français à l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville. Fondée sur le concept du praticien réflexif de Schön, qui distingue la réflexion dans l'action et sur l'action, l'étude vise à mettre en lumière leur réflexivité.*

Le corps professoral reconnaît l'importance de cette démarche, fait preuve d'initiatives pédagogiques individuelles et participe à des réajustements collectifs, notamment la révision biennale des curricula. Cependant, sa pratique réflexive courante demeure informelle, non systématique et souvent réactive à des problèmes, se limitant à des échanges entre pairs, à cause de l'absence d'un dispositif institutionnel dédié à l'analyse de pratiques. L'instauration d'un tel cadre est donc nécessaire pour développer la réflexivité comme compétence professionnelle.

INTRODUCTION

Les années 2010 ont marqué une réforme structurelle de l'enseignement supérieur vietnamien avec l'instauration du système de crédits capitalisables (SCC), à la suite de la Décision n^0 43/2007/QĐ-BGDĐT qui rendait sa mise en place obligatoire à compter de 2011 ou 2012 au plus tard. Cette transition nationale visait une convergence avec les standards internationaux et une amélioration de la qualité de la formation. L'implantation du SCC a induit un changement de paradigme, passant d'une pédagogie centrée sur l'enseignant à une

[1] Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville

approche axée sur l'apprenant. La réduction significative du volume horaire d'enseignement, due à la diminution du nombre de crédits par module, a contraint le corps enseignant à une modification et à une mise à jour de ses pratiques.

Dans ce contexte, le Département de Français de l'Université de Pédagogie (l'UP) de Hô Chi Minh-Ville constitue un cas d'étude pertinent. Il s'est distingué par une démarche proactive d'ingénierie de la formation, initiée de 2005 à 2015 par un master co-dirigé avec l'Université de Caen, et a poursuivi cette dynamique par une démarche qualité rigoureuse, illustrée par l'accréditation de son cursus selon les normes AUN-QA en 2022.

Aux mutations nationales et internationales s'ajoutent aujourd'hui les enjeux liés à l'évolution technologique, notamment l'émergence de l'intelligence artificielle générative (par exemple : ChatGPT, Gemini, Grok), qui interroge en profondeur les pratiques pédagogiques des formations professionnalisantes au sein du département. C'est dans cette conjoncture de mutations multiples que l'on observe chez les enseignants une posture réflexive. La notion de praticien réflexif (Schön, 1994, 1996, 2011) acquiert ainsi une pertinence renouvelée, incitant à une analyse critique et à une adaptation continue des pratiques professionnelles. Une question se pose donc :

Comment la pratique réflexive des enseignants du Département de Français se manifeste-t-elle face aux mutations pédagogiques et éducatives ?

Nous présenterons, dans la partie qui suit, les concepts sur lesquels nous nous appuyons afin d'apporter des éléments de réponse à cette question : réflexivité ; réflexion dans l'action, sur l'action et puis la pratique réflexive.

1. LA RÉFLEXION ET LA RÉFLEXIVITÉ : QUAND LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES NE SONT PAS DICTÉES D'EN HAUT

La pensée de Schön (1994) souligne que l'activité professionnelle ne se conforme pas strictement aux prescriptions des modèles scientifiques ou techniques. Elle se construit, s'adapte et se régule de

manière continue dans le contexte unique de chaque situation. Ainsi, un professionnel réflexif ne peut se limiter à appliquer des recettes ou des savoirs théoriques préétablis, « car chaque situation pratique qu'il rencontre est singulière et exige de sa part une réflexion dans et sur l'action, action en partie construite par le professionnel qui doit lui donner du sens » (Tardif, 2012, p. 51). Cette réflexion, combinée à ses compétences et expériences préalables, permet au professionnel de maîtriser sa pratique, de la rendre plus efficace et autonome, et de répondre aux exigences des situations professionnelles.

Selon Perrenoud (2001b), Lafortune & Deaudelin (2001) le praticien réflexif se caractérise par une réflexion orientée vers l'amélioration de l'efficacité et la transformation de ses pratiques. Cette démarche implique un regard critique sur soi, permettant d'analyser ses actions pour mieux les comprendre et les ajuster, afin d'agir avec plus d'efficacité dans ses pratiques futures.

Les enseignants sont à la fois des acteurs impliqués dans la mise en place du dispositif de formation et des praticiens susceptibles de rencontrer des difficultés dans leur action de l'enseignement. C'est dans la recherche des solutions à ces difficultés qu'ils manifestent leur réflexivité. La notion de réflexivité désigne une démarche méthodique et analytique (Tardif, 2012), « la capacité de réfléchir délibérément sur ses propres pratiques en vue de résoudre des problèmes, c'est-à-dire en vue d'améliorer ses pratiques » (Derobertmasure & Dehon, 2009, p. 30). Il s'agit de la posture du praticien réflexif proposé par Schön (1994, 1996, 2011). Le processus de réflexion, qu'il soit mené en cours d'action ou *a posteriori*, permet au praticien d'élucider les aspects problématiques ou implicites de son activité. Il peut dès lors modifier ses approches et expérimenter de nouvelles stratégies, ce qui vise à optimiser sa performance dans des situations professionnelles futures (*ibid.*).

La réflexion dans l'action

Il s'agit d'une forme de réflexion consistant en un processus cognitif concomitant à l'intervention, permettant de la guider et de la réguler en temps réel en vue d'une plus grande efficacité (Beckers, 2009 ; Saint-

Arnaud, 2001). Elle implique une analyse continue de la situation, une anticipation de sa trajectoire et une évaluation critique des stratégies opératoires, incluant les alternatives possibles et les risques associés. Cette activité mentale a pour finalité de permettre des réajustements immédiats ou ultérieurs de l'action (Deum, 2004 ; Perrenoud, 2001a).

La réflexion sur l'action

Une autre compétence du praticien réflexif réside dans le report délibéré de la prise de décision face à des situations à risque. Cette suspension du jugement favorise le passage d'une réflexion dans l'action à une réflexion sur l'action. La réflexion menée au cœur de l'intervention amorce donc fréquemment une analyse rétrospective plus approfondie.

La réflexion sur l'action, menée *a posteriori*, consiste en un examen rétrospectif de l'intervention visant à expliciter la réflexion dans l'action (Boutet, 2004). Ce processus survient « lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes qu'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention » (Saint-Arnaud, 2001, p. 19). La finalité de cette démarche est d'approfondir la compréhension, l'analyse et la validation de l'action passée (Beckers, 2009). Spécifiquement, le professionnel réfléchit « à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayé de faire, à ce que son action a donné […] pour savoir comment continuer, reprendre, affronter un problème, répondre à une demande » (Perrenoud, 2001a, p. 35). En d'autres termes, il s'agit de la pratique réflexive.

La pratique réflexive

Il s'agit d'une pratique ayant pour finalité de renforcer l'articulation entre les savoirs théoriques et pratiques afin de favoriser « une acceptation et compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte » (Vacher, 2015, p. 23). Ce processus permet au praticien de transcender l'analyse d'une action isolée pour développer une compréhension généralisable à un ensemble d'actions similaires. Ultimement, cette démarche développe « la capacité à affronter la complexité et à accepter que les dilemmes vécus soient constitutifs de l'exercice du métier

et, donc, éléments à part entière de formation » (*ibid.*, p. 210). Cette pratique se réalise à travers différents outils et méthodes (Altet, 2004 ; Bouissou & Brau-Antony, 2005) :

+ Le dispositif d'accompagnement : qui soutient des stagiaires-enseignants, des apprentis du métier sous la tutelle d'un tuteur.

+L'écriture professionnelle (journal de bord, journal d'apprentissage, portfolios…) : qui aide à la mise en mots, à l'objectivation et à la formalisation de la pratique, construisant de nouveaux savoirs.

+L'analyse de pratiques collectives (ateliers d'analyses de pratiques, groupes d'analyse pragmatique, autoconfrontation croisée…) : qui est identifiée comme essentielle pour passer des innovations individuelles à une culture professionnelle commune et pour l'amélioration continue de la qualité des formations.

Ce cadre conceptuel articulant réflexion, réflexivité et pratique réflexive servira à interpréter le discours des enseignants recueilli lors des entretiens. Concrètement, l'analyse visera à identifier les manifestations de la réflexion dans l'action à travers les récits de situations professionnelles vécues, en cherchant comment les praticiens décrivent leurs ajustements en temps réel face à l'imprévu. Parallèlement, la réflexion sur l'action sera explorée en examinant les moments où les enseignants prennent du recul pour analyser a posteriori leurs interventions, leurs succès et leurs difficultés, transformant ainsi l'expérience en savoir. Enfin, nous chercherons à identifier les outils et méthodes de la pratique réflexive, qu'ils soient formels ou informels (dialogue avec les pairs, notes personnelles, etc.), que les enseignants mobilisent pour surmonter les défis de leur métier.

2. LES RÉFLEXIONS DES ENSEIGNANTS SUR LEURS PRATIQUES DANS LE CONTEXTE EN MUTATION PERPÉTUELLE

En vue de répondre à la question de recherche, nous optons pour la démarche qualitative, plus précisément l'entretien semi-directif. Le public interrogé est composé de treize enseignants-praticiens-chercheurs du Département de Français de l'UP de Hô Chi Minh-

Ville. Ces entretiens ont été conduits à travers la visioconférence et le questionnaire portant sur leurs pratiques réflexives. Tous les entretiens ont été transcrits intégralement à partir des enregistrements sonores et codés. Ensuite, les transcriptions en vietnamien ont été traduites en français en veillant à respecter la fidélité au texte de départ pour l'analyse. Le questionnaire se compose de deux parties :

+ La première partie (trois questions principales) contient des informations sur l'enquêté(e) : identité, formations et diplômes, ancienneté, spécialisation, etc.

+ La seconde partie est composée de huit questions sur leurs pratiques et leurs suggestions d'amélioration de la formation.

L'analyse verticale (entretien par entretien) et horizontale (thématique par thématique) de ces entretiens semi-directifs nous permet d'en tirer des éléments de réponse à la question de recherche.

Premièrement, le corps enseignant se rend compte de l'importance et de la nécessité des pratiques réflexives. Cependant, leur mise en place reste informelle et non systématique.

L'analyse des entretiens révèle que la démarche réflexive chez les treize enseignants étudiés revêt un caractère essentiellement informel et non systématique. Son informalité est due au fait qu'elle s'opère en dehors de tout cadre institutionnel (université ou département), se manifestant principalement par des échanges collégiaux. Ces échanges montrent que la réflexion se fait sur l'action dans le sens où elle se réalise après le cours.

> « […] ce n'est pas un travail régulier. C'est comme si je rencontrais une situation inhabituelle ou rarement rencontrée, je réfléchissais à ce que j'avais mis en place comme solution » (E9).
>
> « De façon formelle, non. Je ne la fais pas de façon systémique et formelle » (E11). « […] il n'y a pas de mise en œuvre formelle. Ce sont seulement des échanges informels [entre pairs] » (E2P), « quand on parle de nos difficultés, on ne peut pas expliquer tel ou tel comportement des étudiants, on discute avec les pairs » (E3P).

De même, sa nature non systématique réside dans sa dimension

réactive, la discussion étant généralement déclenchée par un obstacle ou une difficulté rencontrée en situation d'enseignement. Néanmoins, une prise de conscience de l'importance d'une formalisation de cette pratique semble émerger, comme en témoignent les propos de l'enseignant E11 : « […] je me rends compte qu'il faut noter ce qu'on a fait après chaque cours, la façon dont on l'a réalisé ».

Deuxièmement, face aux contraintes, aux mutations du contexte socio-économique et éducatif, les enseignants réfléchissent en prenant des initiatives.

Des innovations et réajustements sont mis en place. Ces modifications résultent de la réflexion sur leurs pratiques qui visent à s'adapter aux publics : « Même pour les modules de pratique de la langue, mon enseignement dépend des groupes. Le contenu est le même, mais la démarche change. […] Par exemple, je prépare 5 activités pour ce groupe qui les mène à bien dans une séance. […] Cependant, pour d'autres groupes d'étudiants, ils ne peuvent finir que 1-2 activités » (E3P). Certains enseignants encouragent la prise de parole par le système de bonus (E1P), d'autres optent pour le modèle du « binôme des études[1] », la mise en place des projets de recherche (E3P) ou encore la pédagogie de projet (E2P, E8). À cela s'ajoutent d'autres innovations et modifications à titre personnel de chaque enseignant ou d'un groupe restreint : la classe inversée, le tutorat, l'application des nouvelles technologies. Ainsi, elles résultent des pratiques réflexives d'une part et du feedback des étudiants d'autre part : « […] dans le cadre du module de phonétique, je change les modalités d'évaluation et je trouve que les nouvelles sont efficaces. Lors de l'enseignement, je trouve que ce n'était pas efficace et j'ai reçu le *feedback* des étudiants qui me poussaient à modifier les modalités d'évaluation. » (E11).

Le réajustement se matérialise également par une révision biennale des curricula, comme l'attestent les mises à jour effectuées en 2016, 2018, 2020 et 2022. Ce processus est initié d'une part par le corps enseignant qui, lors de la mise en œuvre d'un programme, identifie ses

[1] Deux étudiants forment un binôme qui s'entraide dans leurs études.

dysfonctionnements ou axes d'amélioration et formule des propositions de modification. Celles-ci sont ensuite soumises à la validation du conseil scientifique. D'autre part, les révisions s'appuient sur les résultats d'enquêtes menées auprès des diverses parties prenantes, incluant les étudiants, les anciens étudiants (alumni), les experts en éducation, les employeurs et le personnel enseignant lui-même.

CONCLUSION

Dans un contexte caractérisé par de profondes mutations pédagogiques et éducatives, le corps enseignant manifeste une prise de conscience croissante de l'importance de la pratique réflexive. Celle-ci est intrinsèquement liée à l'exercice du métier, car elle permet une analyse rétrospective de l'action en situation réelle, favorisant ainsi la compréhension des mécanismes opératoires, le dépassement des routines et l'ajustement des interventions. Idéalement, toute adaptation des pratiques professionnelles devrait découler d'une telle analyse.

Cependant, le constat actuel au sein du département est l'absence d'un dispositif institutionnalisé d'analyse de pratiques. Comme notre analyse l'a précédemment montré, la pratique réflexive s'effectue de manière individuelle, informelle et spontanée. Par conséquent, l'instauration d'un tel dispositif apparaît impérative pour l'amélioration de l'agir professionnel. Un tel cadre, en s'inscrivant dans une logique de réflexion sur et pour l'action, favoriserait le développement de la réflexivité en tant que compétence clé pour améliorer les pratiques enseignantes et la qualité des formations actuelles.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réfléchie sur et pour l'action. *Éducation permanente, 160*, 101-109.

Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs » : pistes de réflexion. *Puzzle : Centre interfacultaire de formation des enseignants, 26*, 4-14.

Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation : regards critiques. *Carrefours de l'éducation, 20*(2), 113-122. https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113

Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. *Conférence présentée au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec*, Québec, Canada.

Derobertmasure, A., & Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions vives, 6*(12), 29-44.

Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec, Canada.

Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2007). *Décision n0 43/2007/QĐ-BGDĐT relative à la promulgation de la règlementation de l'enseignement supérieur suivant le système de crédits capitalisables*.

Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Éditions ESF.

Perrenoud, P. (2001b). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques, 390*, 42-45.

Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation, 36*, 17-27.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.

Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas.* Logiques.

Schön, D. (2011). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Presses Universitaires de France.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 47-71). De Boeck Supérieur.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.

ÉVALUATION HORS CLASSE DANS LE COURS "GUIDE TOURISTIQUE": OPPORTUNITÉS OU DÉFIS POUR LES ÉTUDIANTS ? CAS DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ DE LANGUES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES – UNIVERSITÉ NATIONALE DU VIETNAM À HANOI

NGUYEN Canh Linh[1]

Résumé : *Face à l'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, l'évaluation hors classe apparaît comme une modalité pertinente pour les formations professionnelles, notamment dans le module Guide touristique.*

Cette communication s'interroge sur les apports et les limites d'une évaluation formative réalisée au musée d'Ethnographie, à mi-parcours du cours. L'activité consistait pour les étudiants à présenter oralement un site culturel devant un public réel, en mobilisant leurs compétences linguistiques et professionnelles. L'évaluation s'est appuyée sur une grille critériée, et les retours des étudiants ont été recueillis via un questionnaire.

Les résultats montrent une forte adhésion à ce format : les étudiants ont gagné en aisance à l'oral, en autonomie, et en motivation, tout en acquérant des savoirs culturels et professionnels concrets. Malgré quelques contraintes logistiques, la majorité souhaite voir cette approche étendue à d'autres modules.

En conclusion, cette pratique évaluative favorise l'ancrage des apprentissages dans des contextes authentiques, mais appelle à un accompagnement renforcé et à des moyens adaptés pour garantir son efficacité.

Mots-clés *: évaluation hors classe, formation professionnelle, compétences transversales, guide touristique, évaluation formative.*

INTRODUCTION

L'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur amène les enseignants à repenser les modes d'évaluation

[1] Université de Langues et d'Etudes Internationales (ULEI)-
Université Nationale du Vietnam à Hanoi (UNVH)

traditionnels. Dans les formations professionnelles, comme celles destinées aux futurs guides touristiques, il devient essentiel de privilégier des modalités d'évaluation plus proches des réalités du terrain. Dans ce contexte, l'évaluation hors classe, qui se déroule en dehors du cadre formel de la salle de cours, prend tout son sens. Elle peut se traduire par la mise en situation réelle, des visites guidées simulées, ou encore des productions multimédia valorisant le patrimoine local.

Ce type d'évaluation se distingue par sa capacité à mobiliser des compétences transversales (communication, gestion du stress, adaptabilité) tout en permettant une immersion plus concrète dans le métier. Pour les étudiants, cela représente potentiellement une opportunité précieuse de mise en pratique authentique.

Dans le cadre du cours « Guide touristique », il est donc pertinent de s'interroger sur l'impact réel de cette évaluation hors classe. Représente-t-elle un levier d'apprentissage efficace ou génère-t-elle davantage de contraintes que de bénéfices pour les étudiants ? En tant qu'enseignante de ce cours, pour mener à bien ce travail de recherche, nous nous posons la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'évaluation hors classe dans le cours « Guide touristique » constitue-t-elle une opportunité pédagogique ou un défi pour les étudiants, tant sur le plan de l'acquisition des compétences que de leur engagement dans l'apprentissage ?

Afin de trouver les éléments de réponse à cette question, nous nous essayons de mener l'évaluation partielle réalisée au musée d'ethnographie pendant deux semaines à mi-parcours du module. Et après l'expérimentation, nous avons analysé leurs réactions pour trouver les points positifs ainsi que les limites de ce mode d'évaluation.

Dans le cadre de cette communication, nous voulons pour un premier temps, parcourir quelques notions de base sur l'évaluation. Vient ensuite la présentation de cette évaluation mise en œuvre et nous allons présenter enfin l'analyse des points positifs et des limites de ce mode d'évaluation en nous basons sur les retours des étudiants.

Fondement théorique

Dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'évaluation joue un rôle essentiel car elle est liée étroitement aux objectifs de la formation. L'évaluation est un processus qui suppose l'élaboration d'un référent et la détermination du référé. Le référent renferme l'identification de la compétence visée et les critères de réussite du produit attendu et qui résulte d'une tâche précise qui fait la preuve de la réalisation de cette compétence. Le référé, c'est le produit attendu et qui a des indices ou des indicateurs correspondant aux critères. L'évaluation est aussi définie en fonction du moment de l'évaluation.

L'évaluation diagnostique se situe avant la séquence d'apprentissage, et permet de faire le point sur les acquis et les connaissances de l'apprenant. Elle permet aussi à l'enseignant-e d'établir son programme d'enseignement.

L'évaluation formative a lieu pendant la séquence, et permet à l'apprenant de repérer ses erreurs, ses lacunes et à l'enseignant-e de réguler, d'adapter ses prochaines séquences d'apprentissage afin de l'accompagner vers sa réussite.

L'évaluation sommative ou critériée se trouve au terme d'un apprentissage, et permet à l'apprenant de vérifier s'il a atteint les objectifs fixés par l'enseignant-e et de se positionner par rapport à la classe. Pour l'enseignant-e, cette évaluation établit un bilan final en vue d'une orientation et/ou de délivrer une certification, un diplôme.

Dans le cadre du module « *guide touristique* », qui s'appuie sur des compétences pratiques et contextuelles, l'évaluation formative prend une fonction centrale. Elle vise à accompagner les étudiants dans la mobilisation de leurs savoirs en contexte réel. Comme le souligne Scallon « *dans une approche par compétences, l'évaluation n'est pas seulement une opération de mesure, elle devient un processus qui soutient l'apprentissage en permettant aux élèves de mobiliser leurs acquis dans des situations authentiques* » (2015, p. 17). Ce principe justifie pleinement la mise en œuvre d'activités d'évaluation hors classe, notamment sur le terrain.

Dans un module à visée professionnelle comme « *guide touristique* », où les apprenants doivent s'adapter à des situations variées, la régulation continue des apprentissages est essentielle. L'évaluation formative permet cette régulation en offrant des rétroactions constructives : « *L'évaluation formative vise principalement à réguler l'apprentissage en fournissant à l'élève des rétroactions qui lui permettent d'ajuster ses démarches, de comprendre ses erreurs et de progresser*. »

L'évaluation que nous voulons présenter dans notre communication se trouve à mi-parcours. Il s'agit donc de l'évaluation formative pour régler l'apprentissage en cours. Notre but est d'évaluer les compétences communicatives des étudiants lors de leur mini-exposé qui consiste à présenter un lieu de leur choix dans le musée d'ethnographie devant les touristes francophones pendant 3-5 minutes. Durant cette pratique hors classe, l'enseignant-e n'est plus un simple correcteur. Il devient un guide. « *L'enseignant devient un accompagnateur de l'apprentissage, un observateur attentif qui guide les élèves dans leur démarche d'appropriation des compétences* » (Scallon, 2015, p. 145). Cela implique une posture bienveillante et une observation active sur le terrain.

Il s'agit aussi d'une évaluation critériée basée sur une grille d'évaluation. Nous nous contentons d'utiliser cette grille d'évaluation que nous avons conçue et fournie aux étudiants avant l'épreuve.

Voici cette grille :

Grille d'évaluation	Points
1- Respect de la consigne, respect de la durée (de 3 à 5 minutes)	1
2- Le contenu Le candidat est capable de présenter cet endroit avec clarté, cohérence en donnant des remarques personnelles sur le site afin d'attirer l'attention des touristes.	3
3- Maîtrise des compétences linguistiques Lexique (étendue et maîtrise) Grammaire (un bon contrôle grammatical). Prononciation (une bonne prononciation et une intonation claire et naturelle).	 2 1 1
4- Maîtrise du langage corporel (aisance, posture, vêtements, apparence)	2
Total	10

La mise en place de la pratique évaluative

L'évaluation que nous avons réalisée se déroule à mi-parcours sous la forme d'une épreuve orale répartie sur deux séances. Dans le souci de renforcer l'immersion culturelle et de donner un sens concret à l'évaluation, celle-ci a lieu au musée d'Ethnographie, un lieu à la fois accessible géographiquement et porteur d'un intérêt à la fois touristique et pédagogique. Ce musée, incontournable pour les touristes francophones, est reconnu pour la richesse de ses collections consacrées aux mœurs et coutumes des ethnies minoritaires du Vietnam. Il constitue également une étape privilégiée pour toute première découverte du Nord vietnamien.

La classe est donc divisée en deux groupes, chacun passant l'épreuve lors de l'une des deux séances. Chaque étudiant est invité à préparer un exposé oral de 3 à 5 minutes portant sur un thème de son choix, en lien avec ses intérêts personnels. Pour les accompagner dans cette préparation, une visite du musée est organisée la semaine précédente. À cette occasion, les étudiants bénéficient d'une totale liberté pour choisir leur sujet, collecter des informations et structurer leur présentation.

Ce format d'évaluation hors classe présente plusieurs avantages. Il permet non seulement aux étudiants de développer leurs compétences orales dans un contexte authentique, mais aussi de démontrer leur capacité à construire un discours structuré, personnel et informatif. L'exposé est présenté devant un public composé à la fois de leurs pairs et de visiteurs présents sur le site, ce qui ajoute une dimension réelle et engageante à l'exercice. Le cadre muséal, propice à la concentration et à la valorisation du travail accompli, favorise ainsi la motivation et l'implication des étudiants.

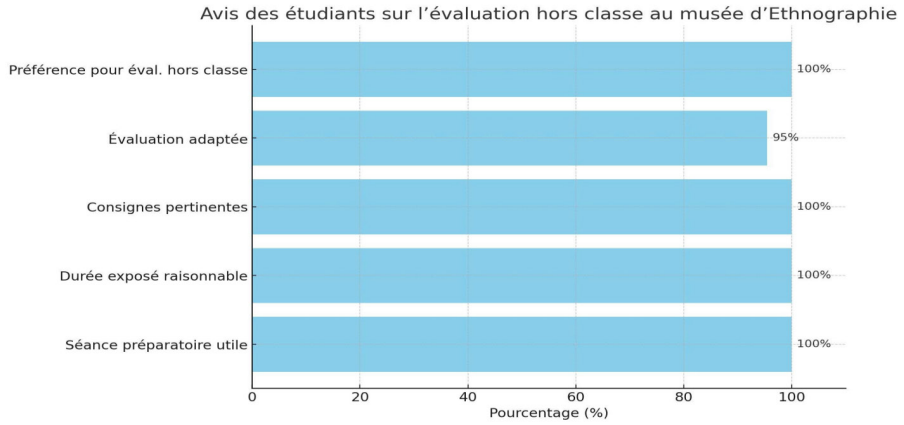
Au cours de deux épreuves de trois heures et demie chacune, 26 exposés ont été présentés, portant sur une grande variété de sujets. Parmi ceux-ci figuraient : le *cay neu* (arbre de mai) en tant que symbole villageois, le chapeau conique du village de Chuong, le vélo à nasses,

l'autel des ancêtres, la cérémonie de *Cap Sac* des Dao rouges, le spectacle des marionnettes sur l'eau, l'art du tissage chez les Hmong, le marché de Dong Van, les habitations traditionnelles des Viets et des Ede, les tombeaux des Jarai, la peinture de Dong Ho, les rites funéraires des Muong, les cérémonies de prière des Tay, le sacrifice du buffle, le culte de la Déesse Mère, ou encore le système des pilons hydrauliques chez les Dao. Ces exposés ont permis de mettre en lumière de manière vivante et captivante de nombreux traits culturels authentiques des ethnies minoritaires du Vietnam.

Analyse des rétroactions des étudiants

Afin d'évaluer de manière pertinente les apports et les limites de cette évaluation, nous avons élaboré un questionnaire composé de six questions, mêlant formats fermés et ouverts. Ces questions ont été conçues en se basant sur la situation réelle lors de l'évaluation mi-semestrielle menée au musée d'ethnographie. Elles portaient sur le rôle de la séance préparatoire précédant l'épreuve, les modalités de l'examen (durée, consignes, contexte, niveau de difficulté, avantages par rapport à l'ancienne formule, suggestions d'amélioration). Parmi les 26 étudiants concernés, 22 ont répondu au questionnaire.

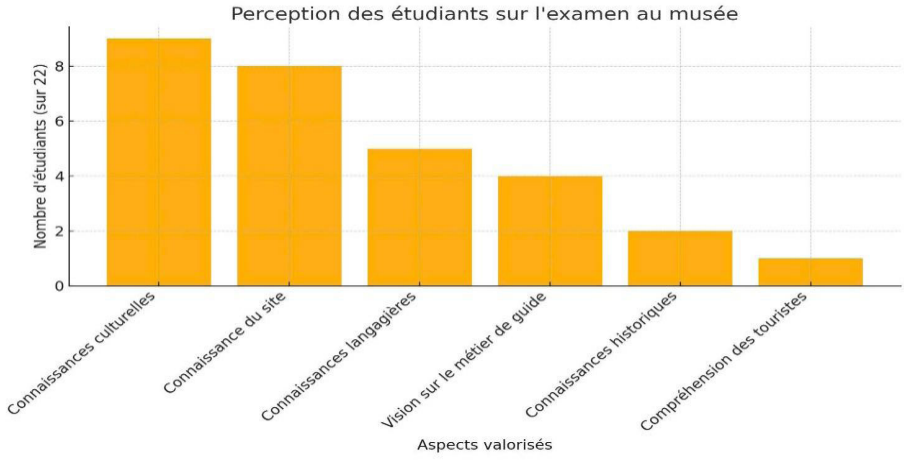
L'ensemble des répondants considère la séance préparatoire, organisée au musée d'Ethnographie, comme nécessaire et efficace. Elle leur permet notamment de choisir le thème de leur exposé et de recueillir des informations pertinentes. Tous estiment que la durée de l'exposé, fixée à environ cinq minutes, est raisonnable. Par ailleurs, la totalité des étudiants jugent pertinentes les consignes de l'examen, notamment l'interdiction d'utiliser documents et notes. Sur les 22 participants, 21 trouvent l'évaluation adaptée. Enfin, 100 % des étudiants interrogés estiment que cette forme d'évaluation hors classe est plus efficace que l'ancienne modalité classique réalisée en salle de cours.



Apports de la nouvelle pratique évaluative

Sur le plan des connaissances : Les étudiants qui ont passé cet examen ont cité les connaissances culturelles sur les traditions des ethnies minoritaires, l'histoire du pays, sur le thème de leur choix, sur les connaissances du français, sur le métier du guide et les besoins réels des touristes.

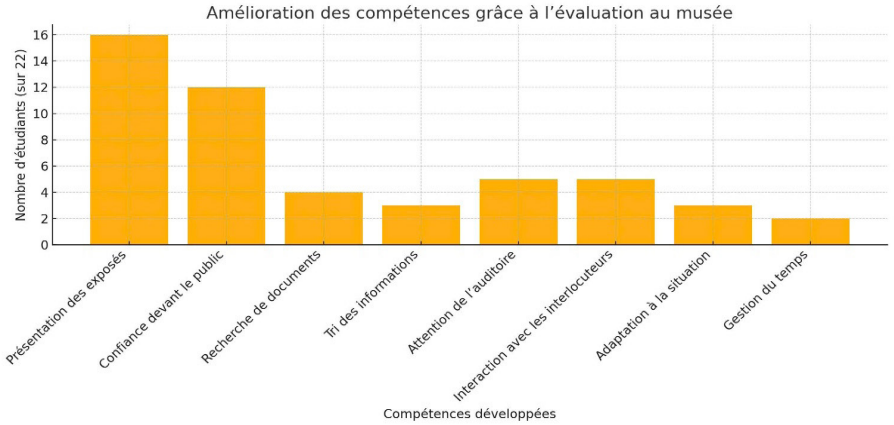
Voici le résultat que nous avons reçu après avoir analysé les réponses collectées.



Sur le plan des compétences : à travers les réponses des étudiants, nous trouvons que cette forme d'évaluation leur apporte

des améliorations des compétences telles que la présentation des exposés, la confiance devant le public, la recherche des documents, le tri des informations, l'attention de l'auditoire, l'interaction avec les interlocuteurs, l'adaptation à la situation de communication, la gestion du temps.

Voici le graphique qui interprète les contributions de ce genre d'évaluation aux étudiants.

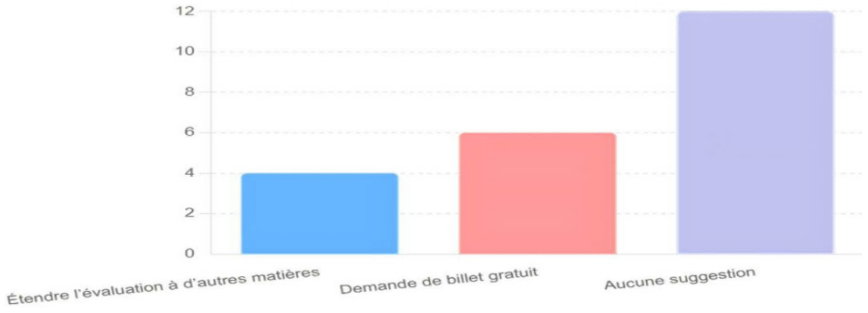


Sur le plan des qualités et attitudes : Les étudiants interrogés ont déployé une multitude des qualités et attitudes acquises lors de cette évaluation sur terrain. Ce sont le sérieux, la pensée positive, la motivation, l'actif, la confiance, l'esprit collaboratif, l'enthousiasme, le sens d'écoute, la ponctualité, le dynamisme, la curiosité de nouvelles connaissances et celles des autres guides sur place, le dévouement envers les touristes.

Beaucoup d'étudiants évoquent des difficultés au cours de la réalisation de cette évaluation liées aux nuisances sonores du site en question, à la présence abondante des groupes de touristes, aux conditions climatiques défavorables. Cependant, ils sont contents car la présentation sur des objets réels s'avère plus intéressante et motivante.

Nous tirons également des suggestions de la part des étudiants concernant la bonne réalisation de cette évaluation. 4/22 pensent qu'il faut appliquer cette forme évaluative pour les autres matières considérant

comme une forme de l'activité expérimentale. Plus d'un quart des enquêtés souhaitent que l'université apporte le soutien matériel pour rendre le billet d'entrée gratuit.



En guise de conclusion

L'évaluation joue un rôle essentiel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et dans chaque module d'enseignement. Pour une matière particulière exigeant beaucoup la pratique professionnelle comme « le guide touristique », cette évaluation hors de la classe permet de rapprocher des cours théoriques et la pratique sur le lieu de travail réel et d'adapter les connaissances acquises en classe à la réalité du métier.

Après avoir analysé les réponses des étudiants, nous sommes convaincus que l'évaluation en dehors du cadre universitaire profite beaucoup aux étudiants. Elle constitue une rare opportunité de pouvoir comprendre une partie essentielle du travail d'un guide touristique, d'acquérir des connaissances enrichissantes, de vérifier leurs compétences et de les améliorer pendant le reste du parcours du module.

Cependant, pour une bonne expertise de cette pratique évaluative, nous avons besoin encore plus de temps pour prolonger cette recherche. Il serait plus intéressant d'inviter des experts à évaluer les étudiants en leur posant des questions pour évaluer leurs comportements envers les touristes dans de diverses situations de travail du guide.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. (2007). *Évaluation formative et régulation des apprentissages*. Presses Universitaires de France.

Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Pearson.

Scallon, G. (2015). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation.* Bruxelles: De Boek.

AXE 4

FORMATIONS PROFESSIONNALISANTES ET EMPLOYABILITÉ

FORMATION PROFESSIONNALISANTE : PISTES POUR LES DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS

TRAN Van Cong[1]

Résumé : *L'enseignement supérieur au Vietnam se trouve à un tournant crucial, face à un marché du travail en évolution constante. Traditionnellement axées sur la recherche et la formation académique, les formations universitaires, en particulier celles de langues dont le français, peinent à répondre aux nouvelles exigences professionnelles. La baisse des effectifs souligne la nécessité urgente de réformer les programmes pour les rendre plus adaptés aux besoins du marché du travail. Les formations à orientation professionnelle et/ou professionnalisante peuvent contribuer à améliorer l'employabilité des diplômés et renforcer l'intérêt pour le français. Cette transformation nécessite une adaptation des cursus, le renforcement des compétences des enseignants et la création de partenariats avec les entreprises et les institutions internationales. Ces démarches devront permettre de mieux préparer les étudiants aux réalités du marché du travail tout en modernisant l'enseignement du français dans le pays.*

Mots clés *: professionnalisation, employabilité, réforme, partenariats, adaptation*

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur au Vietnam se trouve actuellement à un carrefour décisif. Historiquement axé sur la formation de chercheurs et d'enseignants, il peine aujourd'hui à répondre aux exigences d'un marché du travail en pleine mutation. Ce constat est particulièrement alarmant pour plusieurs départements de langues, notamment ceux de français, qui enregistrent une baisse significative de leurs effectifs face à la montée en puissance d'autres langues étrangères. À l'heure où l'employabilité devient un critère essentiel de l'efficacité de l'enseignement, les départements de français doivent adapter

[1] Centre régional francophone pour l'Asie-Pacifique (CREFAP/DEAF/OIF)

leurs programmes pour mieux préparer leurs étudiants aux réalités professionnelles. Cet article explore les pistes et défis pour réformer l'enseignement du français dans une perspective professionnalisante, en se concentrant sur les politiques du gouvernement et les modalités de mise en place des formations susceptibles de mieux répondre aux besoins du marché du travail.

Contexte de l'enseignement supérieur au Vietnam

L'université vietnamienne est depuis longtemps perçue comme un berceau de la recherche et du développement intellectuel qui met l'accent sur le transfert et l'acquisition de connaissances théoriques. Ce modèle, fondé sur l'idée que l'établissement d'enseignement supérieur est avant tout un lieu de transmission de savoirs académiques et de formation de futurs chercheurs, a longtemps été respecté et valorisé. Cependant, dans un contexte où l'économie se transforme rapidement et où les besoins en compétences pratiques et pragmatiques augmentent, cette approche montre ses limites.

En effet, les statistiques sur l'employabilité des étudiants diplômés sont plutôt préoccupantes : sur plus de 400.000 jeunes qui sortent des universités vietnamiennes chaque année, près de 200.000 se retrouvent soit sans emploi, soit dans des emplois précaires ou déconnectés de leur formation initiale. Cette situation traduit une inadéquation croissante entre les compétences acquises à l'université et les attentes du marché du travail. Elle montre que l'écart entre la formation et les réalités économiques génère un gaspillage de ressources humaines et financières et qu'il contribue à un chômage structurel qui touche particulièrement les jeunes diplômés. Selon Tran Thi Minh Tuyet (2022), les enquêtes de satisfaction menées auprès des employeurs révèlent des résultats alarmant. A Hô Chi Minh-Ville, une étude menée auprès de 60 entreprises du secteur des services industriels montre que seulement 5 % des employeurs se déclarent très satisfaits de la qualité des étudiants fraîchement diplômés. 40 % des employeurs expriment des réserves quant à la préparation pratique des jeunes professionnels, jugeant la qualité des diplômés insatisfaisante. Cette situation exige

une réforme urgente des programmes universitaires. Et pour y arriver, les universités vietnamiennes doivent intégrer une approche davantage orientée vers l'application pratique des connaissances et le développement de compétences professionnelles. Des initiatives telles que le modèle d'enseignement supérieur orienté vers les métiers (POHE) et l'implication croissante des entreprises dans les étapes de la formation sont des pistes prometteuses pour pallier les insuffisances. Il s'agit non seulement de moderniser les cursus pour les aligner sur les standards internationaux, mais aussi de transformer l'université en un acteur clé de l'insertion professionnelle des jeunes, capable de former une main-d'œuvre compétente et opérationnelle sur le marché du travail.

Problématique

Dans ce contexte, le principal défi auquel sont confrontées les universités vietnamiennes, et en particulier les départements de français, réside dans la transformation de leurs modèles pédagogiques pour mieux aligner leurs formations sur les attentes du marché du travail. Il est donc impératif de repenser la formation universitaire pour en faire un véritable tremplin vers l'emploi. La problématique de cet article est de déterminer comment ces établissements peuvent adapter leur offre de formation pour répondre efficacement aux besoins des employeurs tout en conservant les spécificités d'une formation en français.

Hypothèses et questions de recherche

Nous avons formulé deux hypothèses liées à l'inadéquation entre la formation universitaire au sein des départements de français et les exigences de plus en plus pratiques des entreprises :

- Les formations sont trop éloignées des besoins du marché du travail, ce qui conduit à un taux élevé de chômage et de sous-emploi parmi les jeunes diplômés.

- Les universités et les départements de français ne sont pas suffisamment préparés pour s'adapter aux évolutions rapides de la société et aux nouvelles exigences professionnelles.

Ces hypothèses, une fois formulées, nous amènent à poser les questions de recherche suivantes :

- Pourquoi les diplômés, en particulier en français, ne répondent-ils pas aux besoins des employeurs ?

- Quelles formations sont actuellement proposées aux étudiants de français, et en quoi sont-elles inadaptées ?

- Comment restructurer les programmes pour former des ressources humaines adaptées au contexte actuel du marché du travail ?

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur une approche qualitative en analysant les politiques du Vietnam en matière d'enseignement supérieur et en étudiant quelques formations concrètes observées au sein des départements de français dans plusieurs universités vietnamiennes. En effet, nous nous concentrerons d'abord sur l'examen des textes juridiques et réglementaires, tels que la *Loi sur l'enseignement supérieur (Loi n° 08/2012/QH13),* les résolutions du gouvernement, et les projets de réforme comme le POHE (Profession-Oriented Higher Education). Il s'agit d'identifier les orientations politiques visant à professionnaliser les formations universitaires et de comprendre comment ces politiques sont censées répondre aux besoins du marché du travail. Par la suite, nous explorerons les stratégies adoptées par diverses universités du Vietnam pour professionnaliser leurs cursus, les défis qu'elles ont rencontrés et les résultats qu'elles ont obtenus. Cette double approche permet d'analyser la cohérence entre les politiques nationales et les pratiques institutionnelles, et de proposer des ajustements nécessaires pour une meilleure intégration des formations à orientation professionnelle et/ou professionnalisantes dans le contexte vietnamien.

Politique de l'État en matière de formation universitaire

Comme nous l'avons évoqué, le modèle traditionnel des universités, centré sur la recherche et la transmission du savoir, a longtemps joué un

rôle fondamental dans le système éducatif vietnamien. Les universités étaient perçues comme des centres de production intellectuelle qui contribuent aux progrès scientifiques et au développement de la pensée critique. Elles répondaient principalement aux besoins académiques, en formant une élite intellectuelle idéalement capable d'enrichir le capital culturel et scientifique d'une société. Cependant, l'émergence de l'économie du savoir a bouleversé ce schéma. Désormais, les savoirs théoriques ou spéculatifs ne sont plus suffisants mais ils doivent être des moteurs directs de la production économique. Cette nouvelle conception impose aux universités de redéfinir leur mission : celles-ci ne peuvent plus se limiter à produire des chercheurs, mais doivent aussi former des professionnels directement opérationnels sur le marché du travail. Il s'agit donc de proposer des parcours intégrant des stages, des projets concrets et des collaborations avec des entreprises, permettant aux étudiants de développer leur savoir-faire et de répondre aux besoins immédiats des employeurs. Ce changement de paradigme conduit à un modèle d'université « hybride », où la recherche académique reste centrale, mais coexiste avec une formation orientée vers l'employabilité. Les universités modernes doivent donc trouver un équilibre entre excellence académique et formation professionnelle, en intégrant une dimension pragmatique dans leurs cursus pour répondre aux enjeux contemporains de compétitivité, d'innovation et d'adaptabilité. La nécessité de réformer l'enseignement supérieur vietnamien s'impose de plus en plus, notamment face aux attentes économiques et sociales actuelles, et elle fait l'objet de recommandations explicites de la part des instances dirigeantes. Nguyen Duc Chinh et Vu Lan Huong (2015 : 33) mettent en avant la *Résolution 29-NQ/TW*, qui insiste sur la nécessité de « *mettre l'accent sur la formation des ressources humaines ayant des connaissances, des compétences et la responsabilité professionnelle ; créer un système d'enseignement professionnel selon des modalités variées et des niveaux de compétences professionnelles selon l'orientation* Application *pour répondre aux besoins en matière de main d'œuvre du marché du travail dans le pays et à l'étranger*. »

En définitive, cette transformation requiert des réformes structurelles, un renouvellement des méthodes pédagogiques et une ouverture accrue aux partenariats avec le monde professionnel. Elle convient à l'article 9 de la *Loi sur l'enseignement supérieur (Loi n° : 08/2012/QH13)* qui définit trois types distincts d'universités au Vietnam, chacune avec des missions et des approches pédagogiques spécifiques pour répondre aux divers besoins du pays en matière de formation et de recherche. Selon cette loi, les universités à orientation *Recherche* se concentrent principalement sur la production de nouvelles connaissances et le développement de la recherche fondamentale et appliquée. Ces institutions sont des moteurs d'innovation et jouent un rôle crucial dans l'avancement des sciences, des technologies et des arts. Leur mission est de former des chercheurs, des scientifiques et des enseignants capables de contribuer au progrès scientifique national et international. De leur côté, les universités à orientation *Application* se positionnent à l'intersection entre la recherche académique et les besoins pratiques du marché du travail. Elles visent à combiner la rigueur scientifique des universités de recherche avec une approche plus pragmatique et tournée vers l'application concrète des savoirs. Ces établissements se concentrent sur la formation des étudiants à des compétences spécifiques qui peuvent être directement appliquées dans des contextes professionnels, notamment dans les secteurs industriels, commerciaux, et de services. Enfin, les universités à orientation *Pratique* se concentrent presque exclusivement sur la formation professionnelle et technique, visant à préparer les étudiants à entrer immédiatement sur le marché du travail avec des compétences opérationnelles. Ces établissements se distinguent par une approche pédagogique axée sur l'expérience, l'apprentissage pratique et les compétences techniques directement liées à des métiers spécifiques. L'approche modulaire et flexible du système éducatif vietnamien est essentielle pour stimuler l'innovation, améliorer l'employabilité des diplômés et soutenir le développement socio-économique du pays dans un contexte globalisé.

Cette politique ainsi que la *Résolution n° 14* intitulée « Réforme fondamentale et globale de l'enseignement supérieur pour la période

2006-2020 » résulteraient d'un projet de recherche lancé en mars 2005 pour moderniser le système éducatif vietnamien. Ce projet était censé combler le fossé entre la formation académique traditionnelle et les exigences du monde professionnel, en développant des programmes d'études orientés vers les métiers, appelés POHE (Profession-Oriented Higher Education). POHE se concentre sur la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et adaptée aux besoins du marché du travail, en mettant l'accent sur l'application pratique des connaissances. Il adopte une approche par compétences, visant à développer des aptitudes techniques, professionnelles et comportementales recherchées par les employeurs, telles que la gestion de projets et l'adaptabilité. Il préconise une collaboration étroite entre universités et entreprises pour ajuster les programmes, offrant ainsi aux étudiants des expériences concrètes, telles que des stages et des projets, pour les rendre opérationnels dès la sortie de l'université. L'article 12 de la *Loi sur l'enseignement supérieur (Loi n° 08/2012/QH13)* précise que « *les organismes, organisations et entreprises ont le droit et la responsabilité d'accueillir et de créer des conditions permettant aux apprenants et aux enseignants de faire des travaux pratiques, de faire des stages, de mener des recherches scientifiques et d'effectuer le transfert technologique, contribuant ainsi à améliorer la qualité de la formation*. » Les universités qui ont adopté ce modèle constatent un taux d'insertion professionnelle plus élevé que celui des institutions traditionnelles, avec 70 à 80 % des étudiants orientés vers des programmes professionnels, selon Tran Thi Minh Tuyet (2022). Les enquêtes montrent que les entreprises apprécient ces diplômés pour leur savoir-faire, leur adaptabilité et leur compréhension des réalités du travail. Grâce à l'approche par compétences et la collaboration avec les entreprises, les étudiants deviennent rapidement opérationnels, réduisant ainsi le gaspillage dû à la formation inappropriée.

Développement des universités à orientation Application

Depuis le début des années 2010, le Vietnam a connu un développement significatif des universités à orientation *Application* qui ont cherché à rendre l'enseignement supérieur plus pertinent et adapté

aux exigences du marché du travail. Cette transformation s'inscrit dans un effort plus grand pour moderniser le système éducatif vietnamien en alignant les programmes de formation sur les compétences requises par les employeurs et en améliorant l'employabilité des diplômés. L'orientation *Application* des programmes universitaires convient à la formation universitaire professionnelle qui, selon Jacqueline Beckers (2007 : 220), se caractérise par deux éléments essentiels : « *l'ancrage de l'action professionnelle sur des savoirs de haut niveau* » et « *l'exigence de processus cognitifs de haut niveau chez les étudiants, notamment dans la réflexion, à la lumière de ces savoirs, sur l'action professionnelle et le contexte dans lequel elle s'inscrit* ». Ainsi, les universités à orientation *Application* proposent des programmes basés sur des situations réelles, utilisant des projets concrets, des études de cas et des simulations pour permettre aux étudiants d'acquérir des compétences pratiques. Un fort accent est mis sur le développement de compétences professionnelles, comme la gestion de projet et la résolution de problèmes, afin de répondre aux besoins du marché du travail. Les cours théoriques représentent 30 % et les activités pratiques 70 % du volume d'heures de cours. De plus, les entreprises participent activement aux programmes en contribuant aux curricula et en offrant des stages, comme le cas du département de français de l'Université de Hanoi où 30 % des cours sont assurés par des professionnels, notamment dans les domaines du tourisme et de la communication. Cette collaboration étroite avec les professionnels permet de garantir que les contenus pédagogiques sont pertinents et adaptés au marché du travail.

Pistes et défis pour les départements de français

Formation à orientation professionnelle

Pour répondre aux défis croissants du marché du travail et aux besoins des étudiants, depuis le début des années 2010, les départements de français des universités vietnamiennes ont essayé de réviser et de moderniser leurs programmes de formation. Des modules dits « professionnels » ont été intégrés dans la formation intitulée *Licence en langue française* pour fournir des compétences spécifiques directement

applicables dans des domaines professionnels précis. Parmi les orientations professionnelles, nous pouvons trouver notamment :

1. En tourisme : Les modules qui portent sur la promotion des destinations, la planification des voyages, la gestion d'événements, la gestion des relations avec les clients, les techniques de guidage et les techniques de communication interculturelle.

2. En traduction : Les modules qui portent sur la gestion des projets de traduction et la traduction spécialisée dans divers domaines tels que le droit, l'économie, le développement durable et la littérature.

3. En économie : Les modules qui portent sur les aspects tels que l'analyse économique, la gestion financière, et le marketing économique...

Ces formations à orientation professionnelle présentent de nombreux avantages, tant pour les étudiants que pour les établissements. D'abord, elles se distinguent par leur facilité de mise en place grâce à une structure flexible, facilement adaptable aux besoins des étudiants et des employeurs. Cette flexibilité permet de créer des programmes modifiables, en utilisant des ressources pédagogiques et des contenus déjà bien établis dans le secteur, ce qui simplifie l'élaboration des cours. Les contenus qui ne sont pas trop pointus sont accessibles à un large éventail d'étudiants. Les concepts sont expliqués de manière pragmatique, avec une forte orientation vers leur application dans des contextes professionnels spécifiques. Cette modalité évite un excès de détails théoriques tout en garantissant une formation équilibrée entre la théorie et la pratique.

A côté des avantages, nous ne pouvons pas négliger quelques limites des formations à orientation professionnelle. D'une part, les modules dits « professionnels » manquent parfois de profondeur et ne peuvent pas satisfaire aux besoins des employeurs. D'autre part, le *diplôme de licence en français* n'est pas très valorisant sur le marché du travail, car les employeurs ne savent pas que les étudiants sont « orientés » vers les métiers en suivant des modules professionnels spécifiques.

Formation professionnalisante

Si la formation à orientation professionnelle devient généralisée au sein des départements de français, l'Université de Hanoi est allé plus loin en créant une licence en Communication des entreprises. Il s'agit d'une formation professionnalisante, la seule à être dispensée totalement en langue française, c'est-à-dire, le français n'est que la langue d'enseignement et d'apprentissage de cette licence.

Les formations professionnalisantes préparent les étudiants à entrer directement sur le marché du travail en leur offrant des compétences spécifiques et pratiques pour des professions ciblées. Dans la formation en communication des entreprises, sont proposés des modules couvrant des sujets tels que les stratégies de branding, la gestion de campagnes publicitaires, les techniques de communication écrite et orale, les stratégies de communication marketing, la gestion des relations publiques, la création de contenu, la gestion de la communication interne et externe, et l'utilisation des médias numériques. Les étudiants y apprennent non seulement les théories mais aussi les stratégies pour les appliquer dans des contextes réels. Par rapport à la formation à orientation professionnelle, la formation professionnalisante donne la priorité aux modules spécialisés avec un volume horaire important, souvent jusqu'à 48 crédits sur un total de 150, ce qui permet une spécialisation approfondie. Elle intègre également des professionnels du secteur et offrent des stages en entreprise permettant aux étudiants d'acquérir une expérience pratique. Le diplôme délivré n'est plus une licence de français, mais une *licence professionnelle en communication des entreprises*. L'intitulé de ce diplôme reflète la spécialisation, attire souvent des étudiants et convainc les recruteurs.

Pour mettre en œuvre des formations professionnalisantes, il est important de commencer par une étude approfondie du marché du travail. Cela implique de réaliser des enquêtes et analyses pour identifier les compétences les plus demandées, et d'adapter les programmes de formation en conséquence afin de répondre aux besoins actuels et futurs du marché. En même temps, les universités doivent

adopter des stratégies de formation des enseignants et/ou de recruter des enseignants qualifiés avec un diplôme approprié et une expérience pratique dans les domaines concernés. La politique de recrutement doit inclure une période de formation, de recrutement et de développement professionnel sur six ans environ pour garantir que les enseignants sont bien préparés à dispenser des formations de haute qualité, en adéquation avec les besoins du marché.

Pour ouvrir une nouvelle formation universitaire, en particulier dans le cadre des formations professionnalisantes, plusieurs conditions doivent être respectées pour garantir la qualité et la pertinence de l'enseignement dispensé. Ces conditions sont définies par la *Circulaire 02/2022/TT-BGDDT* et incluent des exigences spécifiques concernant le corps enseignant, le programme de formation, et les partenariats avec les entreprises. En effet, il est nécessaire de disposer d'au moins un docteur dans le domaine spécifique, avec une expertise approfondie et une expérience d'au moins trois ans dans l'enseignement universitaire. Ce docteur apporte une perspective académique et professionnelle essentielle au programme. En outre, il faut former et/ou recruter au moins quatre autres docteurs spécialisés dans les domaines spécifiques pour compléter le corps enseignant, suffisant pour couvrir dans un premier temps les deux premières années de formation et capable d'assurer une continuité pédagogique et un soutien adéquat aux étudiants.

L'étape suivante consiste à élaborer un programme de formation avec la collaboration des professionnels du secteur. La participation de ces derniers garantit que le contenu est aligné avec les besoins du marché. Ces professionnels doivent être également impliqués dans la révision et l'actualisation continue du programme pour maintenir sa pertinence. Pendant le processus de formation, ils sont invités à intervenir dans les modules d'enseignement pour apporter des perspectives pratiques et des exemples concrets, facilitant ainsi la connexion entre théorie et pratique. Ils peuvent également animer des conférences et des ateliers, offrant aux étudiants des opportunités d'interaction directe avec des experts du secteur.

Ainsi, le partenariat entre les universités et les entreprises est indispensable dans une formation professionnalisante pour offrir des opportunités de stages, permettant aux étudiants d'acquérir une expérience professionnelle concrète et de mettre en pratique leurs compétences. Ces partenariats facilitent également le recrutement des diplômés, les entreprises pouvant proposer des emplois ou recommander des candidats qualifiés. Par ailleurs, dans le cadre de cette collaboration continue, les entreprises peuvent fournir des évaluations et des retours d'information sur les performances des stagiaires et la qualité de la formation. Ainsi, les établissements d'enseignement peuvent adapter leurs formations pour développer des compétences clés et former des professionnels capables de satisfaire aux exigences du marché.

Pour mettre en place des formations à orientation professionnelle et/ou professionnalisantes, les départements de français du pays doivent savoir saisir les opportunités qui leur sont offertes. En effet, plusieurs organisations internationales offrent des bourses de formation pour accompagner la transformation des départements de français. L'AUF, par exemple, met l'accent sur l'employabilité et l'entrepreneuriat à travers des projets de restructuration des formations et des bourses de mobilité. L'OIF contribue à la généralisation de l'approche par compétences (APC), en aidant à la formation des enseignants et à l'élaboration de référentiels métiers alignés sur le marché du travail vietnamien. L'ambassade de France et Wallonie-Bruxelles offrent également des bourses pour professionnaliser les enseignants vietnamiens afin d'ouvrir et d'assurer des formations à orientation professionnelle et/ou professionnalisantes.

CONCLUSION

La transformation de l'offre de formation des départements de français au Vietnam est devenue une nécessité pour répondre aux attentes d'un marché du travail en constante évolution. En intégrant des formations à orientation professionnelle et/ou professionnalisantes, ces établissements peuvent non seulement améliorer l'employabilité de leurs diplômés, mais aussi redonner de l'attractivité à l'enseignement

du français. Le soutien des partenaires institutionnels et internationaux joue un rôle clé dans cette transformation, offrant des ressources et des opportunités pour moderniser les cursus et préparer les étudiants à des carrières concrètes. La réussite de cette réforme dépendra de la capacité des universités à élaborer une stratégie de développement adaptée, à investir dans la formation de leurs enseignants, et à nouer des partenariats solides avec le monde professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Jacqueline Beckers. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interraction humaine*. De Boeck

Nguyễn Đức Chính, Vũ Lan Hương. (2015). *Phát triển chương trình giáo dục*. NXB Giáo dục.

Trần Thị Minh Tuyết. (2022, 21 mai). "Đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam: Thực trạng và giải pháp", *Tạp chí Cộng sản điện tử***.** https://www.tapchicongsan.org.vn/web/guest/chi-tiet-tim-kiem/-/2018/825408/%C4%91oi-moi-giao-duc-%C4%91ai-hoc-o-viet-nam--thuc-trang-va-giai-phap.aspx.

Luật số 08/2012/QH13 của Quốc hội: Luật Giáo dục Đại học. https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=163054.

Thông tư số 02/2022/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo: Quy định điều kiện, trình tự, thủ tục mở ngành đào tạo, đình chỉ hoạt động của ngành đào tạo trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ. https://vanban.chinhphu.vn/?pageid=27160&docid=205391&classid=1&orggroupid=4

LE FRANÇAIS AU SERVICE DE L'EMPLOYABILITÉ : RETOUR D'EXPÉRIENCE SUR LA CONCEPTION ET L'ÉLABORATION D'UN MODULE PROFESSIONNALISANT EN TOURISME

DANG Hai Ly[1]

Résumé : *Cet article présente une expérience de conception et d'élaboration des activités pédagogiques du module « Gestion des opérations logistiques dans l'organisation des circuits touristiques », dispensé au Département de français de l'Université de Hanoï. Ce module professionnalisant, destiné aux étudiants de 4e année, vise à renforcer leur employabilité dans le secteur du tourisme francophone au Vietnam où la demande en professionnels bilingues est en constant augmentation. Conçu en étroite adéquation avec les réalités du métier d'agent de voyage, il prépare les étudiants à exercer diverses tâches relevant du Service d'opérations logistiques dans des agences vietnamiennes accueillant des touristes francophones. Le cours fournit des connaissances clés sur les prestataires touristiques, la gestion des réclamations, ainsi que sur les opérations logistiques. L'article expose d'abord les approches didactiques adoptées et illustre ensuite la conception d'activités pédagogiques contextualisées. Par ailleurs, une enquête de satisfaction menée auprès des étudiants ayant suivi ce module relève leur l'intérêt pour cette formation, tout en apportant des pistes d'amélioration.*

I. INTRODUCTION

Dans le cadre de la stratégie nationale de développement touristique, approuvée le 20 janvier 2020 par la décision N°147/QĐ-TTg[2], le Vietnam ambitionne de faire du tourisme un levier stratégique de croissance économique, visant à porter la contribution du secteur à 15-17% du PIB et à créer 8,5 millions d'emplois d'ici 2030. La réalisation de cette ambition passe nécessairement par la formation de

[1] Département de français, Université de Hanoï

[2] Source : https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=198927

ressources humaines en mesure de répondre aux exigences accrues du marché. Parmi les besoins identifiés, la formation de professionnels francophones du tourisme constitue un enjeu stratégique, notamment dans un contexte d'essor du marché touristique francophone au Vietnam.

C'est dans cette perspective que le Département de français de l'Université de Hanoï a amorcé, dès 2017, une réorientation de sa formation vers des parcours professionnalisants. Initialement centrée sur la traduction et l'interprétation, la formation en langue française s'ouvre désormais à de nouveaux débouchés dans le secteur du tourisme. Cette évolution répond à des sollicitations du marché : de nombreuses offres d'emplois reçus par le Département portent sur des profils d'agents de voyage ou guide-accompagnateur. Ces postes, bien qu'exigeant une solide compétence linguistique, mobilisent également des savoir-faire techniques tels que la gestion des opérations logistiques dans l'organisation des circuits touristiques : réservations des prestations, gestion des imprévus, traitement des réclamations, etc.

Or, ces compétences restent peu intégrées dans les cursus universitaires en français sur objectifs spécifiques (FOS), alors même qu'elles conditionnent la qualité des produits touristiques. Pour combler cette lacune, un module intitulé *« Gestion des opérations logistiques dans l'organisation des circuits touristiques »* a été conçue et expérimentée au sein du Département de français de l'Université de Hanoï. Ce module a pour vocation de concilier apprentissage linguistique et acquisition de compétences professionnelles, en s'appuyant sur des contenus et activités directement liés aux pratiques du terrain.

Après trois années d'expérimentation auprès des promotions K19, K20, K21, il nous paraît essentiel d'évaluer dans quelle mesure ce module répond aux attentes des étudiants qui s'orientent vers le secteur du tourisme. Cette réflexion conduit à formuler la question centrale de notre étude : ce module professionnalisant répond-il aux besoins réels des étudiants en termes de formation et d'acquisition de compétences adaptées au marché du travail touristique ? Pour y répondre, le présent

article propose un retour d'expérience sur la conception et la mise en œuvre du module, et en analyse les effets à travers une enquête de satisfaction menée auprès des étudiants.

II. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

La professionnalisation est souvent abordée comme une réponse à l'exigence d'employabilité des diplômés, en cherchant à mieux articuler les formations universitaires avec les réalités du monde professionnel. Selon Bourdoncle (2000), professionnaliser une formation consiste à *« la construire de manière qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée »* (p. 128). L'auteur souligne qu'il ne s'agit pas d'un simple ajout de stages ou de modules appliqués, mais d'un processus structurant qui affecte l'ensemble du dispositif pédagogique, incluant des programmes centrés sur les compétences, des enseignements assurés en partie par des professionnels, des évaluations mixtes, et une reconnaissance du diplôme par les employeurs.

Dans cette perspective, l'approche par compétences devient un levier essentiel. Perrenoud (1999) définit la compétence comme une *« capacité d'action efficace face à une famille de situations »* (p. 79). Cette capacité repose sur la mobilisation pertinente de connaissances, afin de résoudre des problèmes complexes. De son côté, Guy Le Boterf (1994) met l'accent sur la dimension dynamique de l'action, en affirmant que *« la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités…) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. »* (p. 16).

Ainsi, dans le cadre des formations professionnalisantes, l'approche par compétence peut articuler savoirs académiques et exigences du monde professionnel, en mettant l'étudiant en position de construire des réponses pertinentes à des situations concrètes et évolutives. Elle permet donc de préparer les étudiants à des métiers concrets, en les dotant à la fois de compétences techniques et langagières adaptées aux exigences des milieux professionnels.

III. LA CONCEPTION ET L'ÉLABORATION DU MODULE « GESTION DES OPÉRATIONS LOGISTIQUES DANS L'ORGANISATION DES CIRCUITS TOURISTIQUES »

Le module *« Gestion des opérations logistiques dans l'organisation des circuits touristiques »* est destiné aux étudiants de 4e année du Département de français, orientation Tourisme, à l'Université de Hanoï. Il a pour objectif de préparer ces étudiants aux réalités du tourisme francophone, en leur fournissant les savoirs et compétences nécessaires à la gestion des opérations touristiques. Dispensé en 12 séances, il combine contenus théoriques, applications pratiques et mises en situation professionnelle, garantissant une progression de la conceptualisation à l'action.

Les objectifs pédagogiques du module s'appuient sur les trois dimensions d'une formation professionnalisante définies par Lessard et Boudoncle (2002) : savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'acquisition des savoirs vise à faire comprendre les prestations touristiques et les opérations logistiques d'un circuit. Le développement des savoir-faire amène à réaliser des activités contextualisées. Enfin, le savoir-être prépare les étudiants à adopter une posture professionnelle. En intégrant ces trois volets, le module associe connaissance linguistique, compétences techniques et attitudes professionnelles, contribuant ainsi à renforcer l'employabilité des diplômés dans le secteur du tourisme francophone.

Au début, la mise en œuvre de ces activités a été confrontée à plusieurs défis. D'abord, l'absence de modèles standardisés parmi les documents authentiques collectés auprès des agences de voyage a rendu difficile leur exploitation homogène. Par ailleurs, le manque d'expérience des enseignants dans le tourisme a limité leur capacité à contextualiser les contenus et à illustrer les notions par des exemples concrets. Pour surmonter ces obstacles, une collaboration étroite avec les professionnels du tourisme a été instaurée. Ces derniers ont contribué à ajuster les contenus aux réalités du terrain et validé leur pertinence. Leur participation active, par la relecture critique du syllabus et l'intervention dans certaines séances, a permis d'ancrer les apprentissages dans la

réalité professionnelle et de renforcer la cohérence entre les objectifs académiques et les attentes du marché.

Le module s'organise autour de deux grands chapitres **:** le premier introduit les généralités sur la gestion des opérations logistiques au sein d'une agence de voyage ; le second détaille les opérations à mener tout au long du circuit, incluant la préparation du dossier de voyage (déroulé technique et d'autres documents nécessaires), les réservations, la gestion des imprévus et des réclamations, ainsi qu'une visite de terrain pour observer la pratique in situ. Afin d'adapter ces savoirs au contexte vietnamien, nous nous sommes basés sur les VTOS[1] pour déterminer les compétences à enseigner. Les contenus du module sont également enrichis par l'exploitation de documents authentiques fournis par les agences partenaires. Toutefois, ces documents ont fait l'objet d'un travail de didactisation, afin d'être adaptés aux objectifs pédagogiques du cours et au niveau linguistique des étudiants.

La conception des activités pédagogiques s'est construite autour de deux enjeux : l'articulation entre tâche d'apprentissage et tâche professionnelle, et la complémentarité entre apprentissage linguistique et acquisition de compétences sectorielles. Pour y répondre, une approche intégrée a été adoptée, distinguant deux catégories d'activités : d'une part, des activités de conceptualisation, visant l'appropriation des notions clés à travers des compétences linguistiques comme la compréhension, la mémorisation ou la synthèse ; d'autre part, des activités contextualisées, directement inspirées de situations professionnelles, permettant aux étudiants de transférer leurs acquis linguistiques et techniques dans des interactions authentiques. Voici les types d'activités mises en œuvre :

1. Les activités linguistiques

Ces activités visent à renforcer le vocabulaire du tourisme tout en développant les quatre compétences langagières. Les étudiants analysent

[1] VTOS : Normes professionnelles du tourisme au Vietnam, publiées en 2015 par le Ministère de la Culture, des Sports et du Tourisme du Vietnam.

des programmes de circuits pour en extraire les informations clés. Des enregistrements audio, inspirés de situations réelles (réservation, réclamation), leur permettent de s'entraîner à la compréhension orale en contexte professionnel. En production écrite, ils rédigent des courriels types, tandis qu'en production orale, ils simulent des échanges téléphoniques professionnels.

2. Les activités de découverte théorique

Ces activités reposent sur une démarche inductive : à partir des documents écrits, les étudiants identifient et reformulent les concepts clés. Ce processus de co-construction du savoir développe leur autonomie, leurs capacités d'analyse et de synthèse. Une mise en commun avec l'enseignant permet de clarifier et de formaliser les notions abordées.

3. Les activités liées à des compétences professionnelles

Ces activités mettent en pratique les acquis théoriques à travers des simulations réalistes et des situations-problèmes : constitution de dossiers de voyage, traitement de réclamations, rédaction de courriels professionnels ou création d'une base de données de prestataires.

4. Le rapport de visite de terrain

Depuis 2024, une visite de terrain encadrée par des professionnels et enseignants complète le dispositif, offrant une immersion dans des contextes authentiques et une consolidation des apprentissages. Répartis en groupes thématiques, les étudiants collectent des données sur place pour rédiger au retour un rapport comprenant une analyse critique du circuit, des suggestions d'amélioration et une identification des publics cibles, consolidant ainsi leur capacité à observer, synthétiser et rédiger dans un cadre professionnel.

5. L'Intervention de professionnel du secteur

Dans une optique d'ancrage des apprentissages dans la réalité du métier, des professionnels du tourisme sont invités à intervenir à différentes étapes du module. Ils ont partagé leur expérience, exposé

leurs pratiques et commenté les productions des étudiants. Leur regard professionnel a contribué à crédibiliser les apprentissages et à renforcer la pertinence des contenus enseignés.

IV. RETOURS DES ÉTUDIANTS SUR LE MODULE

Nous avons mené une enquête d'évaluation du module auprès de 133 étudiants de 4e année du Département de français de l'Université de Hanoï, orientation tourisme sur la période 2022-2024. Ces cohortes, relevant de trois promotions (K19 : 45 étudiants, K20 : 42 étudiants et K21 : 46 étudiants), ont suivi et expérimenté le module *« Gestion des opérations logistiques dans l'organisation des circuits touristiques »*. L'objectif de cette enquête était d'évaluer leur niveau de satisfaction quant à la cohérence entre les compétences acquises – savoirs, savoir-faire et savoir-être – et celles définies dans les objectifs de formation du module. Nous avons également recueilli leurs appréciations concernant le dispositif d'enseignement-apprentissage. Enfin, les étudiants ont été invités à formuler des commentaires libres portant sur le contenu qu'ils ont préférés, leurs suggestions d'amélioration, ains que toute autre remarque susceptible de contribuer à l'évolution du module. Voici les principaux résultats de cette enquête :

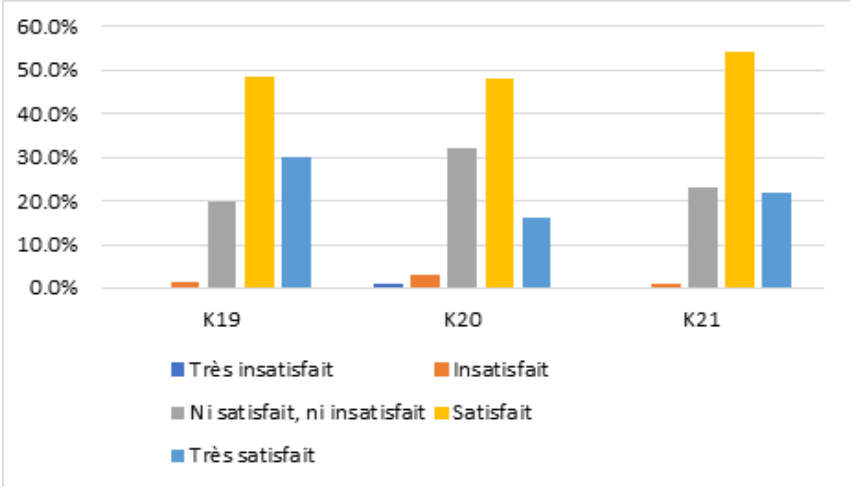


Figure 1 . Le niveau de satisfaction des étudiants liée au savoir-faire

La figure 1 révèle une perception globalement positive du module *« Gestion des opérations logistiques dans des circuits touristiques »*. Les catégories « satisfaisant » et « très satisfaisant » dominent dans les trois promotions avec plus de 70 %, ce qui montre que le module contribue efficacement au développement de compétences pratiques.

La catégorie « ni satisfait ni insatisfait » (20–30 %) montre toutefois que certains n'ont pas pleinement perçu la valeur ajoutée du cours, invitant à interroger l'adéquation entre activités et attentes professionnelles.

Enfin, les taux d'« insatisfaction » et de « très insatisfaction » restent marginaux (moins de 5 %), confirmant que le rejet du module demeure exceptionnel.

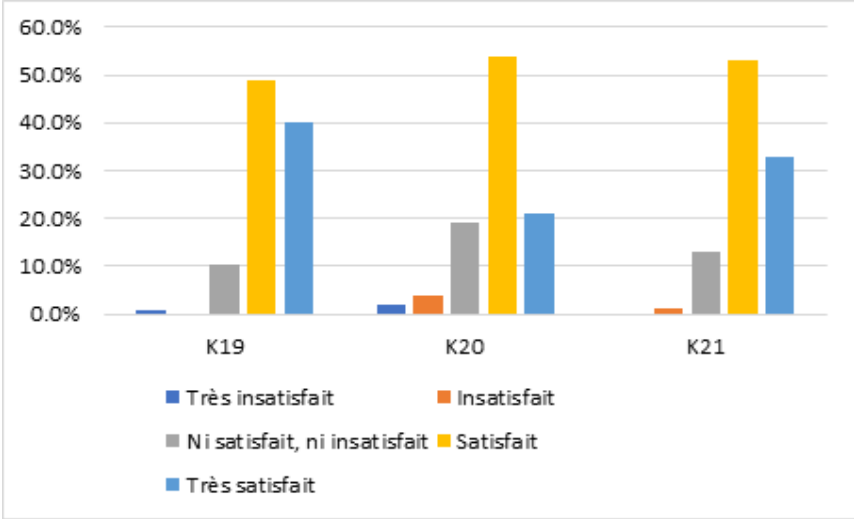


Figure 2. Le niveau de satisfaction des étudiants liée aux savoirs

La figure 2 relève une appréciation largement positive des contenus enseignés dans le module. La catégorie « satisfait » domine nettement dans les trois promotions, oscillant entre 48,9% et 54%, ce qui confirme la pertinence des savoirs transmis.

La proportion d'étudiants « très satisfaits » est particulièrement élevée en K19 (40%), puis connaît une baisse en K20 (21%) avant de remonter en K21 (33%). Cette fluctuation suggère que la perception des

savoirs dépend non seulement des ajustements pédagogiques opérés d'une promotion à l'autre, mais aussi des attentes propres à chaque cohorte.

Les avis négatifs demeurent marginaux (moins de 5%), tandis qu'une minorité d'étudiants exprime une position neutre.

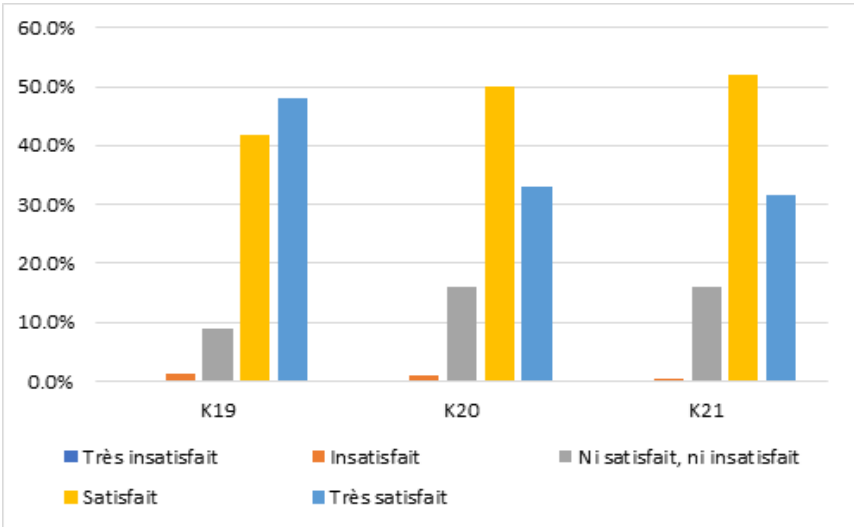


Figure 3. Le niveau de satisfaction des étudiants liée au savoir-être

La figure 3 met en évidence une appréciation globalement très positive du développement des compétences relationnelles et comportementales. Dans les trois promotions, plus de 80% des étudiants se déclarent « satisfaits » ou « très satisfaits », ce qui traduit la capacité du module à favoriser l'intégration des attitudes attendues dans le milieu professionnel touristique.

On remarque toutefois une évolution intéressante : la promotion K19 affiche une proportion particulièrement élevée de « très satisfaits » (48 %), tandis que les promotions suivantes enregistrent une satisfaction davantage concentrée dans la catégorie « satisfait » (50 à 52 %). Ce déplacement suggère une perception plus homogène mais légèrement moins enthousiaste au fil des cohortes.

Les insatisfactions demeurent quasi inexistantes, ce qui confirme que le module constitue un espace reconnu pour l'acquisition de savoir-

être essentiels tels que le professionnalisme, la communication et l'adaptabilité.

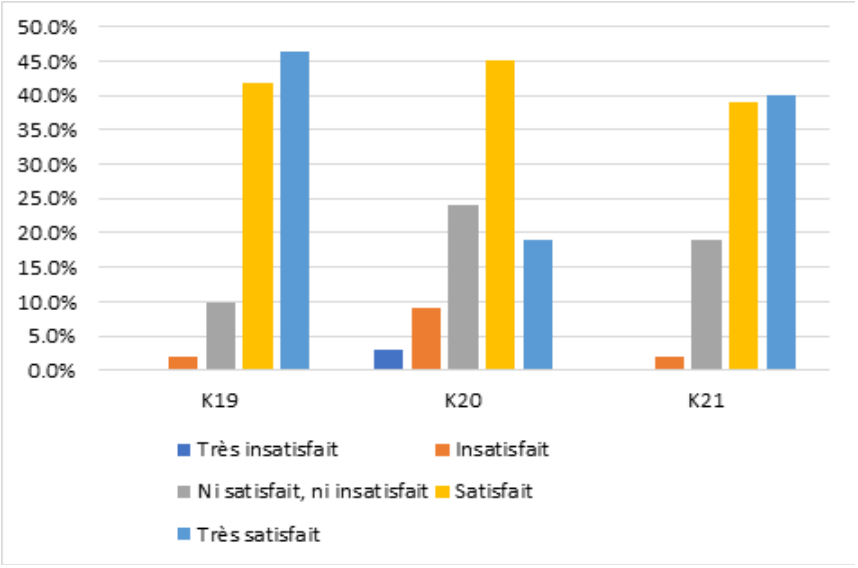


Figure 4. Le niveau de satisfaction des étudiants liés dispositif d'enseignement-apprentissage

La figure 4 montre une appréciation globalement positive du dispositif d'enseignement-apprentissage. Les catégories « satisfait » et « très satisfait » dominent largement dans les trois promotions (entre 60 % et 87 %). La catégorie « ni satisfait ni insatisfait » reste présente mais minoritaire (10 à 24 %), tandis que les taux d'insatisfaction demeurent toujours faibles. Cependant, la promotion K20 enregistre le taux d'insatisfaction le plus élevé parmi les quatre figures, avec 9 %. En effet, certains étudiant cette promotion ont jugé le contenu trop dense et trop théorique. À la suite de ces retours, le contenu de formation a été ajusté afin d'intégrer davantage de pratique dans le module. Cette adaptation explique l'augmentation du niveau de satisfaction observée chez la promotion K21 dans l'ensemble des figures.

De manière générale, les retours des étudiants des trois promotions (K19, K20, K21) révèlent un haut niveau de satisfaction concernant le module *« Gestion des opérations logistiques dans l'organisation des*

circuits touristiques ». Cette satisfaction porte à la fois sur les savoirs théoriques, les compétences pratiques et les savoir-être développés, ainsi que sur les méthodes d'enseignement-apprentissage mobilisées tout au long du module.

Les étudiants soulignent en particulier la dimension professionnalisante du cours, qui leur offre une perspective concrète d'insertion professionnelle dans un secteur où la maîtrise du français peut constituer un avantage différenciant. Dans un pays comme le Vietnam, où le français reste une langue étrangère minoritaire bien que le pays fasse parti des pays francophones, cette formation leur permet de donner un sens professionnel à leur apprentissage linguistique. Ils apprécient ainsi le fait que le module leur offre une double préparation : d'une part, une consolidation des compétences en langue française, et d'autre part, une initiation aux savoir-faire spécifiques de la gestion des opérations logistiques au sein d'une agence de voyage au Vietnam.

Les étudiants valorisent également utilisation de situations-problèmes, qui leur permettent de se projeter dans des contextes professionnels réalistes et de mobiliser leurs compétences de manière intégrée. L'intervention des professionnels est perçue comme un point fort du module : leurs témoignages, anecdotes et retours d'expérience permettent aux apprenants de mieux comprendre les exigences du métier et de visualiser les liens entre les savoirs académiques et leur future activité professionnelles.

Depuis sa première mise en œuvre en 2018, le module a fait l'objet de révision régulières, fondées sur les retours étudiants, les conseils des professionnels impliqués, ainsi que sur l'analyse réflexive des enseignants. Ces ajustements ont permis, entre autres, d'alléger certaines séquences théoriques jugées trop denses, de renforcer les activités centrées sur la langue, d'intégrer et actualiser davantage de contenus liés aux réalités du terrain. L'introduction, en 2024, d'une visite de terrain à Mai Chau et Pu Luong pour la promotion K21 a été largement plébiscitée par les étudiants, qui ont salué cette immersion comme une moment-clé de leur apprentissage.

Toutefois, malgré une majorité de retours positifs, quelques réserves ont été exprimées par une minorité d'étudiants. Certains ont évoqué une densité excessive des contenus théoriques, un rythme jugé trop soutenu, ou encore le manque de temps consacré à la pratique. Bien que ces avis ne soient pas majoritaires, ils sont pris en compte avec attention dans une logique d'amélioration continue. À cet égard, les ajustements apportées à la version 2024 du module reflètent la volonté de mieux équilibrer théorie, pratique et langue, tout en maintenant un haut niveau d'exigence et de cohérence pédagogique.

V. CONCLUSION

Dans un contexte où l'employabilité des diplômés constitue un objectif central des formations universitaires, la conception de modules professionnalisants apparaît comme une réponse pertinente aux attentes du marché. L'expérience menée autour du module *« Gestion des opérations logistiques dans l'organisation des circuits touristiques »* illustre comment l'articulation entre enseignement du français et développement de compétences professionnelles peut être efficacement mise en œuvre. Grâce à une approche intégrée, combinant apprentissages linguistiques et activités inspirées des réalités du secteur touristique, les étudiants ont pu renforcent à la fois leur maîtrise du français, acquérir des savoir-faire techniques et développer des attitudes professionnelles essentielles. L'exploitation de documents authentiques, la didactisation de ces supports, ainsi qu'une étroite collaboration avec des professionnels dans la conception, la validation et l'animation des contenus a permis de rapprocher les savoirs théoriques des exigences concrètes du terrain. Cette démarche met en lumière la valeur des partenariats entre université et milieu professionnel pour concevoir des dispositifs pédagogiques à la fois exigeants sur le plan académique et directement tournés vers les compétences opérationnelles, offrant ainsi des perspectives solides d'insertion dans le tourisme francophone.

RÉRÉFENCES BILIOGRAPHIQUES

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation,* 35, 117-132.

Brémaud, L. (2008). *Articuler logique d'acquisition de connaissances et logique de professionnalisation.* Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives, Brest, France.

Dang, H.L. (2024). *Gestion des opérations logistiques dans l'organisation des circuits touristiques*. [Syllabus], Département de français, Université de Hanoï.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.

Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie,* 139 (avril-mai-juin), 131-154.

Meirieu, P. (1991). *Apprendre… oui mais comment ?* (8e éd.). ESF.

Mourlhon-Dallies, F. (2006). Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives. *Synergie Pays riverains de la Baltique*, 3, 89-96.

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

Périsset Bagnoud, D., Gather Thurler, M., & Barthassat, M.-A. (2006). De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J (Éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp.231-248). De Boeck.

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.

Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?*. Colloque de l'AIPU : L'enseignement supérieur du XXIe siècle : de nouveaux défis à relever, Genève, Suisse. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html

Postiaux, N., & Romainville, M. (2011). Compétences et professionnalisation. *Revue Éducation & Formation*, e-296, 45-56.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2(17), 11-35.

PROFESSIONNALISER PAR L'ÉVALUATION : LE CAS DU MODULE « GUIDE TOURISTIQUE » AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS – UNIVERSITÉ DE LANGUES ET D'ÉTUDES INTERNATIONALES (ULIS) – UNIVERSITÉ NATIONALE DU VIETNAM À HANOÏ (VNU)

NGUYEN Thu Ha[1], HOANG Minh Thuy[2]

Résumé : *Le secteur touristique vietnamien connaît une croissance soutenue, s'affirmant comme un levier stratégique du développement socio-économique du pays. Cette dynamique engendre une forte demande en main-d'œuvre qualifiée, notamment dans le métier de guide touristique, où les compétences linguistiques, culturelles, communicationnelles et interculturelles sont déterminantes. Dans ce contexte, les établissements de formation sont appelés à professionnaliser les futurs guides en les préparant efficacement aux exigences du terrain. L'évaluation ne peut ainsi se limiter à une fonction certificative : elle doit s'inscrire dans une logique d'employabilité, en phase avec les attentes du marché du travail. Dès lors, il convient de s'interroger : dans quelle mesure les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans un module professionnalisant tel que « Guide touristique » peuvent-ils devenir de véritables instruments d'intégration professionnelle ? Une méthodologie descriptive mobilisant observations et retours d'apprenants permet donc d'analyser la pertinence de ces évaluations au regard des compétences attendues. À partir des observations et de retours d'expérience d'apprenants, notre communication vise à mettre en lumière une évaluation véritablement professionnalisante, capable d'accompagner la transition entre formation et emploi.*

Mots clés:*Formation universitaire - Professionnalisation - Employabilité - Compétences - Évaluation professionnalisante*

INTRODUCTION

Le secteur touristique, en forte croissance à l'échelle mondiale, représente un levier stratégique du développement socio-économique. Le Vietnam, dans cette dynamique, a accueilli, selon l'Administration

[1] Département de français - ULIS - VNU

nationale du tourisme du Vietnam, 15,5 millions de visiteurs internationaux en 2018, avec des recettes estimées à 20,6 milliards USD. Toutefois, cette expansion révèle de nombreuses faiblesses, notamment un déficit en ressources humaines qualifiées. Face à ces défis, les universités vietnamiennes, et notamment les départements de langues étrangères, jouent un rôle essentiel dans la professionnalisation des futurs acteurs du tourisme. Dans cette perspective, le Département de français (ULIS - VNU) a intégré des modules spécialisés, tels que « Guide touristique », pour renforcer l'employabilité des étudiants. Dès lors, une question centrale se pose : dans quelle mesure les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans le module « Guide touristique » peuvent-ils devenir de véritables leviers d'intégration professionnelle ? Nous formulons ainsi l'hypothèse de recherche suivante : Les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans le cadre du module professionnalisant « Guide touristique », lorsqu'ils sont conçus de manière authentique, contextualisée et en adéquation avec les exigences du métier, favorisent significativement le développement de compétences transférables et contribuent ainsi à une meilleure intégration professionnelle des étudiants. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour une approche méthodologique descriptive, combinant l'analyse des observations de terrain et l'exploitation des retours des étudiants. Cette méthode permet d'évaluer la pertinence de ces évaluations au regard des compétences visées.

1. FONDEMENT THÉORIQUE

Dans un premier temps, nous clarifions d'abord les concepts clés qui fondent notre cadre théorique.

1.1. La formation universitaire

La formation universitaire regroupe les processus d'enseignement visant à transmettre des savoirs disciplinaires et à développer des compétences utiles à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études. Elle s'articule autour de trois dimensions : académique, professionnalisante et formatrice. Selon Tardif (2006), la compétence

est un « savoir-agir complexe » mobilisant efficacement des ressources variées en situation. Le Boterf (2018) insiste sur l'importance de l'apprentissage en contexte, en distinguant « avoir des compétences » et « être compétent ». Meirieu (2004), quant à lui, met en avant le rôle de la pédagogie dans la construction de l'autonomie et de l'identité de l'apprenant. Ainsi, la formation universitaire doit concilier acquisition de savoirs, développement de compétences professionnelles et accompagnement dans la construction de soi.

1.2. La professionnalisation

La professionnalisation est devenue un enjeu central dans l'enseignement supérieur. Selon Wittorski (2012), elle peut se décliner en trois formes : liée à la construction des professions, à l'adaptation des formations aux compétences attendues, et à l'amélioration de l'efficacité au travail. Dans ce cadre, les universités sont appelées à proposer des formations axées sur les compétences, articulant théorie et pratique professionnelle, en intégrant l'intervention d'acteurs du terrain. Rose (2008) insiste sur une conception large de la professionnalisation, qui ne se limite pas à préparer les étudiants à un premier emploi, mais vise plutôt à les outiller pour toute leur vie professionnelle : adaptabilité, transversalité, et autonomie sont privilégiées. Cette approche se traduit pédagogiquement par l'élaboration de parcours permettant aux étudiants de construire un projet professionnel, de le tester via des stages, et de développer des compétences transférables. Malglaive (1998) rappelle que l'université ne doit pas simplement transmettre des connaissances, mais devenir un espace de construction identitaire, en renforçant les liens avec le monde professionnel à travers des projets, des études de cas, ou des partenariats. En résumé, la professionnalisation vise à doter les étudiants de ressources solides et variées pour leur insertion sur le marché du travail, en plaçant la formation universitaire dans une dynamique d'ouverture, d'adaptation et de co-construction avec les acteurs socio-professionnels.

1.3. L'employabilité

Le concept d'employabilité, devenu central depuis les années 1990 (Othmane, 2011), renvoie à la capacité d'un individu à accéder, maintenir et faire évoluer un emploi, en mobilisant ses compétences et en s'adaptant aux évolutions du marché (Carré, 2002 ; Gazier, 1990). Elle dépasse la simple accumulation de savoirs, en intégrant l'apprentissage continu et la capacité à évoluer professionnellement. Lichtenberger (1999) souligne l'importance de l'expérience pratique et de la valeur des diplômes perçue par les employeurs. Othmane (2011), quant à lui, met en lumière le rôle de la formation continue, de l'apprentissage organisationnel et de l'accompagnement académique. Dès lors, les universités doivent aller au-delà de la transmission de savoirs théoriques, en intégrant des dispositifs professionnalisants (Malglaive, 2006) et en développant chez les étudiants des compétences transversales telles que la communication, la résolution de problèmes et l'autonomie (Leplat, 2002).

1.4. L'évaluation professionnalisante

L'évaluation ne se limite pas à la mesure des acquis : elle constitue un véritable levier de professionnalisation. L'évaluation professionnalisante, en particulier, prend en compte les compétences propres au métier visé, en mobilisant des savoirs contextualisés et transférables. Tardif (2006) insiste sur son intégration au processus pédagogique comme activité réflexive favorisant le développement de compétences. Pour Depover et De Ketele (2009), elle doit se rapprocher des situations professionnelles, incluant le jugement expert dans l'appréciation. Dans cette logique, Perrenoud (1998, 2001) rappelle que l'évaluation doit accompagner l'action réelle et encourager autonomie, transfert de savoirs et résolution de problèmes. Il souligne que l'évaluation doit anticiper et prolonger le travail professionnel. Ainsi conçue, l'évaluation professionnalisante permet aux étudiants de mieux se préparer au monde du travail, en les plaçant dans une dynamique active et réflexive centrée sur leur avenir professionnel.

1.5. Compétences et référentiel de compétences

La compétence est un concept multidimensionnel qui désigne la capacité à mobiliser efficacement un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour faire face à une situation complexe. Gillet (1991) évoque un système de connaissances organisé permettant d'identifier et de résoudre des tâches-problèmes. Le Boterf (1999) insiste sur l'utilisation pertinente de ressources personnelles et de réseaux. Pour Lasnier (2000), il s'agit d'un savoir-agir issu de la mobilisation d'habiletés et de connaissances dans des contextes spécifiques Enfin, Tardif (2006) résume la compétence comme une mobilisation intégrée et adaptée de ressources, orientée vers un but. Ainsi, la compétence se définit comme un savoir-agir contextualisé, résultant d'une combinaison dynamique de ressources mobilisées de manière pertinente pour agir efficacement dans des situations professionnelles variées. Dans l'enseignement supérieur, le référentiel de compétences constitue un outil clé pour structurer les formations et les relier aux exigences professionnelles. Le Boterf (2000) le définit comme un instrument permettant d'identifier, organiser et décrire les compétences mobilisées en situation de travail, servant de base à la formation, l'évaluation et la reconnaissance des acquis. En réalité, les universités utilisent souvent les référentiels des métiers pour élaborer leurs syllabus, assurant ainsi l'adéquation entre formation et attentes du marché du travail. Ils orientent aussi les étudiants dans leur parcours personnel et professionnel en précisant les compétences à acquérir. Les référentiels intègrent à la fois des compétences disciplinaires et transversales (communication, esprit critique, usage du numérique, etc.). Dans une formation de FOS pour guides touristiques francophones, un tel référentiel regrouperait des compétences linguistiques (présenter un site, gérer un groupe), interculturelles (adapter son discours), et professionnelles (organiser une visite, gérer les imprévus), guidant la conception pédagogique et les dispositifs d'évaluation.

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour répondre à notre question de recherche et vérifier l'hypothèse formulée, nous avons adopté une méthodologie descriptive et qualitative,

articulée autour de plusieurs outils complémentaires. D'une part, nous avons procédé à une observation participante des séances du module « Guide touristique », ce qui nous a permis d'analyser le déroulement des cours, la nature des activités pédagogiques, ainsi que les dispositifs d'évaluation mis en place. Cette démarche a donné accès à des données authentiques sur la manière dont les évaluations sont intégrées au processus d'apprentissage et perçues par les étudiants. D'autre part, une analyse documentaire a été conduite à partir de supports pédagogiques (syllabus, grilles critériées, barèmes, référentiels de compétences), afin de comparer les modalités d'évaluation aux standards professionnels, notamment au référentiel VTOS (Vietnam Tourism Occupational Standards). Cette analyse a permis de situer le module dans une logique d'adéquation avec les attentes du marché du travail.

Enfin, nous avons recueilli les perceptions des étudiants par le biais d'un questionnaire distribué à 25 apprenants ayant suivi le module. Ce questionnaire comportait des questions fermées (à visée quantitative) et ouvertes (à visée qualitative), portant sur la clarté des consignes, la pertinence des critères d'évaluation, l'acquisition de compétences et les pistes d'amélioration. Les réponses ont été analysées de manière thématique afin de dégager les points forts et les limites du dispositif. Cette triangulation méthodologique – combinant observation, analyse documentaire et enquête auprès des apprenants – garantit une analyse approfondie et nuancée des dispositifs d'évaluation professionnalisante, en croisant les points de vue institutionnel, pédagogique et étudiant.

3. ÉVALUATIONS PROFESSIONNALISANTES DANS LE CADRE DU MODULE UNIVERSITAIRE «GUIDE TOURISTIQUE»

3.1. Présentation du module « Guide touristique »

Intégré au programme de formation en linguistique française du Département de français depuis 2022, le module « Guide touristique » a été conçu selon les exigences du marché du travail, en lien avec le Référentiel VTOS et des professionnels du tourisme. Il s'adresse aux étudiants de 4e année ayant un bon niveau de français et des bases en tourisme, et s'inscrit dans une démarche de Français sur Objectifs

Spécifiques. Le module développe des compétences linguistiques, culturelles et professionnelles, en mobilisant des savoirs variés (patrimoine, communication interculturelle, logistique…). Il repose sur un support pédagogique structuré par compétences, avec des documents authentiques, études de cas et simulations professionnelles favorisant l'analyse et l'autonomie. Avec 15 séances de 50 minutes, l'enseignement alterne apports théoriques, mises en situation et résolutions de problèmes. Les interventions de guides touristiques professionnels renforcent la dimension concrète, stimulent la motivation et permettent aux enseignants d'ajuster leurs pratiques. L'évaluation est intégrée à la formation, avec un contrôle continu (participation active, devoirs concours de futurs guides touristiques francophones « Aimer pour guider ») un partiel (présentation orale sur site) et une évaluation finale (test écrit et exposé oral). Des grilles critériées assurent objectivité et cohérence dans l'évaluation des compétences, tout en favorisant l'amélioration continue du dispositif.

2.2. L'évaluation dans le module « Guide touristique » : un levier de professionnalisation

Les évaluations mises en œuvre dans le cadre du module « ***Guide touristique*** » se distinguent par leur caractère innovant et professionnalisant.

Projet professionnalisant de médiation touristique dans le cadre du concours des futurs guides francophones

Dans le cadre du contrôle continu, les étudiants participent au concours de futurs guides touristiques francophones. En 2025, ce concours invitait à promouvoir une destination peu connue du Vietnam à travers une vidéo de 5 à 7 minutes en français, construite autour d'un discours structuré et illustrée par des images pertinentes. Les productions ont été évaluées en deux temps : d'abord par des enseignants de la section, puis par des professionnels du tourisme, qui ont apporté un regard d'expert et des conseils constructifs. Une grille commune aux deux jurys a permis une évaluation objective, fondée sur cinq compétences clés : qualité des connaissances, maîtrise linguistique, clarté et structuration

de la présentation, capacité à communiquer efficacement, et aptitude à interagir en situation. Ce dispositif d'évaluation permet aux étudiants de confronter leurs acquis aux réalités professionnelles, de recevoir un retour formateur et de renforcer leur posture et leur confiance. L'intervention des experts valorise cette expérience, en la rapprochant concrètement des attentes du marché du travail.

Une mise en situation réelle pour l'évaluation de mi-parcours

Dans le cadre du partiel, les étudiants réalisent un exposé au Musée d'Ethnographie, constituant une évaluation professionnalisante. Pour s'y préparer, ils visitent le musée, choisissent des éléments à présenter et complètent leurs observations par des recherches personnelles. Ce travail leur permet de construire un discours informatif et structuré. L'objectif est de mobiliser des connaissances sur un site patrimonial et de développer les compétences orales attendues d'un guide touristique. Le jour de l'évaluation, chaque étudiant prend la parole comme s'il guidait un groupe francophone. L'enseignant évalue les prestations à l'aide d'une grille inspirée de critères professionnels, portant sur le respect du temps, la clarté du contenu, la qualité linguistique, et la prestance. Cette évaluation en contexte réel permet d'appliquer les acquis linguistiques et culturels tout en préparant les étudiants aux exigences concrètes du métier.

Épreuve finale certifiante pour guides touristiques internationaux

L'examen final comprend deux volets : un test écrit (QCM et étude de cas) et un exposé oral portant sur un site touristique, présenté devant un jury de deux enseignants. Ce dispositif vise à simuler les conditions réelles du métier de guide et prépare les étudiants à l'obtention du certificat de guide touristique international. Les QCM évaluent des connaissances générales et culturelles ainsi que les comportements attendus d'un guide. L'exposé oral, quant à lui, suit les mêmes critères que ceux appliqués lors du partiel, assurant ainsi cohérence et continuité pédagogique.

En somme, les trois évaluations du module — concours vidéo, exposé au musée, examen final — renforcent la professionnalisation

des étudiants. Elles favorisent l'acquisition de compétences variées : maîtrise du français, communication, gestion de groupe, adaptabilité et posture professionnelle. Ce processus d'évaluation donne du sens à leur apprentissage et répond aux attentes d'un secteur touristique en constante évolution.

3.3. Perception des étudiants des dispositifs d'évaluation professionnalisante

Afin de mieux comprendre la perception des étudiants sur les évaluations professionnalisantes, une enquête a été menée auprès de 25 étudiants du module « Guide touristique ». Elle visait à identifier les points forts et les axes d'amélioration de ces dispositifs, tout en évaluant leur pertinence dans la formation professionnelle.

Les résultats montrent que 100 % des étudiants jugent les objectifs des évaluations clairs, ce qui témoigne d'une bonne compréhension des attentes pédagogiques. Cela renforce leur engagement et leur sentiment d'équité. Par ailleurs, 92 % affirment comprendre les critères d'évaluation, soulignant l'utilité des supports fournis (grilles, barèmes, descriptifs). Toutefois, quelques étudiants expriment le besoin de plus de clarté ou d'un accompagnement individualisé. La transparence des critères apparaît donc essentielle pour assurer une évaluation juste et motivante.

Les étudiants reconnaissent que ces évaluations ont eu un impact significatif sur le développement de leurs compétences professionnelles. Les compétences linguistiques (prononciation, interaction, adaptation au public), culturelles et historiques ont été renforcées grâce à des activités contextualisées, comme les visites guidées ou les présentations thématiques. Les compétences relationnelles (écoute, gestion du groupe), organisationnelles (planification, gestion du temps) et numériques (utilisation de supports multimédias) ont également été consolidées. Certains soulignent aussi un progrès sur le plan personnel : créativité, confiance en soi, adaptabilité, résistance au stress.

Les dispositifs les plus marquants sont le concours « Aimer pour guider » et les exposés au Musée d'Ethnographie. Le premier a été perçu

comme créatif, valorisant et mobilisant un large éventail de compétences transversales (communication, collaboration, organisation). Les exposés, quant à eux, ont permis une immersion professionnelle, en les confrontant à un public réel. Quant à l'épreuve finale, elle a été reconnue pour sa capacité à structurer les savoirs et à préparer au concours permettant l'obtention de la carte du guide touristique international. Enfin, 100 % des étudiants affirment avoir été motivés par ces évaluations, en raison de leur dimension concrète, interactive et authentique. Parmi les suggestions, on retrouve le souhait d'intensifier les mises en situation (lieux culturels variés, visites réelles), d'intégrer de nouveaux formats (jeux de rôle, vlogs, portfolios), d'obtenir un feedback plus individualisé et d'impliquer davantage de professionnels du secteur dans le processus d'évaluation.

Bref, les étudiants perçoivent très positivement les évaluations professionnalisantes du module « Guide touristique ». Celles-ci sont jugées claires, engageantes, utiles et formatrices. De plus, elles favorisent l'acquisition de compétences professionnelles, renforcent la motivation, donnent du sens aux apprentissages et préparent concrètement à l'insertion professionnelle. Quelques ajustements pourraient encore les rendre plus efficaces, mais leur impact formateur est largement reconnu.

3.4. Recommandations pour l'amélioration

L'analyse des dispositifs d'évaluation du module « Guide touristique » et les retours des étudiants mettent en évidence des résultats globalement positifs, mais également certaines pistes d'amélioration. Afin de renforcer encore la dimension professionnalisante de ces évaluations, plusieurs recommandations peuvent être formulées.

- Diversifier les mises en situation professionnelles : il serait pertinent d'élargir le champ des contextes évaluatifs, en intégrant des visites guidées dans différents sites patrimoniaux (musées, monuments historiques, espaces naturels). La simulation de situations imprévues (retard, conditions météorologiques défavorables, demandes particulières du public) permettrait aussi de mieux préparer les étudiants aux réalités du métier.

- Renforcer l'accompagnement et le feedback individualisé : si les critères d'évaluation sont jugés clairs, certains étudiants ont exprimé le besoin d'un suivi plus personnalisé. Des entretiens de retour individuels, ou la mise en place d'un tutorat par les enseignants, permettraient de mieux cibler les forces et faiblesses de chacun, tout en favorisant une progression continue.

- Accroître l'implication des professionnels du secteur : l'intervention ponctuelle d'experts constitue déjà une richesse, mais leur implication pourrait être renforcée. On pourrait envisager la co-construction des grilles d'évaluation avec des professionnels, ou encore l'organisation de jurys mixtes lors des examens finaux, afin d'assurer une plus grande authenticité des retours.

- Introduire de nouveaux formats d'évaluation : en dehors des présentations orales et écrites, l'intégration de portfolios numériques, de carnets de bord réflexifs ou de productions multimédias (vidéos, podcasts, blogs) permettrait aux étudiants de valoriser la diversité de leurs compétences. Ces supports offriraient également une meilleure visibilité à leurs acquis, dans une logique de reconnaissance et de valorisation auprès des employeurs.

- Valoriser davantage les compétences transversales : les évaluations pourraient enfin accorder une place plus explicite aux compétences transversales (gestion du stress, communication interculturelle, travail en équipe, usage du numérique). Leur prise en compte explicite dans les grilles d'évaluation contribuerait à rapprocher encore davantage la formation des attentes réelles du marché du travail.

En somme, ces recommandations visent à consolider le caractère professionnalisant du module « Guide touristique », en rendant les évaluations encore plus authentiques, formatrices et alignées avec les pratiques professionnelles. Elles s'inscrivent dans une logique d'amélioration continue, au bénéfice à la fois des étudiants, des enseignants et des futurs employeurs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans un contexte où le secteur touristique évolue rapidement, les établissements de formation en linguistique française, tels que le Département de français de l'ULIS, sont appelés à adapter leurs programmes pour mieux répondre aux exigences du monde professionnel. Cette adaptation ne concerne pas uniquement les contenus pédagogiques, mais aussi les modalités d'évaluation, qui doivent jouer un rôle actif dans le développement de l'employabilité des étudiants. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail de recherche, centré sur la question suivante : *Dans quelle mesure les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans le module «Guide touristique» peuvent-ils constituer de véritables leviers d'intégration professionnelle ?*

L'analyse des dispositifs évaluatifs et des retours d'expérience des étudiants nous a permis de confirmer que, lorsqu'elles sont conçues de manière authentique, contextualisée et alignée avec les compétences du métier, ces évaluations contribuent effectivement à la professionnalisation des parcours. Les résultats mettent en évidence que ces évaluations ne se limitent pas à une vérification des savoirs théoriques : elles mobilisent un large éventail de compétences clés – linguistiques, interculturelles, relationnelles, organisationnelles et numériques. Grâce à leur caractère concret et à leur proximité avec les pratiques professionnelles, elles renforcent l'engagement des étudiants et facilitent leur projection vers des emplois ciblés dans le secteur touristique. La majorité des étudiants approuve ces dispositifs d'évaluation, qu'ils considèrent à la fois utiles pour se préparer concrètement au monde du travail et stimulants sur le plan personnel. Leurs retours positifs et leurs suggestions d'amélioration témoignent de l'intérêt qu'ils portent à ces évaluations.

En conclusion, les évaluations professionnalisantes ne doivent pas être envisagées comme un simple complément au programme, mais comme un pilier central de la formation. Il est donc essentiel que les enseignants et les responsables pédagogiques les intègrent pleinement dans leur réflexion curriculaire, en lien étroit avec les attentes du secteur touristique et les réalités du terrain.

BIBLIOGRAPHIQUE

Bui, T. T. (2005). *Compétences professionnelles du guide touristique*. Hanoï : Éditions de l'Université de la culture de Hanoï.

Carré, P. (2002). L'analyse de l'employabilité. Dans P. Carré & P. Caspar (Éds.), *Former : se former* . Paris : Dunod.

Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Danile, M., et al. (1993). *Le français de la communication professionnelle*. Paris : CLE International.

Holtzer, G. (2004). *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : Histoire des notions et des pratiques*. Paris : Le Français dans le monde.

Leplat, J. (2002). *Compétence et ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Lichtenberger, Y. (1999). *Compétences, qualifications et employabilité*. Paris : La Documentation française.

Malglaive, G. (1998). Formation universitaire et professionnalisation des étudiants. Dans V. de Peretti, J.-L. Legrand & A.-M. Veyrunes (Éds.), *Former des professionnels réflexifs*. Paris : PUF.

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

Ministère de la Culture, du Sport et du Tourisme du Vietnam. (2015). *Fiches du métier de guide touristique*.

Othmane, A. (2011). *L'employabilité : Vers un nouveau contrat social*. Paris : L' Harmattan.

Philippe, M. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF éditeur.

Qotb, H. (2008). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiée par Internet* (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry – Montpellier III.

Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures : Tendances, acteurs et formes concrètes. *Relief, 25*, 45–58. Céreq.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Trường Đại học Ngoại ngữ. (2018). *Đề án đào tạo chất lượng cao trình độ đại học đáp ứng Thông tư 23/2014/TT-Bộ GD&ĐT ngành Ngôn ngữ Pháp*. Hanoï.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.

LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION AUX MÉTIERS DE TRADUCTEUR ET D'INTERPRÈTE FRANCOPHONE À TRAVERS LE STAGE PROFESSIONNEL

HA Thi Mai Huong[1]

Résumé : *La formation en traduction-interprétation francophone à l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville vise à former des professionnels compétents, mais un écart existe entre les objectifs et la réalité : nombre de diplômés peinent à s'insérer sur le marché du travail. Pour y remédier, l'équipe pédagogique souhaite repenser sa dimension professionnalisante, notamment le stage. Cette recherche s'attache à analyser les caractéristiques du stage à travers les activités confiées aux stagiaires, le dispositif de tutorat et les profils des tuteurs. Une enquête par questionnaire et l'étude des journaux de stage ont permis d'identifier des éléments clés pour améliorer l'organisation du stage et, plus largement, l'offre de formation.*

Mots clés *: formation professionnalisante ; métier de traducteur-interprète ; activités de stage ; tutorat ; tuteur*

INTRODUCTION

La formation d'interprètes et de traducteurs francophones au Département de Français, Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville (UPHCMV), a été conçue dans une visée professionnalisante avec comme objectif, la formation d'interprètes-traducteurs francophones compétents, opérationnels et capables de s'intégrer rapidement à la vie professionnelle en se construisant une identité professionnelle solide. Toutefois, il existe un écart entre l'objectif fixé et la réalité observée. De nombreux étudiants diplômés de notre filière ne sont pas suffisamment opérationnels pour pouvoir s'intégrer efficacement sur le marché du travail. Face à ce constat, l'équipe de formateurs s'est

[1] Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville

proposée de réviser l'ensemble de la formation, surtout de la rendre plus professionnalisante. Repenser le stage professionnel fait donc partie des réflexions effectuées dans ce sens. Ainsi, la présente recherche a été réalisée dans l'objectif de sonder les caractéristiques du terrain de stage de la formation d'interprètes-traducteurs francophones à Hô Chi Minh Ville, à travers les questions de recherche suivantes :

- A quels types d'activités les stagiaires sont-ils confrontés pendant le stage ?

- Quel tutorat a été mis en place et comment ?

- Quelles conceptions du tutorat et quels profils de tuteur peut-on observer ?

Cadre conceptuel

Pour comprendre les caractéristiques du stage professionnel, nous mobilisons deux concepts théoriques suivants : l'apprentissage en situation de travail et le tutorat.

L'apprentissage en situation de travail

Etant donné que le stage fournit aux étudiants un espace intermédiaire, entre l'espace école et l'espace travail, pour apprendre le métier et que l'apprentissage effectué par ces derniers pendant le stage est organisé, structuré d'une manière différente de ce qui se passe en classe, il est important de comprendre les caractéristiques de cet apprentissage en situation de travail. Ainsi, trois points de repère sont proposés par Veillard (2012) pour analyser les apprentissages situés : l'accès du stagiaire aux activités de travail et aux ressources, la participation progressive de ce dernier à un ou plusieurs collectifs de travail et l'accompagnement et la médiation par un tuteur.

En effet, les situations de travail sont d'abord faites pour produire et non pour apprendre. Outre la question d'accès des stagiaires aux différents types d'activités en adéquation avec les objectifs de la formation, se pose aussi la question de l'accessibilité des ressources, l'intelligibilité des pratiques. Tous ces éléments peuvent entrer en jeu

et contribuent à favoriser ou complexifier voire entraver le processus d'apprentissage. Par ailleurs, si l'apprentissage en milieux scolaires est basé sur une progression cognitive dans le savoir, en milieux du travail, « les apprentis apprennent par participation progressive aux activités d'un ou plusieurs collectif(s) de travail existant dans une entreprise » (Veillard, 2012). L'apprentissage en situation de travail nécessite ainsi un appui par des personnes plus expérimentées, c'est-à-dire un encadrement par un tuteur dans le cadre d'un tutorat.

Le tutorat

Selon Maela Paul (2002), le tutorat est une fonction de l'entreprise et il se trouve ainsi à la croisée de deux logiques, productive et éducative. Dans cette optique, le tutorat peut être défini en même temps comme une relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail et comme élément d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'établissement intégrateur (*ibid*). Il existe deux conceptions du tutorat selon l'auteur : le modèle traditionnel et le nouveau modèle.

Le modèle traditionnel est caractérisé par une relation forte de type maître-apprenti. La logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier joue dans ce type de relation. Il s'agit d'une forte valorisation du modèle à imiter. Dans le nouveau modèle par contre, le tuteur a une fonction de « facilitateur ». Sa fonction consiste « à aider un jeune à se familiariser, à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre » (*ibid*). Selon Geay (2007), dans une approche par compétence qui met en valeur la réflexivité, un tutorat s'appuyant sur de simples transmissions ne permet plus de répondre aux exigences d'une formation professionnalisante.

La mobilisation de ces deux concepts nous permet de cibler notre recherche sur les activités auxquelles nos étudiants sont confrontés pendant leur stage, sur les caractéristiques du tutorat dans les lieux d'accueil et sur la conception du tutorat chez les tuteurs.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons effectué une enquête par questionnaire auprès des tuteurs et des stagiaires et une étude des journaux de stage entretenus par les stagiaires. Pour le questionnaire, nous avons reçu les réponses de 15 tuteurs et de 17 stagiaires répartis sur 15 établissements d'accueil différents. Les questions sont posées sur le dispositif de tutorat et sur les profils de tuteur à travers les différentes conceptions du tutorat de chaque tuteur. En ce qui concerne l'analyse des journaux de stage, chaque étudiant effectuant un stage est invité à entretenir son journal pendant tout le stage. Le journal de stage est constitué d'un ensemble de fiches d'analyse des activités du stagiaire confronté à différentes situations de travail en stage. Chaque fiche correspond à une situation et restitue les éléments permettant de la caractériser : une description globale de la situation, la description de la tâche, l'analyse des ressources mobilisées pour effectuer la tâche, l'analyse du travail réalisé, et enfin, la description de l'encadrement du tuteur pour l'aider à effectuer la tâche. L'analyse des journaux de stage permet ainsi de comprendre ce qui s'est passé effectivement sur le terrain de stage.

RÉSULTATS

La diversité des activités de stage et l'écart entre formation et travail

Il s'agit des types de tâches répertoriés sur l'ensemble des 15 établissements d'accueil. Sur 16 types de tâches répertoriés, la tâche la plus fréquente des stagiaires est la traduction dans la combinaison français-vietnamien (44,3%). Par ailleurs, les tâches de traduction dans d'autres combinaisons de langues, telles que anglais-vietnamien, français-anglais, français-anglais-vietnamien ou tâche de traduction audio-visuelle, occupent aussi des parts respectives assez importantes (traduction anglais-vietnamien 7,5% ; traduction anglais-français 6,7%). Ce résultat est tout à fait cohérent avec les objectifs du stage en traduction-interprétation.

Toutefois, les tâches liées à l'interprétation représentent des parts trop modestes (interprétation consécutive 0,5% ; interprétation

simultanée (chuchotage) 0,1%). Ces chiffres mettent en évidence une réalité selon laquelle les étudiants n'ont pas vraiment d'occasion pour pratiquer l'interprétation pendant le stage.

Par contre, certaines tâches répertoriées sont hors du contenu du programme de formation en traduction-interprétation francophone dispensé à l'université mais ont une fréquence assez importante dans le tableau de synthèse. Concrètement : communication professionnelle (par téléphone, contact avec clients par e-mail, etc.) 7,3% ; tourisme (guide – réception) 7,0% ; travail sur les documents/ justificatifs numériques 5,5% ; travail de synthèse, de compte-rendu et de rédaction de document 3,7%.

Ce résultat permet de constater la diversité des tâches que chaque établissement d'accueil confie aux stagiaires et la spécificité de chaque établissement en termes d'activités de stage proposées. Ce résultat soulève également la question sur le rapport entre le contenu de la formation dispensé à l'université et la réalité des activités sur le terrain de stage, où nous pouvons constater une évolution du rapport entre l'emploi dans le secteur du travail francophone en lien avec la traduction et la formation à la traduction à l'université.

Le dispositif de tutorat

Les résultats obtenus à partir des analyses du questionnaire (pour tuteurs et pour stagiaires), nous ont amenée à effectuer différents constats sur le dispositif de tutorat et à cerner différents profils des tuteurs en lien avec leur rapport au métier d'interprète-traducteur, leur conception du tutorat, leurs modalités d'intervention et leur rapport à l'autonomie des stagiaires.

En nous intéressant à la façon dont les objectifs du stage et les modalités de sa mise en place sont communiqués entre les acteurs, nous avons pu constater une communication insuffisante et un manque de concertation entre le centre de formation (UPHCMV) et l'équipe qui assure le tutorat sur le lieu de stage, en l'occurrence avec le tuteur opérationnel. 3 tuteurs/15 ont répondu ne pas connaître les objectifs du stage et 7 tuteurs/15 ne connaissent pas les modalités d'organisation

de ce stage. Sachant que le dispositif du stage a été conçu par le centre de formation (UPHCMV) et qu'il a été communiqué par avance aux acteurs du stage via le livret de stage, un document officiel accompagnant le stagiaire durant son parcours sur le lieu de stage. Ce résultat va dans le sens du constat de Barbier (1996), « la plupart des outils élaborés dans les milieux de formation et transmis aux tuteurs, notamment les grilles d'objectifs et les grilles d'évaluation, ne sont pas réellement utilisées par ces derniers », tout simplement parce qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte des spécificités de chaque terrain professionnel. Ce constat suggère à l'équipe de concepteurs du dispositif de stage de travailler davantage avec les établissements d'accueil sur leurs spécificités et leurs attentes afin de mieux adapter les outils.

Concernant l'engagement des tuteurs, l'enquête nous fait savoir que le tutorat fait partie des tâches professionnelles prescrites pour plus de la moitié des tuteurs enquêtés (8/15). Pour l'autre moitié (7/15), ce travail ne fait pas partie de leurs tâches habituelles. Par ailleurs, 10/15 tuteurs affirment qu'ils s'engagent dans cette mission de tutorat essentiellement sur la base du volontariat. Or, Baudrit (2014) a constaté à travers ses études empiriques que le volontariat des tuteurs constitue un des facteurs permettant un tutorat efficace. Il sera alors intéressant d'analyser l'incidence de ce facteur sur les interventions des tuteurs et sur les apprentissages des stagiaires.

Les profils de tuteur

Nous nous intéressons ici au rapport des tuteurs au métier d'interprète et de traducteur. Les renseignements fournis par les tuteurs sur leur établissement de rattachement, leur poste ou fonction et le nombre d'années d'expérience dans le domaine de travail en question les situent dans différentes catégories professionnelles dont les activités sont plus ou moins en lien avec le métier de traducteur-interprète. La première catégorie regroupe les professionnels du métier de traducteur-interprète ; la deuxième réunit des professionnels d'autres métiers qui doivent, dans l'exercice de leurs activités, mobiliser régulièrement les compétences de traduction français-vietnamien ; la dernière catégorie

rassemble des professionnels d'autres métiers qui, dans l'exercice de leurs activités, mobilisent de temps en temps ou rarement les compétences de traduction en français. La première catégorie est minoritaire par rapport aux deux autres. Ce résultat soulève la problématique liée à la professionnalité des tuteurs. Dans quelle mesure les non-professionnels d'un métier aident-ils à construire une certaine professionnalité et une certaine identité professionnelle de ce métier chez les stagiaires ? Quelle professionnalité et quelle identité professionnelle pourraient être construites alors ?

Toujours concernant les profils des tuteurs, en analysant les réponses des tuteurs aux questions portant sur leur représentation sur les fonctions du tuteur, nous constatons que l'attitude pédagogique prime chez nos tuteurs enquêtés (expliquer la tâche 14/15 ; répondre aux questions sur la tâche 13/15). Très peu de tuteurs pensent que leur fonction est de servir de modèle au stagiaire (1/15) ou de veiller à ce que le stagiaire ne fasse pas de bêtise (4/15). Ces réponses permettent de cerner une position générale penchée vers le nouveau modèle du tutorat, où l'autonomie des stagiaires est mise en considération. Par ailleurs, la plupart de nos enquêtés (13/15) pensent qu'une formation à la fonction tutorale est nécessaire pour les aider à mieux encadrer les stagiaires. C'est ce que Baudrit (2000, 2014) et Veillard (2012) ont proposé. Il s'agit donc d'attribuer à la fonction tutorale, non pas un statut « admis » où les aptitudes personnelles sont mises en avant, mais un statut « acquis » où la maîtrise de compétences spécifiques est exigée. Cette conception du statut des tuteurs implique d'envisager une formation à la fonction tutorale à l'attention des tuteurs où les attentes institutionnelles sont explicitement formulées quant à leur action.

CONCLUSION

Dans la logique de la professionnalisation, la formation doit être pensée et conçue de manière à permettre une conjugaison des apports du centre de formation et des apports du terrain professionnel dans le processus de fabrication des compétences professionnelles chez les étudiants.

Il est important de tenir compte de la diversité des activités, liée à l'évolution des situations de travail en traduction et interprétation. Par ailleurs, l'apprentissage d'un novice confronté à une situation où il doit résoudre un problème ne peut s'opérer avec efficacité que s'il est encadré par un expert, autrement dit, les interactions de tutelle sont indispensables à l'apprentissage, quelle que soit la situation. Ainsi, la question de professionnalisation des étudiants en traduction/interprétation dans et par les situations de travail devrait se poser en même temps avec la question sur la fonction tutorale qui est instituée dans le cadre du tutorat assuré par les professionnels en situation de travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. Numéro thématique : La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises, *Recherche et Formation*, 1996, n°22, 7-19.

Baudrit, A. (2000). Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? Note de synthèse, *Revue française de pédagogie,* 193, 125-153.

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

Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation permanente*, n° 172, 27-38.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, n° 153/2002-4, 43-56.

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique* [En ligne], n°1, vol.6 | 2012, 47-68, mis en ligne le 02 mai 2014.

L'IMPROVISATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN INDE : ENTRE ADAPTATION, CRÉATIVITÉ ET EXPERTISE

UMA Damodar Sridhar[1]

Résumé : *Dans le contexte indien, les enseignants de FLE doivent gérer des classes hétérogènes, des contraintes institutionnelles et des manuels parfois inadaptés. Dans ce cadre, l'improvisation émerge comme une compétence pédagogique essentielle. Cet article s'appuie sur une enquête qualitative menée auprès de dix enseignants de FLE en Inde pour interroger la nature et les usages de cette compétence. À partir des travaux de Perrenoud, Cicurel, Azéma et Sawyer, nous montrons que l'improvisation relève d'une expertise souple chez les enseignants expérimentés ainsi que novices, mobilisant l'écoute, la créativité, l'adaptation et la réflexivité. Les enseignants l'utilisent pour maintenir l'attention, adapter les contenus et gérer les imprévus. Cependant, cette compétence reste peu abordée dans la formation initiale. Il serait donc pertinent de l'intégrer à travers des dispositifs pratiques.*

Mots-clés : *Agir professoral ; improvisation ; didactique du FLE ; enseignants indiens ; adaptation pédagogique*

INTRODUCTION

Il ne serait pas exagéré d'affirmer que l'enseignement des langues étrangères fait partie des métiers les plus passionnants, grâce à son statut unique de transmetteur d'outil de communication et d'expression personnelle. Il dépasse la simple transmission de savoirs et implique la gestion de groupes souvent hétérogènes d'apprenants, ayant des besoins et motivations parfois peu apparentes. L'enseignant de langue étrangère est obligé alors d'endosser plusieurs rôles : médiateur, guide et surtout d'animateur dynamique, en constante interaction avec les

[1] Department of French and Francophone Studies
The English and Foreign Languages University Hyderabad, India

apprenants tout en favorisant les interactions entre eux. Cette posture peut s'avérer gratifiante et enrichissante, tant pour l'enseignant que pour les apprenants.

Or, l'enseignant du français est confronté à des défis majeurs liés aux pratiques quotidiennes d'enseignement-apprentissage. Bien que cela puisse concerner tout contexte national ou institutionnel, nous nous intéressons ici plus spécifiquement à la situation particulière des professeurs de FLE dans les cours à temps partiel.

Premièrement, les apprenants inscrits dans des cours de langue proviennent de catégories sociales et géographiques de plus en plus diversifiés. Ensuite, les exigences imposées par les manuels de FLE, souvent fondés sur les recommandations du CECRL, s'avèrent fréquemment incompatibles avec les horaires et les temps alloués aux cours de langue étrangère dans les établissements scolaires, particulièrement dans les collèges et les universités. Ces contraintes posent un enjeu pédagogique à l'enseignant, ayant un impact direct sur son agir professoral. Dans ce contexte, le professeur soucieux de transmettre les subtilités de la langue étrangère tout en respectant les contraintes institutionnelles subit de pressions importantes, et il doit recourir aux stratégies variées pour maintenir l'intérêt de ses apprenants, quitte à improviser une large partie de ses pratiques pédagogiques.

Enseignante et formatrice en didactique du FLE aux niveaux licence et master, je m'interroge sur la manière dont cette compétence d'improvisation est intégrée par les enseignants indiens, novices ou expérimentés. Cette réflexion m'a conduite à explorer empiriquement cette question, dans l'optique de proposer son intégration formelle en formation.

PROBLEMATIQUE

Nous partons donc de la problématique suivante : Comment, dans le contexte éducatif indien, les enseignants concilient-ils rigueur pédagogique et capacité à improviser ? L'improvisation est-elle un acte spontané ou une compétence issue de la réflexivité et d'une

expertise construite ? Une enquête exploratoire a permis de recueillir les perceptions d'enseignants indiens de FLE. L'analyse alimente la réflexion sur les apports possibles en formation initiale et continue.

CADRE THEORIQUE : L'AGIR PROFESSORAL ET L'IMPROVISATION

Le terme « improvisation » apparaît dans le domaine de l'enseignement des langues dans les années 70, associé à la formation théâtrale que recevaient certains enseignants de FLE. Alors qu'il est associé au théâtre et à la musique, l'improvisation s'inscrit pleinement dans l'agir professoral, c'est-à-dire, toutes les actions menées par l'enseignant dans la classe, y compris ses choix pédagogiques, ses prises de parole, son attitude face aux comportements et aux réactions des apprenants et les démarches qu'il entreprend pour respecter le curriculum. Francine Cicurel la définit ainsi : « L'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer les savoirs ou un « pouvoirsavoir » à un public donné dans un contexte donné. » (2011, p. 119)

Cicurel insiste sur la complexité de l'acte de l'enseignement, exposé à l'imprévisibilité des interactions en classe et du comportement des apprenants. L'enseignant planifie les séquences de travail et prépare les fiches pédagogiques, mais en réalité, il est difficile d'anticiper et de programmer tout moment de la classe. Ainsi, l'élément d'improvisation devient incontournable, constituant une compétence essentielle à acquérir pour la gestion de l'imprévu.

Il convient de rappeler que trois projets coexistent en classe : le projet d'apprentissage, propre à l'apprenant ; le projet d'enseignement, porté par l'enseignant et incorporant le premier ; et des projets pédagogiques qui s'intègrent aux projets précédents (Robert et al., 2011, p. 44). Face à ce scénario complexe, l'enseignant se voit contraint d'opérer une sorte de jonglage professionnel pour maintenir les objectifs pédagogiques, les attentes des apprenants et les réalités du terrain.

Comment cette compétence à l'improvisation se construit-elle ? Nous étudierons, ci-après les recherches antérieures qui serviront également à éclairer notre travail.

Selon Philippe Perrenoud (1983), l'improvisation repose, paradoxalement, sur des routines solides, des schèmes, et une interprétation rapide de la situation. Il s'agit d'un processus réflexif où l'enseignant analyse la situation en temps réel, adapte ses actions et prend des décisions pédagogiques en fonction des réactions des élèves.

De son côté, Thierry Piot (2008) explique que les compétences des enseignants intègrent dans un ensemble complexe de savoirs pratiques, académiques, mais aussi des valeurs, croyances et théories personnelles. Ces éléments subjectifs influencent les choix pédagogiques et les interactions avec les élèves.

Plus récemment, Guillaume Azéma remarque que la compétence à improviser n'est pas le produit d'une valorisation « mythique » (2019, p. 2) de l'enseignant expérimenté, mais fait partie du répertoire ordinaire des enseignants Par ailleurs, « l'activité-improvisation ne se confond pas avec une simple activité d'adaptation, mais correspond à une adaptation doublée d'une invention. » (Bailly, 2011, cité dans Azéma, 2019, p. 28)

Enfin, Keith Sawyer va dans le même sens, en affirmant que l'enseignant est un praticien réflexif et improvisateur. Il souligne le fait que : « Les enseignants créatifs sont des experts en improvisation disciplinée, équilibrant les structures des programmes et leurs propres plans et routines, avec le besoin constant d'appliquer ces structures de manière improvisée (2011, p. 15, notre traduction). »[1] Pour lui, l'improvisation n'est pas un acte spontané sans fondement, mais une créativité reposée sur une structure préalable.

ENQUÊTE EXPLORATOIRE

Méthodologie et profil des répondants

Afin d'explorer de manière plus approfondie ce que représente la notion de l'improvisation chez les enseignants indiens de FLE, et pour

[1] Citation originale : *Creative teachers are experts at disciplined improvisation, balancing the structures of curricula and their own plans and routines, with the constant need to improvisationally apply those structures*.

vérifier si cette pratique est effectivement réservée aux enseignants expérimentés (ayant plus de 10 ans d'expériences) plutôt qu'aux novices, nous avons mené une enquête exploratoire auprès de dix enseignants de FLE, exerçant dans deux types d'établissements. Les données ont été recueillies à l'aide d'un formulaire en ligne (Google Forms). Le questionnaire visait à explorer la compréhension, les pratiques et les perceptions liées à l'improvisation pédagogique, dans leur contexte professionnel. Les réponses ont été analysées qualitativement à partir de thèmes récurrents et de contrastes.

9 femmes et 1 homme, âgés entre 20 et 40 ans, ont participé à notre enquête. Ils offrent tous des cours à temps partiel : Ens. 1 à 5 à l'université, Ens. 6 à 10 dans une école d'ingénierie. Leur formation inclut principalement un Master en français, parfois complété par des diplômes supplémentaires (Diplôme de français avancé).

Ils sont répartis selon le tableau 1 suivant selon leur expérience et les effectifs de classe :

Tableau 1

Ens.	Expérience			Effectifs moyens	
	1 à 5 ans	5 à 10 ans	20 à 30 ans	20 à 25	50 à 100
1	X			X	
2	X			X	
3	X			X	
4		X		X	
5		X		X	
6	X				X
7	X				X
8		X			X
9		X			X
10			X		X

La diversité des contextes d'enseignement et d'expérience professionnelle permet d'avoir une vue nuancée sur la façon dont l'improvisation est vécue dans la pratique.

Tous utilisent des manuels récents (*Cosmopolite, Echo, Alter Ego+, Saison)* mais en critiquent l'inadéquation aux contextes locaux.

Les contraintes de temps sont également relevées par les enseignants des écoles d'ingénierie.

ANALYSE DES RESULTATS

1. Compréhension de l'improvisation pédagogique

Tous les enseignants interrogés ont pu définir l'improvisation en lien avec leur pratique pédagogique. La majorité en conçoivent comme **une adaptation spontanée** en lien avec leur pratique pédagogique. Comme l'explique Ens. 1, « l'improvisation inclut les activités réalisées de manière spontanée et naturelle ». Cette dimension de spontanéité est également mentionnée par plusieurs autres répondants (Ens. 2, 3, 4, 7, 8 et 10).

Au-delà de cette réaction immédiate, certains associent l'improvisation à une **flexibilité pédagogique**, notamment pour ajuster le rythme ou le contenu selon la compréhension des élèves. Par exemple, Ens. 5 indique que « si les étudiants ne comprennent pas une notion, il est possible de recourir à des jeux, des histoires ou des activités orales pour relancer l'apprentissage ».

D'autres encore mettent en avant **une écoute attentive** du contexte culturel et des besoins spécifiques des apprenants, en personnalisant l'expérience d'apprentissage (Ens. 4) et en réalisant des changements intuitifs « sur le moment » (Ens. 9).

Enfin, l'improvisation est aussi perçue comme un espace de créativité, permettant d'enrichir la classe par le choix de supports ou d'activités variées (Ens. 5). Ainsi plusieurs enseignants soulignent la nécessité d'une approche « centrée sur l'étudiant » (Ens. 10), où la créativité de l'enseignant se met au service de l'adaptation.

2. Connaissance et usage du concept

Les enseignants ont déjà entendu parler du terme « improvisation pédagogique », souvent dans le cadre de leur formation universitaire. Cependant, ils l'associent aussi à des pratiques informelles et implicites, qui émergent naturellement en classe. Cette double dimension – concept pédagogique d'un côté, pratique quotidienne de l'autre – reflète la

tension entre une rigueur académique et une expertise pratique qui se construit progressivement.

3. Application en contexte réel

Tous les enseignants considèrent l'improvisation comme une compétence pertinente à leur pratique. Les situations décrites illustrent une grande diversité de formes. Certains mentionnent le remplacement d'un contenu trop formel par des activités plus ludiques ou visuelles afin de stimuler la motivation des élèves. Par exemple, Ens. 1 a demandé à ses étudiants de « partager une anecdote personnelle pour vérifier leur production orale », tandis qu'Ens. 5 a « transformé une séance de grammaire en jeu » lorsqu'il a perçu une baisse d'attention.

D'autres exemples concernent la gestion des imprévus : l'absence de matériel, la fatigue des élèves ou des questions dépassant le cadre prévu du cours. Ens. 1 et Ens. 5 racontent avoir improvisé une activité orale et écrite autour des livres préférés des étudiants pour relancer l'intérêt lors d'un cours de FLE au niveau débutant.

L'improvisation peut aussi prendre la forme d'activités planifiées mais adaptées aux centres d'intérêt : Ens. 10 a introduit le thème des « nouvelles technologies » dans un cours optionnel, en l'ancrant dans le profil de ses étudiants issus du domaine de l'intelligence artificielle.

Enfin, plusieurs enseignants soulignent la nécessité de reformuler ou transformer les tâches pédagogiques de manière spontanée en fonction du niveau réel des apprenants : transformer une tâche écrite en tâche orale (Ens. 8), réexpliquer une notion grammaticale de manière différente (Ens. 8 et 9), ou encore adapter une activité pour mieux répondre aux questions imprévues des étudiants (Ens. 7).

Ces exemples montrent que l'improvisation n'est pas une perte de rigueur, mais une manière d'assurer la continuité de l'apprentissage.

4. Formation à l'improvisation

Aucun des enseignants n'a suivi une formation spécifique à l'improvisation pédagogique. Tous souhaitaient néanmoins de

disposer de des modules pratiques sur la gestion des imprévus, et le développement des stratégies pour improviser sans perdre en vue les objectifs pédagogiques. Ce constat met en lumière un besoin de professionnalisation, car si l'improvisation se développe avec l'expérience et la réflexivité, elle pourrait être consolidée par une formation plus structurée.

5. Limites perçues

La majorité des enseignants considère l'improvisation comme un outil précieux. Or, certains soulignent aussi ses limites. Ens. 7 craint un ralentissement du programme, notamment en contexte de classes surchargées. Cette inquiétude illustre la tension entre flexibilité et rigueur : l'improvisation est perçue comme bénéfique, mais seulement si elle demeure cadrée et en cohérence avec les objectifs d'apprentissage.

6. Outils numériques et IA

Cette question reste très peu abordée dans les réponses. Cela peut traduire soit un manque de familiarité avec ces outils, soit une non-association spontanée entre technologie et improvisation.

Ce point offre une perspective intéressante à approfondir dans une étude complémentaire ou par entretiens.

CONCLUSION

L'analyse des réponses nous montre que les stratégies de l'improvisation sont loin d'être l'apanage des enseignants expérimentés : elles sont mobilisées quel que soit le niveau d'expérience des enseignants, indépendamment de leur formation. Ce qui compte, c'est l'intuition, le sens de contact avec les apprenants, et la confiance de rompre la routine de classe et d'expérimenter avec de nouvelles activités.

L'improvisation est perçue à la fois comme un levier d'adaptation pédagogique, permettant de maintenir la dynamique de l'apprentissage, mais aussi comme un défi à structurer, peu formalisé dans la formation et la réflexion pédagogique. Nous pouvons donc considérer que

l'improvisation se situe entre spontanéité réactive et expertise construite par la réflexivité. Il paraît donc essentiel de l'intégrer dans des dispositifs concrets (ateliers, mises en situation, outils numériques).

Improviser, c'est aussi sortir du cadre pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage. Une approche structurée, ancrée dans les réalités curriculaires, permettrait d'en faire un levier d'autonomie et de qualité pédagogique.

Cette recherche présente des limites, en particulier liées à la taille restreinte du corpus (dix répondants), ce qui réduit la portée des généralisations possibles. Elle ouvre néanmoins des perspectives : une étude plus large, menée auprès d'enseignants de différents niveaux et contextes, permettrait de mieux cerner les contours de cette compétence et de progresser vers une définition opératoire de l'improvisation pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier : Quelle activité ? Quels enjeux ? » *Activités, 16* (1), 1–44, https://journals.openedition.org/activites/3941

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe.* Didier.

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des Sciences de l'Education de McGill, 43* (2), 95-110. https://doi.org/10.7202/019577ar

Perrenoud, P. (1983). *La pratique pédagogique : entre improvisation réglée et bricolage*. 1983, Université de Genève, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html

Robert, J.P., Rosen. É, & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette FLE.

Sawyer, R. K. (Ed.) (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ENTREPRISES : LE CAS DE CHENNAI

SUMITRA Muthukumar[1]

Résumé : *Chennai est une ville d'une grande importance en Inde, en particulier dans les secteurs de l'éducation, de la culture et de l'industrie. La ville inclut plusieurs entreprises indiennes et multinationales provenant de secteurs variés et la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est devenue indispensable dans le monde professionnel. De nombreuses entreprises ont vu la nécessité de proposer des formations continues pour les langues à leurs salariés. Ainsi, l'Alliance française de Madras a commencé à offrir des cours de français en entreprise afin d'élargir le catalogue de formations et répondre à ces nouveaux besoins du terrain. Les professeurs y sont obligés d'enseigner le français dans des conditions très différentes de celles d'une classe à l'Alliance française. Comment adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des entreprises ? Quels sont les défis auxquels les professeurs doivent faire face ? Cette communication essayera de répondre à ces questions en prenant appui sur l'expérience acquise sur le terrain.*

Mots clés : formation, monde professionnel, entreprise, français, globalisation,

ARTICLE

Chef-lieu de l'État du Tamil Nadu, Chennai est la capitale culturelle et commerciale de l'Inde du Sud. C'est une ville portuaire très industrielle avec des entreprises provenant d'une variété de secteurs tels l'automobile, l'informatique, les services de la santé, de la finance, l'ingénierie, la manufacture, etc. Indépendamment des entreprises indiennes, plusieurs multinationales y sont installées et contribuent à l'économie dynamique de la ville. Les plus grands groupes français n'ont pas tardé non plus à s'installer à Chennai afin de profiter d'un

[1] *Alliance française de Madras, Chennai, Inde*

climat d'investissement favorable. Plus de 80 entreprises de l'Hexagone sont présentes dans la région de Chennai.

Or, l'Inde est un pays multilingue et chaque état indien a sa propre langue et culture. Les employés d'une entreprise viennent de partout en Inde et ne parlent pas toujours la même langue. Ainsi, l'anglais est devenu la langue de prédilection pour la communication au sein des entreprises. Avec la globalisation et l'arrivée des multinationales, la situation a changé. Maintenant les employés doivent faire face aux clients étrangers ou entreprendre des voyages hors des frontières indiennes. Pour cette raison, de plus en plus souvent, les entreprises nationales et multinationales encouragent l'apprentissage des langues étrangères chez leurs employés.

C'est dans ce contexte que l'Alliance française de Madras a pensé proposer des cours de français en entreprise. Ainsi, l'institution a pu élargir sa gamme de formations et répondre aux nouveaux besoins du terrain.

Comment adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des entreprises ? Quels sont les défis auxquels les professeurs doivent faire face ? L'objectif de cette communication est de présenter les résultats d'expériences d'enseignement du français acquises sur le terrain des entreprises installées à Chennai.

Notre méthodologie repose sur un questionnaire destiné à une dizaine de professeurs concernés par les cours en entreprise. Nous avons ouvert le questionnaire avec quelques questions sur le profil du professeur sélectionné par l'AFM et chargé d'un cours en entreprise. Puis nous leurs avons posé des questions sur l'entreprise, le public visé, la méthode d'enseignement, les problèmes rencontrés, les défis, les solutions trouvées, les différences entre un cours en entreprise et celui à l'Alliance française de Madras.

Le profil des animateurs de cours en entreprise

Commençons avec les animateurs de cours. Ce sont tous des professeurs expérimentés avec un niveau C2 en français et avec au

moins 6 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. La plupart de ces professeurs ont également suivi une formation FOS (le français sur objectifs spécifiques) and sont diplômés dans ce domaine.

Le profil des entreprises

Jusqu'à présent plus de vingt entreprises ont sollicité l'Alliance française de Madras pour des cours de français. Les entreprises informatiques ayant demandé des cours sont Zoho, Wipro, Infosys, Cap Gemini, Logica Accenture, Steria et Atos. Les entreprises ABB, Technip, Larsen et Toubro, Areva et De Smet proviennent du secteur ingénierie. La Société Générale et BNP Paribas sont des banques. Veolia est un leader global dans la gestion du cycle de l'eau et de déchets. Renault Nissan, Michelin et Valeo du secteur automobile ainsi que Amazon, leader de l'e-commerce, sont les autres entreprises où l'Alliance française a organisé des cours.

Pourquoi des cours de français ?

Pourquoi de nombreuses entreprises proposent désormais des formations de français à leurs salariés ?

Les études (Kelly N, 2012) ont prouvé que parler la langue du client est non seulement un atout mais aussi un facteur qui engendre la confiance et la croissance de l'entreprise. Les cours de français vont apporter aux salariés un savoir-faire, un savoir être et des outils communicatifs servis par des outils linguistiques favorisant la compréhension et l'interaction avec les clients.

De surcroît, un des objectifs des entreprises françaises est d'amener les employés à établir une communication simple dans l'immédiat avec les collègues français en Inde et en France. Les cours de français en entreprise servent à acquérir une communication professionnelle suffisamment opérante pour communiquer de manière claire dans un contexte professionnel. De nombreuses tâches peuvent solliciter une maîtrise du français : écrire un courriel, participer à des réunions de travail, créer des rapports en français, comprendre des documents en français, entrer en contact avec quelqu'un, parler simplement de son métier et de sa fonction, fixer un rendez-vous, etc. Pour accomplir

toutes leurs tâches, les employés ont besoin de savoir-faire langagiers appropriés.

L'aspect socioculturel est aussi très important. Savoir communiquer au sein d'un établissement où deux cultures existent (la culture indienne et la culture française) est primordial.

Il est aussi impératif de donner à l'employé les moyens de se débrouiller, de manière autonome et au quotidien, lors des missions professionnelles dans des pays francophones. Dès lors, la connaissance du français devient essentielle.

Le profil du public visé

Les stagiaires sont diplômés (ingénierie ou autre) avec un niveau BAC+3 ou BAC+5, mais aussi des vrais débutants en français. Leur âge varie entre 25 ans et 55 ans. Comme leurs entreprises sont basées à Chennai au Tamil Nadu, la majorité parle le tamoul, la langue de l'État. Mais souvent le groupe contient des personnes qui parlent d'autres langues régionales indiennes comme le kannada, le malayalam, le télougou, l'hindi, etc. Certains des stagiaires sont les premiers de leur génération à être alphabétisés et viennent souvent de milieux ruraux. Leur maîtrise de l'anglais est ainsi assez faible même si généralement, c'est la langue de communication au sein de l'entreprise.

Les aspects pratiques du cours

C'est l'entreprise qui décide du volume horaire, de la fréquence, du lieu et de la plage horaire. Selon les plannings les cours peuvent se dérouler pendant les heures de travail ou bien en dehors de celles-ci. Le volume horaire des cours varie selon les entreprises. La majorité d'entre elles demande un cours de 120 heures, réparties à raison de 2 séances de 2 heures par semaine. D'autres entreprises demandent un cours beaucoup plus court, de 40 heures ou 60 heures par exemple.

La méthodologie proposée

L'approche actionnelle, centrée sur la réalisation de tâches concrètes et ancrées dans des situations authentiques de communication

est majoritairement retenue. L'idée est de préparer les stagiaires à accomplir les tâches liées à leur emploi.

Par ailleurs, les professeurs incorporent les activités ludiques et les jeux de rôles dans l'enseignement. Ces outils sont un levier stratégique pour développer les compétences. Ces activités aident à briser la glace, libèrent la parole et facilitent l'apprentissage d'une manière à la fois amusante et efficace.

Les problèmes

L'assiduité aux cours est de loin le plus grand problème auquel les professeurs doivent faire face. Tous les professeurs interrogés partagent cet avis. L'ajout de sessions de formation à des obligations nécessitant de jongler entre des projets aux échéances différentes complexifie la gestion du temps. À cela s'ajoutent les réunions et les missions. Les employés sont obligés de s'absenter ou de venir en retard au cours. « Il est donc compliqué de les guider efficacement vers leurs objectifs lorsqu'ils ne sont pas pleinement disponibles » avoue une participante interrogée.

Un autre problème est la motivation : 85% des professeurs interrogés disent avoir été confrontés à ce problème. Les stagiaires ne font pas preuve de motivation et sautent des cours dès que des engagements professionnels se présentent. D'autres abandonnent même en chemin. Reprendre des cours après des années s'avère souvent difficile. Ainsi ces stagiaires peuvent venir aux cours à contre cœur car ce n'est pas un choix personnel mais davantage une obligation.

Un autre problème concerne la fréquence des cours. L'un des participants à l'enquête dit : « La progression est meilleure avec les cours intensifs de 2 h par jour, 3 ou 4 fois par semaine plutôt que 2 séances par semaine. »

Les défis

Pour les professeurs le grand défi est de gérer un groupe hétérogène mais souvent dans les entreprises ce sont des groupes hétérogènes à

qui il faut enseigner. Nous pouvons étudier cette hétérogénéité sous trois critères : l'âge, la hiérarchie et le rassemblement de personnes provenant de différents services de l'entreprise.

L'âge et la hiérarchie

90% des professeurs ont constaté qu'il est plus facile d'enseigner à un groupe où les stagiaires ont à peu près le même âge, au même niveau hiérarchique. La réalité du terrain est tout autre : les professeurs sont souvent devant un public multigénérationnel. Le critère de la hiérarchie pose également des problèmes. Ainsi, il y a des juniors et des seniors dans la même classe.

Un professeur qui anime un cours de français dans une entreprise est toujours conscient de ces deux critères et doit mener sa classe sans vexer personne. Ce sont des adultes qui reprennent des études après des années et il est impossible de les considérer comme des vrais étudiants. Il faut éviter de les embarrasser devant leurs collègues et leurs supérieurs et vice versa. Il faut être toujours sensible à leurs difficultés pendant l'apprentissage.

Le rassemblement de personnes provenant de différents services de l'entreprise

Le troisième critère est d'être confronté à un groupe de personnes occupant différentes fonctions au sein de l'établissement. Ils peuvent être ingénieur qualité, ingénieur de maintenance, ingénieur design, comptable, responsable des achats, responsable des ventes, informaticiens, etc. Comment satisfaire un groupe aussi varié ? L'Alliance française préfère proposer des cours de français de communication professionnelle au lieu des cours FOS. Ainsi, les stagiaires acquièrent une communication professionnelle efficace afin de communiquer de manière claire à l'écrit et à l'oral dans un contexte professionnel.

Quelles sont les solutions aux problèmes et aux défis ?

Tout le monde s'accorde à dire que l'acceptation de la réalité des cours en entreprise et la culture de la tolérance constituent la base des solutions aux problèmes et aux défis. La patience, la flexibilité, la souplesse, l'adaptabilité sont les qualités à acquérir. Il faut essayer de

comprendre la psychologie d'un groupe hétérogène et varier les outils pédagogiques. Il est nécessaire d'adopter une méthodologie davantage pratique et orientée vers les tâches à accomplir.

Une autre personne interrogée dit : « Souvent les cours de français sont des moments de détente et deviennent un anti-stress au milieu d'une journée chargée pour les apprenants. En introduisant des concepts via les activités ludiques, le professeur peut mieux maintenir le dynamisme du cours et assurer un apprentissage d'une manière plaisante. »

Les différences entre un cours à l'AFM et en entreprise

Existe-t-il des différences entre l'enseignement à l'Alliance française de Madras et en entreprise ? Tous les professeurs ont répondu « oui ».

Tout d'abord, rappelons que les cours à l'Alliance française de Madras sont plus faciles à gérer. C'est le professeur qui dirige le cours tandis qu'en entreprise, ce sont les responsables des formations qui ont pouvoir des décisions.

De plus, et au vu de leur vie professionnelle chargée, la méthodologie d'enseignement n'est pas toujours appréciée par les apprenants. À l'Alliance française, les cours sont complètement en français, et ceci est souvent considéré comme une contrainte dans les entreprises. Les apprenants sont frustrés car ils n'arrivent pas à suivre les cours et les professeurs sont ainsi obligés d'intégrer l'anglais ou d'autres langues indiennes dans leur enseignement.

La répétition et la révision sont des aspects beaucoup plus importants dans les entreprises. Il est impossible de demander aux apprenants de faire des devoirs. Aussi, l'apprentissage, le renforcement et le remploi de la langue sont limités aux heures de cours.

Par ailleurs, l'évaluation à base de notes est à proscrire dans les entreprises. L'Alliance française a formulé une évaluation basée sur la progression de l'apprenant. Ainsi les professeurs attribuent des couleurs représentant trois critères : « acquis », « non acquis » et « en cours d'acquisition ». D'autres différences relèvent des problèmes techniques et pratiques liés aux entreprises. La sécurité étant primordiale les

professeurs n'ont souvent pas le droit d'utiliser internet dans les cours. L'équipement moderne tels les tableaux interactifs sont absents.

CONCLUSION

En conclusion, tous les professeurs reconnaissent que les cours en entreprise entraînent un niveau de satisfaction qui va au-delà de celui que nous pouvons imaginer dans une classe à l'Alliance française. Ces cours sont chaque fois une découverte car on est devant un public qualifié mais pour lequel l'apprentissage d'une langue n'est pas leur tasse de thé. Chaque jour apporte de nouveaux défis à surmonter et l'occasion d'apprendre. Pour les professeurs, la réussite dans de telles circonstances permet à l'épanouissement personnel et à l'acquisition d'une expérience précieuse. À la différence des cours à l'Alliance française, les résultats sont immédiats et tangibles. Le retour d'un stagiaire disant qu'il a pu converser avec son chef en français, un autre indiquant qu'il a écrit un courriel à son collègue francophone, un autre de retour d'un pays francophone affirmant maîtriser la langue pour demander son chemin ou passer commande dans un restaurant : tous ces propos sont des moments de joie pour les professeurs. L'objectif sera donc de trouver des moyens qui rendront l'enseignement encore plus dynamique.

Malgré l'arrivée des outils de traduction et d'interprétation, les cours de français ne perdront jamais de leur importance car l'apprentissage d'une langue passe par la voix humaine et non pas par une machine.

BIBLIOGRAPHIE

Danilo, M., Penfornis, JL., Lincoln, M. (1993). *Le Français de la Communication Professionnelle*. CLE International.

Dubois, AL., Tauzin, B. (2020*). Objectif Express 1* [2e édition]. Hachette.

Gillmann, B. (2007). *Travailler en français en entreprise. Niveau A1/ A2.* Didier.

Kelly, N. (2012, August 3). *Speak to global customers in their own language*. Harvard Business Review. https://hbr.org/2012/08/speak-to-global-customers-in-t

Mangiante, J.-M. (1970, January 1). *Français de Spécialité ou Français sur Objectif Spécifique: Deux démarches Didactiques Distinctes*. Dialnet.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030419

Mourlhon-Dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Didier.

https://shs.cairn.info/enseigner-une-langue-a-des-fins-professionnelles--9782278062713?lang=fr.

Coordonné par Tremblay, C. (dir.) (2018). Plurilinguisme, entreprises, économie et société.

Observatoire européen du plurilinguisme. https://doi.org/10.3917/oep.tremb.2018.01.

Van der Maren, J.-M. (2004). Méthodes de recherche pour l'éducation. de Boeck.

NHÀ XUẤT BẢN
ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
16 Hàng Chuối, Hai Bà Trưng, Hà Nội

Giám đốc: (024) 39715011
Tổng Biên tập: (024) 39714736
Kinh doanh: (024) 39729437
Biên tập: (024) 39714896
Fax: (024) 39724736

Chịu trách nhiệm xuất bản: Giám đốc: TS. TRẦN QUỐC BÌNH
Chịu trách nhiệm nội dung: Tổng Biên tập: TS. NGUYỄN THỊ HỒNG NGA

Biên tập chuyên môn: ĐẶNG TÙNG DƯƠNG
Biên tập xuất bản: LÊ THỊ HỒNG THƠM
Chế bản: ĐỖ THỊ HỒNG SÂM
Trình bày bìa: NGUYỄN NGỌC ANH

Đối tác liên kết: Trần Văn Công

SÁCH LIÊN KẾT

ACTES DU SÉMINAIRE RÉGIONAL DE RECHERCHE FRANCOPHONE 2025:
« LE FRANÇAIS EN ASIE-PACIFIQUE : DYNAMIQUES, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT, LA RECHERCHE ET LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS »

Mã số: 2L-230ĐH2025
In 150 bản, khổ 16x24cm tại Công ty TNHH in Thanh Bình
Địa chỉ: Số 432 Đường K2, P. Từ Liêm, Hà Nội
Số xác nhận ĐKXB: 3714-2025/CXBIPH/01-297/ĐHQGHN, ngày 24/09/2025
Quyết định xuất bản số: 1238 LK-XH/QĐ - NXB ĐHQGHN, ngày 06/10/2025
In xong và nộp lưu chiểu năm 2025