



HAL
open science

**La professionnalisation des enseignants de langues
étrangères vietnamiens : entre tradition et
industrialisation : étude comparative entre enseignants
des secteurs public et privé**

Do Thien Vu Nguyen

► **To cite this version:**

Do Thien Vu Nguyen. La professionnalisation des enseignants de langues étrangères vietnamiens : entre tradition et industrialisation : étude comparative entre enseignants des secteurs public et privé. Education. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMC009 . tel-02377634

HAL Id: tel-02377634

<https://theses.hal.science/tel-02377634>

Submitted on 24 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

La professionnalisation des enseignants de langues étrangères vietnamiens : entre tradition et industrialisation. Etude comparative entre enseignants des secteurs public et privé

**Présentée et soutenue par
Do Thien Vu NGUYEN**

**Thèse soutenue publiquement le 23/05/2019
devant le jury composé de**

| | | |
|------------------------------|--|--------------------|
| Mme SONDESS BEN ABID-ZARROUK | Maître de conférences HDR, Université de Haute-Alsace | Rapporteur du jury |
| Mme GENEVIEVE LAMEUL | Professeur des universités, UFR SCIENCES HUMAINES UNIVERSITE RENNES | Rapporteur du jury |
| M. PHILIPPE CIBOIS | Professeur émérite, Université de Versailles Saint- Quentin | Membre du jury |
| M. THIERRY PIOT | Professeur des universités, Université Caen Normandie | Président du jury |
| M. PHILIPPE MAZEREAU | Maître de conférences HDR, Université Caen Normandie | Directeur de thèse |

Thèse dirigée par PHILIPPE MAZEREAU, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

Remerciements

En premier lieu, nous tenons à remercier sincèrement Monsieur le Professeur Philippe Mazereau qui a bien voulu accepter de diriger ce travail de thèse. Grâce à lui, nous avons pu trouver la bonne voie pour mener à bien ce projet de recherche.

Ensuite, nos plus vifs remerciements vont à Monsieur Philippe Cibois pour son soutien remarquable et particulièrement pour son accompagnement efficace dans les démarches d'analyse quantitative.

Nous sommes également reconnaissants aux professeurs et au personnel de l'Université de Caen Normandie pour leurs échanges très utiles dans ma pratique de recherche. Ils nous ont aidé et encouragé, virtuellement ou en direct, tout le long de notre parcours.

Notre reconnaissance et notre gratitude s'adressent aussi à nos chers collègues qui ont volontairement participé à nos enquêtes empiriques. Bien évidemment, sans eux, ce projet n'aurait pu voir le jour.

Enfin, nous ne pouvons pas oublier les aides financières du *Department of Vietnam International Education and Development* (VIED) et du Campus France qui nous ont été précieuses pour pouvoir réaliser ce long projet de thèse en France.

Dédicaces

Je voudrais dédier le fruit de ce travail à ma chère famille.

À mon épouse bien aimée qui a pris toutes les responsabilités et toutes les charges familiales pendant les années de mon séjour d'études en France. Trâm, l'amour de ma vie, je te prie de bien vouloir me pardonner pour cette longue séparation comme tu m'as pardonné ces années passées. De toute façon, tu es toujours d'accord avec moi, « pas de douleur, pas de bénéfice », n'est-ce pas ma chérie ?

À mes deux petites filles, Chou et Xuka, pour votre sagesse et votre obéissance lors de mon absence. Ne vous inquiétez pas, Papa va combler « ce temps manqué » pour vous deux ! Vous êtes sans aucun doute l'espérance de ma vie. Vous savez bien ce que Papa et Maman attendent de vous en termes d'études. Et pourquoi ne pas lier les études à l'aventure comme votre Papa ?

Et je ne peux terminer sans remercier, du fond de mon cœur, toute ma famille pour m'avoir éternellement soutenu. À mon père et à ma mère, vous devriez être très heureux et fiers de ce que votre enfant fait aujourd'hui grâce à votre éducation. Je vous aime de tout mon cœur.

Résumé

Au cours de ces dernières années, l'éducation et la formation connaissent des phénomènes d'industrialisation accrus notamment sous l'effet du développement des TIC. Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues vivantes étrangères (LVE) est également confronté à des transformations dues à l'internationalisation des normes de certification et au développement d'une offre de formation privée à caractère marchand. Le champ des LVE au Vietnam n'échappe pas à ces évolutions qui entraînent inévitablement des changements relatifs au processus de professionnalisation du corps enseignant. Notre recherche vise à mettre en lumière la façon dont les enseignants de LVE, dans les secteurs public et privé, se représentent leur professionnalité dans ce nouveau contexte et les priorités qu'ils estiment importantes en termes de développement professionnel. A cette fin, nous avons mené une enquête empirique en deux temps : une pré-enquête par entretiens auprès des enseignants de Dalat et une enquête complémentaire par questionnaire en ligne. L'analyse des entretiens semi-directifs (N 14) nous a aidé à construire le questionnaire, destiné à un public d'enseignants plus large dans le pays. L'étude des réponses (N 364) nous permet de dessiner une typologie d'enseignants qui se positionnent différemment vis-à-vis des évolutions du champ des LVE. La discussion des déterminants des trois profils identifiés nous amène à mieux cerner la dynamique du développement professionnel des enseignants de LVE vietnamiens.

Mots-clés

Professionnalisation, professionnalité, développement professionnel, savoirs professionnels, CECR¹

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Abstract

During recent years, education and training have experienced greater phenomena of industrialization in particular under the influence of the development of technologies. The field of foreign language teaching and learning (FLT) has also undergone changes due to the internationalization of certification standards and the growth of private training sector. The foreign language teaching field in Vietnam is not immune to these developments that inevitably lead to significant changes in the process of professionalization of the teaching staff. Our research aims at highlighting the way foreign language teachers in both public and private sectors represent their professionalism in this new context and the priorities they consider important in terms of professionalization. To do this, we conducted our empirical research in two stages : a pre-survey by interviews with colleagues in Dalat and a supplementary survey by an online questionnaire. The analysis of the 14 semi-structured interviews of the first phase helped us to build the questionnaire that was intended for a wider audience of teachers in the country. Our questionnaire survey (N 364) allowed us to draw three different profiles which are differently positioned in terms of the evolution of FLT. The discussion of the determinants of each profile provides a better understanding of the professional development dynamics of Vietnamese foreign language teachers.

Key words

Professionalization, professionalism, professional development, professional knowledge, CEFR²

² The Common European Framework of Reference for Languages.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| Introduction générale | 9 |
| PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE | 14 |
| Chapitre I : Le métier d'enseignant | 15 |
| Introduction | 15 |
| 1. Quelques caractéristiques du métier d'enseignant | 15 |
| 1.1. Le groupe professionnel enseignant | 17 |
| 1.2. Le cycle de vie professionnelle des enseignants | 18 |
| 1.3. Savoirs professionnels et leurs dimensions | 22 |
| 1.4. Le développement du savoir professoral | 25 |
| 2. Différentes voies de la formation des enseignants | 28 |
| 2.1. Former par développement des compétences professionnelles | 28 |
| 2.2. Former par expérience et savoir expérientiel | 33 |
| 2.3. De la dimension professionnelle à la perspective professionnalisante | 34 |
| 2.4. De l'identité professionnelle à la culture d'enseignant | 35 |
| 2.5. De la pratique réflexive au modèle du praticien réflexif | 36 |
| 3. Les spécificités de l'enseignement de la langue | 39 |
| 3.1. Les savoirs sur la langue et la culture | 39 |
| 3.2. Le processus d'enseignement-apprentissage | 41 |
| 3.3. Les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la langue | 43 |
| 4. Les mutations de l'enseignement supérieur | 46 |
| 4.1. Les réformes dans l'enseignement supérieur | 46 |
| 4.2. Les dispositifs d'accompagnement et de tutorat | 48 |
| 4.3. Les nouveaux mandats d'orientation et d'insertion professionnelle | 50 |
| 4.4. L'exigence des activités scientifiques | 52 |
| Synthèse du chapitre | 54 |
| Chapitre II : Professionnalisation et professionnalité | 56 |
| Introduction | 56 |
| 1. Les deux notions clés du développement professionnel | 56 |
| 1.1. Professionnalisation | 56 |
| 1.2. Professionnalité | 60 |
| 2. Processus de professionnalisation | 63 |
| 2.1. Les conditions d'apparition d'une intention de professionnalisation | 64 |
| 2.2. Les dimensions de la professionnalisation | 67 |
| 2.3. Les dispositifs de professionnalisation | 70 |
| 3. Le développement professionnel dans le contexte en mutation | 77 |
| 3.1. Le concept de développement professionnel | 77 |
| 3.2. Les moyens du développement professionnel | 85 |
| Synthèse du chapitre | 93 |

| | |
|---|------------|
| Chapitre III : Industrialisation de l'éducation et de la formation | 95 |
| Introduction | 95 |
| 1. L'industrialisation et ses marqueurs | 95 |
| 1.1. Le projet éducatif industriel en Europe et ailleurs | 95 |
| 1.2. La technologisation | 98 |
| 1.3. La rationalisation..... | 99 |
| 1.4. L'idéologisation | 103 |
| 2. Les critiques contre l'industrialisme éducatif..... | 104 |
| 2.1. Certains constats négatifs..... | 104 |
| 2.2. Les dérives de l'industrialisation..... | 107 |
| 3. La professionnalisation au sein de l'industrialisation..... | 109 |
| 3.1. Le rôle des nouvelles technologies..... | 109 |
| 3.2. L'impact de la rationalisation | 111 |
| 3.3. Le passage vers le secteur de self-service..... | 113 |
| 4. L'industrialisation et l'internationalisation du champ des LVE | 116 |
| 4.1. L'industrialisation du champ des LVE..... | 116 |
| 4.2. L'internationalisation du champ des LVE | 118 |
| 4.3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)..... | 120 |
| Synthèse du chapitre..... | 128 |
| DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTUALISATION, PROBLEMATISATION ET | |
| CONSTRUCTION DE L'ENQUETE..... | 130 |
| Chapitre I : Contextualisation..... | 131 |
| Introduction | 131 |
| 1. L'état des lieux | 131 |
| 1.1. La réforme éducative en général | 133 |
| 1.2. L'enseignement supérieur et le champ des LVE..... | 134 |
| 1.3. L'application du Cadre européen | 139 |
| 1.4. L'intégration des TIC dans l'enseignement de langue | 140 |
| 1.5. La capacité de recherche dans l'enseignement supérieur..... | 141 |
| 2. Un regard critique sur le contexte..... | 143 |
| Synthèse du chapitre..... | 147 |
| Chapitre II : Problématisation et formulation des hypothèses | 148 |
| Introduction | 148 |
| 1. Problématique générale..... | 148 |
| 2. Formulation des hypothèses de recherche..... | 151 |
| Chapitre III : Construction de l'enquête empirique | 152 |
| Introduction | 152 |
| 1. Une approche méthodologique mixte..... | 152 |
| 1.1. L'entretien semi-directif | 153 |
| 1.2. Le questionnaire | 159 |

| | |
|--|------------|
| 2. L'échantillon de l'enquête..... | 163 |
| 2.1. Pré-enquête par entretien semi-directif..... | 163 |
| 2.2. Enquête par questionnaire..... | 163 |
| 3. L'analyse des résultats de la pré-enquête..... | 164 |
| 3.1. Présentation de la population d'enquête..... | 164 |
| 3.2. Les évolutions de l'éducation nationale..... | 165 |
| 3.3. Les principales ressources du développement professionnel..... | 174 |
| 3.4. Le cœur du métier d'enseignant..... | 178 |
| 3.5. Les marques de la professionnalité enseignante..... | 181 |
| 3.6. Le développement professionnel..... | 190 |
| 4. L'élaboration du questionnaire..... | 205 |
| 4.1. La description générale du questionnaire..... | 205 |
| 4.2. La phase d'essai du questionnaire..... | 205 |
| 4.3. La phase de lancement du questionnaire version finale..... | 207 |
| Synthèse du chapitre..... | 211 |
| TROISIÈME PARTIE : LE RAPPORT DES ENSEIGNANTS DE LVE VIETNAMIENS À LA PROFESSIONNALISATION..... | 212 |
| Chapitre I : Analyse des résultats de l'enquête par questionnaire..... | 213 |
| Introduction..... | 213 |
| 1. Description générale des deux populations d'enquête..... | 213 |
| 1.1. Les caractéristiques socio-biographiques et socio-professionnelles..... | 214 |
| 1.2. La vue d'ensemble du champ des LVE..... | 222 |
| 1.3. Le processus du développement professionnel..... | 235 |
| 1.4. La professionnalité des enseignants de LVE..... | 242 |
| 1.5. Les particularités du champ des LVE..... | 246 |
| 2. Traits distinctifs des deux publics « Universitaire et Non-Universitaire »..... | 250 |
| 2.1. Les caractéristiques des deux populations de répondants..... | 250 |
| 2.2. Les liens entre les deux populations et la vue d'ensemble du champ des LVE..... | 253 |
| 2.3. Les liens entre les deux populations et le développement professionnel..... | 259 |
| 2.4. Les liens entre les deux populations et la professionnalité des enseignants..... | 266 |
| 2.5. Les liens entre les deux populations et les particularités du champ des LVE..... | 274 |
| 3. Résultats de l'analyse factorielle..... | 276 |
| 3.1. Le choix des variables..... | 276 |
| 3.2. Le graphique factoriel et l'interprétation des données..... | 278 |
| Synthèse du chapitre..... | 285 |
| Chapitre II : Discussion des résultats..... | 287 |
| Introduction..... | 287 |
| 1. La pré-enquête..... | 287 |
| 1.1. Les évolutions de l'éducation nationale et du champ des LVE..... | 287 |
| 1.2. Les principales ressources du développement professionnel..... | 288 |
| 1.3. Le cœur du métier d'enseignant et les marques de la professionnalité enseignante..... | 289 |

| | |
|--|------------|
| 1.4. Le processus du développement professionnel..... | 290 |
| 2. L'enquête par questionnaire | 291 |
| 2.1. Les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation..... | 291 |
| 2.2. Le processus du développement professionnel des enseignants de LVE..... | 292 |
| 2.3. La professionnalité perçue par les enseignants de LVE | 293 |
| 2.4. Les particularités du champ des LVE..... | 293 |
| 3. Retour sur les hypothèses générales..... | 294 |
| Synthèse du chapitre..... | 295 |
| Conclusion et Perspectives..... | 296 |
| Références bibliographiques..... | 298 |
| Liste des abréviations..... | 308 |
| Index des figures | 309 |
| Index des tableaux | 310 |
| Index des auteurs | 313 |

Introduction générale

Au cours de ces dernières années, l'éducation et la formation connaissent des phénomènes d'industrialisation accrus notamment sous l'effet du développement des technologies de l'information et de la communication (TIC). Concernant le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues vivantes étrangères (LVE), ce phénomène est couplé à celui de l'internationalisation des normes de certification. Par conséquent, le champ des LVE au Vietnam est influencé par ces évolutions qui entraînent inévitablement des changements conséquents relatifs au processus de professionnalisation du corps enseignant.

Dans ce contexte de mutations, le gouvernement du Vietnam a déterminé des objectifs parfois très ambitieux de formation prenant en compte la demande croissante en éducation et en formation de la population vietnamienne, et la nécessité d'élever le niveau de qualification et de compétence de la main-d'œuvre. À titre d'exemple, ont été mis en œuvre deux projets nationaux qui concernent la formation doctorale dans le pays et à l'étranger en faveur du corps enseignant du supérieur (Projet 911) et le renforcement de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères dans le système éducatif (Projet 2020). De fait les politiques de réforme éducative du pays durant ces deux dernières décennies s'inscrivent dans une logique de « standard » à l'instar des modèles de réformes occidentales. Il faut noter que le gouvernement vietnamien a dépensé une somme de plus de 532 millions d'euros pour la formation du corps enseignant universitaire et près de 352 millions d'euros pour la réforme du champ des LVE. Or, les résultats sont loin d'être satisfaisants.

En effet, l'enseignement supérieur se heurte à des difficultés d'ordre financier, académique et institutionnel. D'une manière plus concrète, les études récentes de Cerbelle (2016) nous permettent d'apercevoir des enjeux liés aux réformes dans un contexte de mutation plurielle. La formation doctorale connaît une croissance de plus de 190% des titulaires de doctorat (22,7%) et de près de 180% des titulaires de master (59,2%) durant la période 2007-2017³. Malgré une baisse de 25% environ, le nombre d'enseignants travaillant dans l'enseignement supérieur qui ont un niveau de licence reste encore élevé (17,2%). Selon Cerbelle (2016), les objectifs de formation du corps enseignant au niveau doctoral semblent irréalisables. Par conséquent, la recherche scientifique de l'Université vietnamienne est encore embryonnaire et connaît une faible productivité par rapport à d'autres pays de l'Asie du Sud-Est. Le Vietnam tient la 14^e place sur 21 pays selon Nguyen Van-Long (2016) et ses produits scientifiques ne représentent que 10% de ceux de Singapour durant la période 1970-2011 selon Tran Thanh-Ai (2016). Les activités de recherche en Sciences de l'éducation sont encore faibles selon les sources du Ministère de l'éducation et de la formation (MEF).

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des LVE, le MEF a promulgué le Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (en vietnamien KNLNNVN) compatible avec le Cadre européen de référence pour les langues (CECR). Les enseignants doivent eux aussi obtenir un niveau satisfaisant afin d'être aptes à l'enseignement selon les standards internationaux. Néanmoins les efforts en vue de standardiser le niveau de

³ Ces chiffres sont calculés sur l'ensemble de 72 792 enseignants du supérieur en 2016-2017 (source du MEF).

compétences linguistiques et de perfectionner la pratique professionnelle du corps enseignant semblent encore insuffisants. Dans ce contexte de promotion de l'enseignement-apprentissage des LVE, l'offre de formation du secteur privé, parallèlement à celle du secteur public, ne cesse de se développer selon les sources du MEF. On comptait près de 2 000 centres de langues (CLE) en 2014. Les travaux de Normand-Marconnet (2009) et de Nguyen Viet-Anh (2014) révèlent plusieurs difficultés lors de l'application au Vietnam des normes internationales privilégiant l'approche actionnelle consignée dans le Cadre européen. En raison des particularités de la culture asiatique, les enseignants vietnamiens tendent à apprécier la perspective du contrôle/sanction au détriment de celle d'évaluation/ validation (Bourguignon, 2011) et à valoriser la logique de l'exogène des pays asiatiques qui est marquée par l'imposition d'un savoir extérieur (Normand-Marconnet, 2009). Pour Tran Thanh-Ai (2016), les enseignants commencent à changer leur pratique professionnelle tout en continuant de privilégier la logique de transmission magistrale de la connaissance et la pratique de l'évaluation sommative.

Sur le plan de l'intégration des TIC dans l'enseignement, Nguyen Van-Long (2016) indique que les enseignants ont une attitude positive et une bonne conscience au niveau de l'utilisation des supports technologiques, d'internet et des réseaux sociaux pour leurs cours de langue. Cet auteur met en évidence les effets tangibles des technologies dans le champ des LVE bien que le Vietnam soit encore en phase d'introduction des TIC. Selon Nguyen Tan-Dai (2017), l'intégration des nouvelles technologies permet de dynamiser les pratiques pédagogiques, la gestion des procédures et d'améliorer la qualité de l'éducation en général et celle de l'enseignement supérieur en particulier. En référence au classement de *Southeast Asian Ministers of Education Organization – SEAMEO* (2010), cet auteur indique qu'en dépit de certains points d'avancement, le Vietnam est globalement dans la phase d'« inspiration » et entre dans la phase d'« application » avec un peu de retard. Quoiqu'il en soit, il s'agirait d'adapter l'usage des TIC à des fins pédagogiques compte tenu du contexte vietnamien.

Face à ces mutations, il nous paraît important d'étudier la manière dont les enseignants de LVE construisent leurs nouvelles compétences afin de mieux s'adapter aux changements. Il est fort probable que les phénomènes d'industrialisation de l'éducation et de la formation ainsi que ceux d'internationalisation des normes dans le champ des LVE aient un impact sur le processus de professionnalisation des enseignants de langues ainsi que sur leur développement professionnel. C'est pourquoi nous formulons notre question de départ de la manière suivante : quelle orientation les enseignants donnent-ils à leur professionnalisation pour répondre aux évolutions en cours ?

Pour mieux cerner l'objet de notre étude, nous avons fait une revue de la littérature. Concernant la professionnalisation nous nous référons aux travaux de Bourdoncle (2000) qui en dégagent cinq dimensions : celle de l'activité ; celle du groupe exerçant l'activité ; celle des savoirs ; celle des personnes ; et celle de la formation. Wittorski (2007), quant à lui, étudie six voies possibles du processus de professionnalisation à travers les formations, la collaboration au travail et la pratique réflexive : formation « sur le tas » ; formation alternée ; transposition de savoirs ; groupe de résolution de problèmes ; accompagnement au sein de groupes professionnels ; mobilisation des savoirs en situations professionnelles diverses. D'une manière

générale, la professionnalisation est un processus par lequel les compétences et les activités sont soumises à des transformations selon une intention sociale.

En ce qui concerne la professionnalité, Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995) indiquent que ce terme se traduit par l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier. La professionnalité enseignante est entendue comme la perception qu'ont les acteurs de leur maîtrise professionnelle en regard des exigences de la prescription institutionnelle et de leurs orientations pédagogiques et éthiques. Cette notion renvoie également à la capacité professionnelle que visent les professionnels. Sur ce point, ces deux auteurs reprennent la formule de Dadoy (1986) : « La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de "profession" (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/ profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail). » (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 140).

Ce faisant nous avons rencontré le concept de développement professionnel qui se traduit par une croissance ou une évolution de la professionnalité inscrite dans une perspective développementale ou professionnalisante. Le développement professionnel implique des modifications chez l'enseignant au cours de sa carrière, lesquelles sont discutées dans les travaux de Huberman (1989) qui présentent quatre types de scénarios différents relatifs à une carrière harmonieuse, à une harmonie acquise, à une remise en question et à une carrière difficile. Pour parvenir à une carrière harmonieuse, la maîtrise pédagogique et l'efficacité constituent deux facteurs clés selon Castellotti et De Carlo (1995). Ces derniers mettent en évidence trois phases dans la vie professionnelle chez un enseignant de langue : celle de « la survie », du « comment » et du « pourquoi ». Il s'agit de stades successifs sur le continuum du mouvement progressif des (auto)formations. Tout au long de ce processus, l'enseignant cherche à acquérir et transformer ses savoirs professionnels. Maubant et Roger (2012) affirment que cette transformation comprend cinq étapes compte tenu des trois dimensions théorique, pratique et empirique du savoir à partir desquelles ils construisent leur approche. Ainsi nous avons également abordé certaines approches du développement du savoir professoral. Shulman (1986/2007) met en évidence trois principales catégories : la connaissance du contenu, la connaissance pédagogique et la connaissance du curriculum. En outre, l'auteur identifie trois modalités de construction des connaissances professorales : la connaissance propositionnelle, la connaissance par cas et la connaissance stratégique.

Ces éclairages théoriques ont ainsi progressivement constitué un cadre d'analyse auquel nous avons associé les phénomènes d'industrialisation de l'éducation et de la formation qui nous paraissaient particulièrement pertinents dans le champ de l'enseignement des langues vivantes. Ici ce sont les travaux de Pierre Mœglin (1998, 2016) qui nous ont essentiellement guidés. Pour lui, l'industrialisation est marquée par le développement des TIC et l'expansion du multimédia comme moyens nécessaires à la promotion de nouveaux modes d'enseignement-apprentissage et à l'augmentation de la productivité de l'enseignant. La logique de l'industrialisation fait de l'école une entreprise, au sens wébérien, c'est-à-dire qui est chargée de la (re)production sociale et la mise à disposition sur le marché des produits éducatifs en fonction des besoins. Il rejoint sur ce point Dubet (2000) : « l'école fonctionne "comme un marché" dans lequel chacun agit

en fonction de ses ressources dans une concurrence sourde entre les groupes sociaux, les filières et les établissements » (cité par Mœglin, 2016, p. 52). Dans cette perspective, on voit apparaître la relation entre l'offre de formation et la clientèle ainsi que la compétitivité des institutions éducatives entre elles, qu'elles soient dans le secteur public ou privé. En suivant les chercheurs du Séminaire Industrialisation de la formation (Sif), nous avons exploré les trois marqueurs distinctifs de l'industrialisation que sont la technologisation, la rationalisation et l'idéologisation.

En ce qui concerne l'internationalisation de l'enseignement-apprentissage des LVE, nous nous appuyons principalement sur les travaux de Payeur (2011) lorsqu'il met en exergue la promotion du plurilinguisme dans le contexte européen. Dans ce sens, « l'enseignement des langues constitue l'une des conditions les plus évidentes de l'internationalisation des enseignements » (Payeur, 2011, p. 192). Défendant cette tendance, l'auteur considère les compétences plurilingues comme étant un facteur favorable aussi bien à la mobilité qu'à l'accès au travail sur un marché concurrentiel. En effet, le champ des LVE devient un secteur de développement pour les entreprises de l'édition et des médias. En ce sens, l'enseignement des langues s'approche d'« un modèle fonctionnaliste » qui met en valeur la dimension d'employabilité. De plus, les évolutions technologiques/médiatiques et surtout l'expansion des réseaux sont en mesure de changer radicalement à la fois les représentations et les pratiques dans l'enseignement-apprentissage de LVE. Dans ce contexte, l'application des normes internationales s'avère nécessaire à la mise en place d'un tel projet de promotion plurilingue-pluriculturelle. Rosen et Reinhardt (2010) étudient dans ce cadre l'utilité du CECR qui valorise une approche actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ces chercheurs essaient d'éclairer la notion de compétence en langue et rejoignent De Ketele (2006) qui pose que la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de base (les « *skills* »), la capacité de les mobiliser de façon pertinente en situation, font d'un apprenant-usager de langue une personne qualifiée de compétente.

Parvenu à ce stade d'analyse, nous nous sommes attachés à contextualiser les principaux axes en fonction de la situation vietnamienne tout en gardant comme objectif de cerner en quoi les évolutions en cours pouvaient entraîner une modification des représentations des enseignants de LVE vietnamiens sur l'exercice de leur métier ainsi que sur leurs perceptions de leur professionnalité, dans le cadre des projets de réforme de la politique éducative du gouvernement vietnamien. Ce faisant, nous avons souligné une des caractéristiques structurantes du contexte vietnamien à savoir le développement important d'une offre de formation dans les centres de langue privés. Notre enquête a pu prendre en compte l'existence de ce double public enseignant et donner ainsi à nos analyses une dimension différentielle importante dans le cadre de nos deux hypothèses de recherche :

- d'une part évaluer en quoi la professionnalisation des enseignants de LVE vietnamiens est influencée par les phénomènes croissants de l'internationalisation et de l'industrialisation de l'éducation et de la formation ;
- d'autre part explorer les voies de formation mobilisées par les enseignants de LVE vietnamiens pour construire leur développement professionnel.

Dans ce travail nous tentons de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure le contexte en mutation affecte le champ des LVE du Vietnam ?
- Comment les enseignants perçoivent-ils la politique de réforme éducative ?
- Comment se représentent-ils leur professionnalité ?
- Quels moyens considèrent-ils les plus adaptés à leur perfectionnement pédagogique ?
- Comment l'application des normes internationales est-elle perçue dans le contexte vietnamien ?

La thèse comprend trois parties. La première présente le cadre théorique à partir duquel nous abordons le métier d'enseignant, particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur (Chapitre 1). Ensuite, nous mobilisons les concepts de professionnalisation des enseignants ainsi que les éléments constitutifs de leur développement professionnel (Chapitre 2). Enfin nous discutons des phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation en général, et de l'enseignement-apprentissage des langues en particulier (Chapitre 3).

La deuxième partie se centre d'abord sur le contexte vietnamien en dressant un état des lieux et un regard critique (Chapitre 1). Nous formulons ensuite notre problématisation qui débouche sur les hypothèses générales qui ont guidé la construction de notre enquête (Chapitre 2). Nous déclinons ensuite les étapes de l'enquête qui comprend deux phases successives : l'une qualitative par entretiens semi-directifs qui a servi à l'élaboration de la seconde à savoir un questionnaire en ligne. Les méthodologies de recherche et notre choix de l'approche mixte sont argumentés (Chapitre 3).

La troisième et dernière partie est consacrée à l'analyse du rapport des enseignants vietnamiens de langues étrangères à la professionnalisation. Nous présentons d'abord les résultats de l'enquête par questionnaire qui comportent trois sections, la description des deux populations enquêtées, les traits qui les caractérisent et les distinguent, et enfin les différents profils identifiés (Chapitre 1). La discussion générale des résultats de notre recherche intervient dans le deuxième et dernier chapitre. Elle comprend un retour sur les résultats de la pré-enquête et sur ceux de l'enquête complémentaire et revient sur les hypothèses générales (Chapitre 2).

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Chapitre I : Le métier d'enseignant

Introduction

Ce chapitre aborde les quatre principaux éléments qui spécifient notre objet du plus général au plus spécifique : 1) les caractéristiques du métier d'enseignant ; 2) les voies différentes de la formation des enseignants ; 3) les spécificités de l'enseignement de la langue ; 4) les mutations de l'enseignement supérieur. Plus précisément, la première section situe le groupe professionnel des enseignants de langue en rapport avec le cycle général de vie professionnelle et la dimension des savoirs. La deuxième section porte sur différents aspects de la formation des enseignants en insistant sur le développement professionnel, l'expérience professionnelle, l'identité professionnelle et la pratique réflexive. La troisième section porte plus particulièrement sur les savoirs disciplinaires, le processus d'enseignement-apprentissage des langues et les enjeux qui y sont liés. Enfin la quatrième et dernière section discute des mutations de l'enseignement supérieur liées aux réformes en cours.

1. Quelques caractéristiques du métier d'enseignant

Piaget qui s'intéresserait à la formation des maîtres insistait sur le fait que, la pédagogie étant autant un art qu'une science, il convenait d'assurer aux futurs enseignants une authentique formation fondée sur la connaissance du fonctionnement et du développement des mécanismes cognitifs des enfants et sur des expériences conduites avec méthode, plutôt que sur de simples opinions et sur du « bons sens ». Tout cela devait conduire, selon lui, à faire de la pédagogie une « science appliquée » où les programmes s'appuieraient sur des données objectives plutôt que des « inflations sémantiques » (Champy et Etévé, 1995).

Pour Delamotte (1998), la question centrale dans un métier relève du savoir qui constitue la base des actions. En ce qui concerne le métier d'enseignant, l'art de la pratique éducative se codifie dans le cadre de la pédagogie assumée par les institutions d'éducation et de formation. Il souligne que cette pratique évolue avec les variables « institutionnelles » et les connaissances produites par la recherche. Il soulève ensuite la question relative à l'activité professionnelle qui s'organise autour d'une conception « vocationnelle » du métier ou bien autour d'une « technicité » des pratiques. Pour le premier cas, la professionnalisation situe le métier d'enseignant ou de formateur du côté d'une conception à la fois individuelle et collective du travail. Quant au deuxième cas, l'exercice du métier revendique le savoir spécifique (l'expertise) qui détermine les actions. En ce sens, enseigner est une activité dans laquelle et par laquelle on se réalise. Généralement, les enseignants comprennent et veulent comprendre leur vie comme une tâche et une entreprise.

« Les métiers de l'éducation et de la formation sont caractérisés par des règles dont on attend qu'elles soient marquées par les engagements et les talents personnels » (Delamotte, 1998, p. 80). Cet auteur met l'accent sur le triptyque « le travail, l'œuvre et l'action » selon la typologie élaborée par Arendt (1958) :

Par le travail, l'homme produit des biens de consommation, dont la caractéristique est justement qu'ils sont éphémères, mais renouvelables. L'homme s'épuise à les produire. A

côté de la production des biens de consommation, homme crée des œuvres. Celles-ci sont capables de durer, et elles durent en effet parce qu'elles incarnent le sens de l'être, au-delà des générations. Enfin, l'action met en avant ce qui, dans toute activité, concerne les agents. L'action est une activité située, qui doit toujours être rapportée aux acteurs en présence. Elle caractérise donc les initiatives qui se déploient dans l'histoire quotidienne. A la différence de l'œuvre faite pour durer, l'action est, non éphémère comme le bien de consommation, mais fragile. Tributaire de l'engagement des acteurs à la soutenir, l'action se pérennise par la constitution d'institutions. En ce sens, son domaine par excellence est la politique. (Delamotte, 1998, p. 80)

De plus, il estime que l'enseignement se situe entre œuvre et action et le considère comme étant proche des activités artistiques. Il réaffirme que tout comme l'art, l'acte de création est une recherche esthétique de l'artiste dont l'œuvre est projection du créateur. Mais, plus encore, si l'artiste existe, c'est parce que l'artiste trouve les autres en face de lui. En référence à Godbout (1992), il indique que la logique du don joue dans les rapports entre artiste et société.

Wittorski et Briquet-Duhazé (2008) partagent l'idée que l'activité enseignante est composite parce qu'elle « mêle le modèle de l'artiste (degré 0 de la formation, ineffable), le modèle du don, le modèle de l'artisan (compagnonnage, tours de mains acquis, métaphore du bricolage, science du concret) » (Bourdoncle, 1993, cité par Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 19). Ces auteurs y ajoutent le modèle de l'ouvrier et celui de l'ingénieur et ils confirment que la profession à la française, opposée au modèle idéal-typique des chercheurs anglo-saxons (Merton, 1957 ; Hugues, 1996 ; Paradeise, 2003) prendrait plutôt des formes différentes. S'inspirant des travaux de Schön, ils indiquent que l'enseignant se réfère au modèle de ce premier plutôt qu'au modèle fonctionnaliste anglo-saxon et que le savoir enseignant est incorporé à l'action et non pas entièrement rationalisé.

Quant à Piot (2009), à partir des travaux autour des métiers adressés à autrui, il insiste sur les éléments importants tels que le collectif de travail, l'environnement institutionnel et le contexte organisationnel. Selon lui, deux registres de compétences sont en tension, d'une part l'objet de service, qui renvoie à des contenus d'enseignement ou de formation, et d'autre part, des compétences communicationnelles, qui constituent le creuset des compétences de l'activité. Dans le champ de l'éducation et de la formation, les activités menées par le formateur requièrent une forte adhésion du sujet apprenant pour que ce dernier puisse faire des progrès, autrement dit, se transforme au fil de ses formations qu'elles soient initiales ou continues. Rejoignant les travaux récents sur la professionnalisation, Maubant et Roger (2012) rappellent deux visées essentielles portant sur « l'évolution des métiers tant du point de vue de l'identité professionnelle que des pratiques mises en œuvre ou des compétences à mobiliser et l'évolution de des formations professionnelles préparatoires à ces métiers » (para. 2). Pour Peraya (2015), cette transformation identitaire renvoie aux représentations de la profession et peut être désignée comme un processus d'acculturation au sein duquel s'améliore la pratique professionnelle et change les conceptions personnelles vis-à-vis du métier.

Les analyses qui prennent l'activité professionnelle comme objet c'est-à-dire les procédures, les tâches et les gestes professionnels, soulignent que la professionnalisation vise à améliorer les pratiques professionnelles, l'efficacité et la productivité du groupe d'acteurs participant au

processus en jeu. De nos jours, le contexte socio-économique en forte mutation conduit à la transformation tant des groupes professionnels que des attentes sociales.

C'est pourquoi il importe d'examiner de manière rétrospective la mise en œuvre des dispositifs professionnalisants et des situations de formation structurant leur pratique professionnelle, comme le notent Maubant et Roger (2012). « L'analyse des discours *sur* et *pour* les professions conduit à identifier quelques zones d'ombre et enjeux tant pour les professionnels eux-mêmes que pour la société dont l'évolution économique et politique accompagne dans un dialogue permanent les transformations des groupes professionnels et des pratiques qui les caractérisent » (Maubant et Roger, 2012, para. 8). Aujourd'hui, l'analyse de la pratique professionnelle, qui est au cœur de la professionnalisation, cherche fondamentalement à « concilier une analyse de discours *sur* et *pour* les professions avec une compréhension des pratiques professionnelles constitutives de celles-ci » (Maubant et Roger, 2012, para. 8).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous centrons principalement sur la place et le sens de l'enseignement-l'apprentissage des langues étrangères, qui sont *de facto* en forte évolution, dans la mesure où l'internationalisation éducative et la mondialisation génèrent une élévation du niveau de maîtrise des langues étrangères. Autrement dit, le marché du travail requiert des professionnels, qui à l'issue de leurs formations, soient aptes à utiliser les langues dans leur domaine quelle que soit la manière dont il est lié aux capacités langagières.

1.1. Le groupe professionnel enseignant

Metzger et Paquelin (2016) empruntent la définition de groupes professionnels de Gadrey (1994) selon laquelle les membres d'une profession sont caractérisés par deux ensembles de conditions :

- La détention de savoirs spécialisés et formalisés, résultant d'une formation supérieure, constituant la base des prestations intellectuelles qu'ils fournissent et une condition d'exercice de l'activité par laquelle ils gagnent leur vie. [...]
- L'existence de « barrières à l'entrée » institutionnalisées [...] pour ceux qui ne remplissent pas les conditions requises de formation ou de références professionnelles supposées garantir l'usage de méthodes de travail « professionnelles ». (p. 227-228)

Ainsi les enseignants doivent-ils poursuivre des formations *ad hoc* en vue d'acquérir des connaissances amples et solides et des compétences professionnelles susceptibles de répondre aux exigences institutionnelles.

Suite aux travaux de certains chercheurs du courant interactionniste (Bucher et Strauss, 1961 ; Hugues, 1996 ; Paradeise, 2003), Wittorski et Briquet-Duhazé (2008) notent qu'un groupe professionnel, composé d'individus qui construisent leur trajectoire, n'est pas un « havre de paix » mais doit faire face à des « tensions en son sein » : il s'agit des « segments professionnels ». Pour eux, une profession suppose une compétition en tenant compte de conflits d'intérêts. Ces auteurs présentent ensuite quatre idées défendues par l'approche interactionniste,

les membres d'une même activité de travail ont tendance à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;
la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite ;
les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance. La dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existantes entre eux avec l'environnement ;
les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales, tous aspirent à obtenir un statut protecteur. (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 16)

Dubar et Tripier (1998) constatent que les membres d'un groupe professionnel doivent se construire une identité professionnelle, celle-ci n'est pas pour autant stable tout au long de leur carrière. Autrement dit, leur trajectoire professionnelle se construit depuis l'entrée dans le métier jusqu'à la retraite ; c'est pourquoi nous allons porter notre intérêt sur les enseignants débutants et les plus expérimentés.

1.2. Le cycle de vie professionnelle des enseignants

Perez-Roux (2012) trouve que les enseignants débutants sont dépendants « en partie des collectifs de travail et de leur potentiel d'étayage professionnel » (p. 114). Cela suppose de leur part une phase d'acculturation à la complexité de l'univers scolaire. À l'issue de leur formation initiale, ils sont invités à se construire des savoirs pratiques lorsqu'ils entrent dans le terrain pour « attaquer leur métier ». À un moment donné, il leur faudra combiner les dimensions théoriques et les dimensions empiriques en vue du avec l'appui de collègues tuteurs/accompagnateurs pluri-catégoriels qui soutiendront leur développement professionnel en « veillant en quelque sorte à ne pas cliver les savoirs mais à les relier autour de problématiques professionnelles » (Perez-Roux, 2012, p. 117).

Les travaux de Huberman (1989) furent pionnier dans le domaine du cycle de vie des enseignants. Ils ont mis à jour l'apparition de phénomènes de « désengagement » et de « désinvestissement » chez les enseignants arrivant aux phases ultimes de leur carrière professionnelle. En début de carrière, il existe les séquences d'« exploration » et de « stabilisation ». La première séquence consiste à « faire le tour » de la profession pour « expérimenter un ou plusieurs rôles » tandis que la deuxième concerne « la maîtrise des facettes du travail » ou pour certains, « la tentative d'atteindre des rôles et des responsabilités plus importantes, prestigieuses, lucratives » (p. 6). En effet, l'enseignant doit « survivre » à l'entrée de sa carrière lorsqu'il découvre malgré son enthousiasme la réalité de l'enseignement comme étant contraire aux idéaux *a priori*. De cette manière il essaiera de s'adapter pour pouvoir faire partie au groupe professionnel existant. Il s'agit là d'une phase de « stabilisation » au sens d'Huberman qui consiste à s'engager d'une manière définitive au sein de l'institution où il travaille.

Une fois qu'il parvient à remplir ses responsabilités et à répondre aux exigences, il entre dans une phase de « sérénité et distance affective ». Il s'agit d'un « état d'âme » accompagné d'un

autre leitmotiv appelé « distance affective » : l'on se sent moins énergétique, voire moins investi, mais plus détendu, moins soucieux face aux problèmes courants de classe. » Les enseignants chevronnés qui atteignent l'âge précédant la retraite, à 50 ou 60 ans pourront évidemment transmettre leurs savoirs et expériences aux enseignants débutants en les accompagnant. Toutefois, certains adopteraient la position conservatrice ou entreraient dans une phase nommée « conservatisme et plaintes ». Ceux-ci commencent à se plaindre de tout, comme étant des « râleurs », s'y ajoute la dernière phase dite « désengagement » qui se traduit par « un repli progressif », ainsi qu'« une intériorisation accrue vers la fin de la carrière ». On constate chez ces enseignants un détachement progressif de l'investissement professionnel pour « consacrer plus de temps à soi, aux intérêts externes au travail, et à une vie sociale plus réflexive, voire plus philosophique » (Huberman, 1989, p. 7-8). Nous reprenons ici le schéma du cycle de vie proposé par l'auteur comme suit,

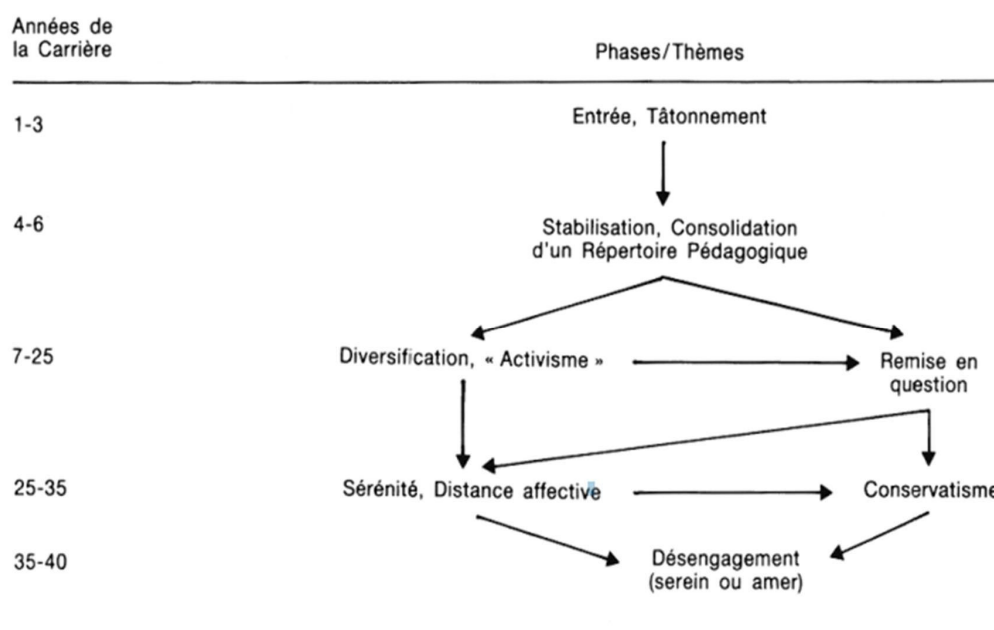


Figure 1. Le cycle de vie professionnelle de l'enseignant

Ce schéma nous montre une évolution univoque de la phase entrée et celle de stabilisation. Après, on y distingue apparemment deux parcours : le parcours le plus « harmonieux » partirait de « diversification/ activisme » à « désengagement serein » en passant par « sérénité/ distance affective » tandis que les parcours les plus « problématiques » seraient a) remise en question – désengagement amer et b) remise en question – conservatisme – désengagement amer. D'après sa recherche, l'auteur dénonce qu'il existe quatre scénarios-type suivants :

Carrière harmonieuse : débuts faciles, stabilisation, approfondissement et diversification et/ou prise de responsabilités.

Harmonie acquise : débuts difficiles, résolution, stabilisation, approfondissement et diversification.

Remise en question : débuts faciles, stabilisation, remise en question devant le sentiment de routine ou de lassitude et/ou devant des volées plus difficiles.

Carrière difficile : débuts difficiles, résolution partielle, remise en question. (Huberman, 1989, p. 11)

En effet, les recherches de Huberman montrent également que la maîtrise pédagogique et l'efficacité sont deux facteurs importants susceptibles d'amener l'enseignant vers un dénouement de carrière positif alors que la remise en question et la désillusion anticipent le désenchantement.

Ainsi notre questionnement se centrera sur les facettes du développement professionnel dans le champ des LVE. En ce sens, le recours aux formations professionnelles au service des groupes d'enseignants s'avère essentiel. L'accompagnement des jeunes enseignants assuré par leurs collègues chevronnés et plus expérimentés devient une des meilleures modalités de formation outre le suivi des formations continues. Il s'agit là de deux phases soulignées par Huberman, celle de maîtrise pédagogique contre celle de tâtonnement.

Castellotti et De Carlo (1995), quant à elles, présentent trois phases dans la vie professionnelle : celle de « la survie », du « comment » et du « pourquoi » (p. 21). Elles pensent que la plupart des enseignants de langues partagent un tel parcours. La formation initiale ne peut en effet permettre aux enseignants de répondre à toutes les exigences du terrain. En début de leur carrière, ceux-ci rencontrent divers problèmes d'ordre professionnel, organisationnel, relationnel, etc. À la suite de la formation initiale, les enseignants doivent consacrer les premières années à construire « des stratégies de survie, nécessaires pour réaliser leur travail dans des conditions acceptables » (p. 22).

Au fil du temps, ils auront acquis « une identité professionnelle » et chercheront « les moyens méthodologiques les plus adéquats » en vue de faire atteindre les objectifs prioritaires aux élèves. Ces deux chercheuses trouvent une sorte de continuum dans le passage entre ces deux phases. Au contraire, il existe une rupture entre la troisième phase et les deux précédentes. À ce stade, les enseignants ressentent « le besoin de s'arrêter, de regarder en arrière, de s'interroger sur le pourquoi de certains choix et de certains phénomènes ». Ils ont tendance à rechercher « un horizon plus étendu et plus complexe ». Il s'agit plutôt de l'ancrage entre l'enseignement et un investissement ultérieur qui peut être d'ordre académique (recherche universitaire) ou militant (sur le terrain, dans des instances de formation, des associations, ...)

Toujours selon ces chercheuses, « le métier d'enseignant implique un engagement personnel et émotionnel particulier, qui ne permet pas de porter un regard serein sur sa propre pratique sans des arrêts de travail réguliers. » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 25). Pour bénéficier des transformations en termes de pratique professionnelle, les enseignants doivent avoir recours à des formations continues mettant l'accent sur l'expérience et les connaissances acquises. En effet, Castellotti et De Carlo soulignent que « le rapport dialectique indispensable entre l'expérience pratique et les réflexions pratiques doit s'inscrire au centre des préoccupations des décideurs en matière de formation continue » (p. 29). Elles poursuivent : « les périodes de formation, moments d'éloignement, apparaissent comme le lieu privilégié pour une élaboration théorique qui trouve dans la pratique de classe, en amont et en aval, les problèmes à élucider, le terrain d'expérimentation et l'aboutissement concret du processus » (p. 29).

Bien évidemment, ces phases de la carrière d'enseignement peuvent varier d'un individu à l'autre selon le parcours de formation ou des conditions d'exercice sur le terrain de chacun. En

vue d'un accompagnement professionnel plus efficace, Perez-Roux (2012) suggère « des contextes d'accueil organisationnel et humain plus ou moins favorables pour se construire comme professionnel » (p. 116). Cette auteure cherche à mettre en évidence certains aspects déjà développés par les auteurs, comme par exemple Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud (2004) : « Les agents de toute formation à visée professionnelle, doivent devenir en quelque sorte des experts de l'entre-deux, entre la science et l'action, travaillant à la jonction des deux univers, pour les savoirs issus de la recherche, en se transformant en procédures ou en semi-procédures, habitent le monde de l'action et y apportent quelques lumières. » (cités par Perez-Roux, 2012, p. 117)

Ainsi la mise en place des dispositifs ayant pour objectif d'étayer la construction de professionnalité enseignante s'avère-t-elle conséquente. Certes, nous considérons la période d'essai qui dure une année universitaire comme un des dispositifs à finalité professionnalisante dans la mesure où l'enseignant stagiaire parviendra, d'un côté, à développer ses fondements pédagogiques et didactiques à part des savoirs disciplinaires et de l'autre, à s'affirmer en termes de co-construction professionnelle et identitaire tout en exerçant son nouveau travail dans un nouveau terrain. Durant cette période dite « transitoire » de douze mois en complémentarité avec mais après la formation initiale, l'enseignant stagiaire est mis en confrontation avec le réel du travail d'enseignant en articulant les dimensions théoriques et pratiques pour essayer d'apporter du sens à leur travail. Et en général, cela n'est pas évident pour les jeunes professionnels. Nous pouvons conclure que cette période représente une épreuve difficile à surmonter s'il y a (ou non) l'étayage de façon rationnelle et pertinente assumé par des collègues accompagnateurs dévoués et expérimentés car nos jeunes enseignants doivent faire face à nombre d'enjeux et tensions dès l'entrée dans leur carrière.

On aperçoit là la dimension professionnelle qui s'organise sous une forme encore balbutiante mais qui constitue un « déclencheur » de la pratique professionnelle étant une composante constitutive du processus de professionnalisation progressive au sein de la Faculté de Langues Étrangères (FLE) de l'Université de Dalat (UDL). Cependant on ne peut réfuter ce dispositif comme étant une pièce majeure, placée au cœur du puzzle de professionnalisation enseignante en faveur de tous nos collègues, tant du côté des enseignants novices comme enseignant stagiaire que du côté des enseignants chevronnés comme formateur accompagnateur.

Nous présentons dans cette partie les jeunes enseignants qui ont débuté leur métier d'enseignant il y a moins de cinq années scolaires. Certains viennent d'obtenir leur diplôme de fin d'études universitaire et sont donc encore en période d'essai. Selon les prescriptions institutionnelles, s'ils sont capables de passer cette période d'essai et ont la volonté de continuer leur travail, ces jeunes enseignants sont obligés de passer le concours officiel de recrutement des enseignants organisé par l'UDL. Ce concours comporte une étude des dossiers principalement constitués des acquis tels que diplômes, relevés de notes et résultats, certificat pédagogique et didactique ; des épreuves assez rigoureuses en termes d'élaboration des fiches pédagogiques, de montage de cours à titre d'essai.

Une fois qu'ils ont réussi au concours, ils devront poursuivre des formations continues pour avoir un master, normalement trois ans après leur contrat de travail indéterminé avec l'UDL.

Par surcroît, selon les injonctions ministérielles les enseignants universitaires devront obtenir, à partir de l'an 2020, un doctorat pour continuer à travailler de façon légitime et officielle.

Afin de mieux accompagner ces jeunes dans le travail, il nous est important de prendre en compte leurs souffrances parce que, inexpérimentés, ils sont très soucieux d'être à la hauteur des tâches prescrites, incompetents au regard des autres professionnels, en l'occurrence des enseignants chevronnés. Les nouveaux arrivants doivent faire face à de multiples tensions telles que l'ambiance du nouvel environnement, l'accueil du collectif des personnels du terrain, l'exigence des prescriptions institutionnelles, la nécessité d'adaptation et d'ajustement de soi, les besoins de changements au niveau de la pratique professionnelle, etc. Certes, les conditions d'entrée sur le terrain, qu'elles soient matérielles, humaines ou organisationnelles, s'avèrent toujours essentielles pour les nouveaux arrivants bien que soit différente la capacité d'intégration et adaptation de chacun.

1.3. Savoirs professionnels et leurs dimensions

La typologie de savoirs dans le domaine éducatif constitue une partie privilégiée dans nos travaux. Il s'agira en premier lieu de savoirs liés à la langue et la culture étrangères et ensuite, de savoirs savants en sciences de l'éducation qui nous servent d'éclairage afin de mener à bien nos travaux de recherche. Dans le cadre de ces travaux, nous portons plus d'intérêt sur les savoirs *pour* enseigner comme étant l'objet privilégié des sciences de l'éducation. Ainsi la construction des savoirs professionnels au travers des formations sera mise en évidence car celles-ci permettent aux enseignants une transformation d'attitudes, de comportements et de pratiques.

Dans cette perspective, nous apercevons la nécessité de transposer les savoirs issus des recherches en savoirs professionnels dans et pour le métier d'enseignant. C'est-à-dire la prise en compte du passage des savoirs savants aux savoirs professionnels ou savoirs *pour* enseigner au travers d'une transposition didactique. On distingue traditionnellement les savoirs savants issus des recherches scientifiques en général des savoirs professionnels construits au fur et à mesure au sein des groupes professionnels exerçant leur métier. Les caractéristiques des savoirs professionnels identifiés dans les travaux de Bourdoncle (2000) sont censés

être relativement abstraits et organisés en un corps codifié de principes ; être applicables aux problèmes concrets ; être crédibles quant à leur efficacité (même s'ils ne sont pas réellement efficaces) ; être en partie créés, organisés, transmis et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même, notamment par ses enseignants-chercheurs universitaires ; être enfin suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessibles à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère (p. 123).

La question de la transposition didactique des savoirs dans le champ de l'éducation et de la formation est abordée par certains chercheurs comme par exemple Joshua (1996), Raisky (1993, 1999) ou Rogalski et Samurçay (1994). Ces auteurs mettent en évidence la nécessité d'une transformation de tout savoir avant qu'il ne puisse faire l'objet de l'enseignement. Maubant et Roger (2012) soulignent la transformation développée par Chevallard (1980) qui comprend cinq étapes : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmation, la publicité et le contrôle.

La première étape, *la désyncrétisation* s'effectue du fait que les savoirs professionnels se doivent d'être soumis à une adaptation nécessaire en vue d'une formulation *dans et par* les compétences. Toutefois, les référentiels de formation, dans lesquels figurent explicitement toutes les compétences requises, ne peuvent rendre compte de « l'intervention de l'aléatoire et de l'inscription de ces savoirs dans une ou plusieurs temporalités » (Raisky et Loncle, 1993, cités par Maubant et Roger, 2012, para. 14). En général, les spécialistes en éducation et formation travaillent en concertation avec un nombre de formateurs-chercheurs et d'institutionnels afin de concevoir et d'élaborer un référentiel, à partir d'objectifs de compétences pour chaque niveau d'enseignement à l'échelle nationale. Ceux-ci mobilisent toutes formes de savoirs, particulièrement les savoirs savants et les savoirs professionnels afin de parvenir à construire des plans stratégiques de développement du système éducatif national.

La dépersonnalisation concerne l'aspect personnel et singulier des savoirs professionnels, comme le note Lesne (1977), « le formateur reconstruit dans l'action pédagogique ses représentations scientifiques et ses représentations de l'acte de formation, les formés reconstruisent, quant à eux, leur appropriation du réel avec l'aide du premier » (cité par Maubant et Roger, 2012, para. 14). Nous voyons dans cette étape une double intervention au niveau de transposition didactique, d'abord par le formateur et ensuite par les formés. En effet, après s'être appropriés des savoirs scolaires ou disciplinaires, les formateurs de terrain ont tendance à en faire une adaptation basée sur leur première représentation scientifique qui puisse les aider à mobiliser plus aisément dans les activités pédagogiques en fonction du niveau des étudiants compte tenu des contraintes, des prescriptions, des ressources, etc. Il s'agit là des savoirs, subjectivement appropriés et adaptés. De tels savoirs seront transmis aux étudiants qui, à leur tour, en reconstruisent leur appropriation, donc une deuxième représentation. Selon la conclusion de Maubant et Roger, il faut que le caractère personnel soit dégagé des savoirs professionnels évoqués pour ne pas les réduire à des routines exclusivement mobilisables par le professionnel qui les identifie.

Dans l'étape qui suit, Raisky (1999) aborde la question de *la programmation des savoirs professionnels* pour la complexité desquels s'avère nécessaire l'acte de modélisation et non celui de « décomposition linéaire ». Maubant et Roger pensent eux que, pour appréhender cette complexité, un acte simple de segmentation des compétences professionnelles ne suffit pas. Rejoignant Bru (2002), ces chercheurs estiment qu'il faut apporter un regard critique et une réflexivité dans et sur l'action afin de se rendre compte des principes organisateurs de la pratique. Il faut également déstructurer la pratique professionnelle dans les rapports théorique, pratique et technique. Pour Raisky (1999), il existe trois formes de savoirs constituant les savoirs professionnels, il propose de considérer la pratique comme un processus constitué d'interrelations entre des savoirs théoriques, pratiques et techniques et non pas comme une juxtaposition de ces savoirs.

Il se pose ensuite la question de *la publicité des savoirs professionnels*. Maubant et Roger reprennent les travaux de Rogalski et Samurçay (1994) qui soulèvent la nécessité d'explicitier des savoirs opérationnels, plus ou moins efficaces, conduit les experts à repérer d'éventuels écarts entre des savoirs en acte et la connaissance individuelle ou collective. La mise en mots de ce qu'ils font est nécessaire aux formateurs mais cela n'est pas évident. En réalité, les

formateurs peinent très souvent, d'une part, à expliciter les savoirs professionnels tels qu'ils sont et/ou selon leurs représentations et, d'autre part, à expliquer leurs gestes professionnels qui peuvent être reproduits comme les savoirs professionnels. La verbalisation de la pratique des formateurs nécessite des compétences concrètes pour la communication, la reformulation, l'explicitation, etc. Il est donc important, si l'on souhaite identifier et comprendre les éléments constitutifs de l'activité, de repérer les savoirs professionnels à partir de l'explicitation de ces mêmes savoirs.

Or, les éducateurs, qu'il s'agisse de formateurs, d'enseignants ou de tout autre intervenant représentatif de métiers relationnels semblent rencontrer des difficultés à définir et à expliquer ce qu'ils font et pourquoi ils le font.

Finalement, la dernière étape aborde **la question du contrôle** des savoirs professionnels dans les processus de mobilisation, de construction et de mise en acte au long de la pratique. Maubant et Roger trouvent qu'il n'est pas évident de mettre en œuvre ce contrôle afin d'être sûr que les savoirs professionnels soient en conformité avec les objectifs institutionnels. Il en est de même pour l'évaluation des compétences des formateurs de terrain en ce qui concerne la mobilisation des savoirs professionnels en situations réelles de travail et aussi, pour la vérification de la capacité des formés en ce qui concerne la convocation ou l'actualisation des savoirs professionnels acquis *a priori* en vue d'une mise en œuvre dans leur futur travail. Ces deux auteurs trouvent importante cette question de contrôle à travers les actes d'évaluation et de vérification au sein de la pratique professionnelle.

En effet, il arrive que les formateurs de terrain soient obligés de faire des réductions tant de la quantité que de la qualité des savoirs disciplinaires (ou scolaires) et professionnels en raison des difficultés réelles d'un contexte particulier. Dans leur raisonnement subjectif, ceux-ci plaident pour une intercompréhension dans leur collectif de travail voire une compréhension auprès de leur institution de faire en sorte que leurs actes soient légitimement acceptés au contrôle ou en évaluation. Or, le contrôle et l'évaluation de la qualité du collectif formateur ayant pour objectif de valoriser les savoirs et les compétences professionnels, deviennent des enjeux centraux des processus de l'éducation et de la formation. À ce titre, cette question du contrôle et de l'évaluation au sein de la pratique devient plus que jamais essentielle, d'autant plus qu'elle met en cause le rôle primordial des éducateurs.

Ces auteurs mettent l'accent sur les trois dimensions de savoirs professionnels qui relèvent de la théorie, de la pratique et de l'empirique.

1.3.1. La dimension théorique

Cette dimension révèle que la théorie des savoirs est évidemment construite, au fur et à mesure par les professionnels, comme un long processus qui aboutira à un produit final. Ce produit est lui-même la théorie selon Maubant et Roger (2012). Ils ajoutent que ce processus intellectuel, dont le résultat comme objet-produit, constitue la théorie. En somme, nous pouvons constater que la dimension théorique des savoirs professionnels ne se limite pas seulement à un objet extérieur à la pensée, mais bien à un savoir faisant référence à « ce qui est », c'est-à-dire un savoir qui s'intéresse tant au produit qu'au processus cognitif qui participe de sa construction

et de son élaboration. Cependant, Maubant et Roger constatent que cette dimension théorique des savoirs professionnels semble relativement absente des formations professionnelles, en particulier dans les métiers adressés à autrui.

1.3.2. La dimension pratique

Cette dimension est principalement travaillée en simulation et/ou pendant les stages. Maubant et Roger indiquent qu'il est aussi possible de définir la pratique comme une praxis permettant d'allier l'action et l'activité de l'homme agissant. Ces chercheurs présentent la pratique comme une incarnation d'une action dont le but est de magnifier le processus de construction des idées (le siège de la *theoria*) et de pouvoir ainsi rendre ces idées perfectibles. La pratique servirait ainsi en quelque sorte de révélateur à la théorie. Au sein de la formation professionnelle des intervenants dans les métiers adressés à autrui, la dimension pratique des savoirs professionnels semble principalement travaillée pendant les périodes de stage. La difficulté réside à exploiter ces périodes de stages comme autant de situations formatives dépassant la simple collecte auprès de maîtres de stages ou de superviseurs d'outils, de matériels, de règles de conduite précises et opérationnelles, de routines (Trottier et Lessard, 2002) et pouvant favoriser un dialogue entre les trois dimensions des savoirs professionnels.

1.3.3. La dimension empirique

Les savoirs professionnels de type procéduraux servent d'instructions pour la mise en marche de l'action et de l'activité des professionnels. Maubant et Roger rejoignent Raisky (1993) en disant que la dimension empirique des savoirs professionnels renvoie aux savoirs techniques qui représentent la schématisation de la pratique. Sur ce point, ces deux auteurs évoquent leurs travaux en 2011 soulignant que la dimension empirique des savoirs professionnels relève de la *poiësis* selon le terme d'Aristote et vise la production matérielle de biens. En ce sens, cette dimension empirique a une finalité productive spécifique.

Ainsi la dimension empirique s'avère-t-elle très nécessaire à la conception et à l'élaboration des dispositifs de formation professionnelle destinés aux métiers notamment d'enseignants, de formateur, de gestionnaires, etc. Elle s'intéresse plus à la pratique qu'à la théorie qui peut sembler inutile aux enseignants en formation. De plus, l'expérience est considérée comme un savoir à part entière dans le processus de professionnalisation et d'insertion professionnelle.

1.4. Le développement du savoir professoral

Shulman (1986/2007) met en évidence le savoir professoral qui comporte les trois principales catégories suivantes : la connaissance du contenu, la connaissance pédagogique et la connaissance du curriculum. En premier lieu, l'auteur souligne que « [p]enser adéquatement la connaissance du contenu requiert d'aller au-delà de la connaissance des faits ou des concepts d'un domaine. Cela requiert la compréhension des structures de la discipline [...] » (Shulman, 1986/2007, p. 104). D'une manière générale, il s'agit de la capacité de définir le contenu et d'en expliquer le pourquoi pour l'enseignant. Sur ce point, il ajoute que « [l]e professeur ne doit pas seulement comprendre que quelque chose est ainsi ; il doit comprendre, au-delà, pourquoi il est ainsi, sur quels fondements cela peut être garanti, et dans quelles circonstances notre croyance

dans sa justification peut être affaiblie et même déniée. » (p. 105). Ensuite, la connaissance pédagogique du contenu permet à un enseignant de rendre facile ou difficile l'apprentissage de domaines spécifiques. Il lui est important d'avoir des stratégies permettant de réorganiser la compréhension des apprenants si leurs (pré)conceptions sont erronées. Shulman considère un tel savoir, fondé par sur la recherche, comme un élément central du savoir pédagogique. Enfin, la connaissance du curriculum constitue des « indications » et des « contre-indications à l'usage d'un curriculum et de moyens d'enseignement particuliers dans des circonstances particulières fournit à un enseignant » (p. 106). Étant considérée comme la familiarité avec les domaines et les questions scolaires, cette connaissance curriculaire sous-tend « l'habilité professorale à relier le contenu d'un cours ou d'une leçon donnés à des domaines ou questions simultanément en discussion dans les autres disciplines » (p. 106).

Les études de Shulman identifient également trois formes de connaissances professorales qui se déclinent des trois catégories précédentes : la connaissance propositionnelle, la connaissance par cas et la connaissance stratégique.

1.4.1. La connaissance propositionnelle

La première forme, la connaissance propositionnelle, concerne le contenu propositionnel enseigné aux professeurs dont la sagesse pratique (ou le capital accumulé de l'expérience d'enseignement) se traduit par des connaissances stockées sous forme de propositions. L'auteur divise ensuite ces connaissances propositionnelles en trois types de propositions en tant que principes, maximes, et normes. Issus de recherches empiriques, les principes s'avèrent utiles à l'enseignement comme étant des échafaudages intellectuels. Accumulées dans la pratique, les maximes représentent en général une source de recommandations. D'ordre ni théorique ni pratique, les normes (valeurs, engagements, impartialité, équité, etc.) se trouvent au cœur des connaissances du professeur car « [c]e sont des propositions qui guident le travail du professeur, non parce qu'elles sont vraies au sens scientifique du terme, ou parce qu'elles marchent, d'un point de vue pratique, mais parce qu'elles sont moralement ou éthiquement correctes. » (Shulman, 1986/2007, p. 107)

1.4.2. La connaissance par cas

La deuxième forme, la connaissance par cas, se réfère à un cas d'instruction directe ou à un questionnement où l'enseignant fait appel à la littérature de cas pour éclairer à la fois le pratique et le théorique. L'auteur précise que « [l]a connaissance par cas est la connaissance d'événements spécifiques, bien documentés, et richement décrits » et que « [l]es cas sont des occasions ou des ensembles d'occasions documentées (ou portraiturées), aux limites distinctes, aux frontières tracées » (Shulman, 1986/2007, p. 108-109). Sur ce point, il propose aussi trois types de la connaissance par cas : les « prototypes » qui exemplifient les principes théoriques ; les « précédents » qui capturent et communiquent les principes de pratique ou les maximes ; les « paraboles » qui concrétisent les normes et les valeurs. Selon lui, le premier type permet la constitution des cas intéressants d'illustration à des fins d'enseignement. Le deuxième type consiste en des souvenirs d'enseignement passés qui permettent de guider le travail d'enseignant comme étant à la fois source d'idées et comme heuristique pour stimuler de nouvelles pensées. Considérées comme les plus puissants outils, les propositions théoriques

sont exemplifiées, illustrées et vivantes par les types prototype et parabole. À titre d'exemple, une parabole est un cas dont la valeur réside dans la communication de valeurs et de normes permettant une collaboration enthousiaste des membres. En l'occurrence, les paraboles pédagogiques s'avèrent très importantes dans la socialisation des professeurs, aussi bien quant à leurs obligations professionnelles générales qu'à l'éthos spécifique de leur institution. L'auteur affirme que, sans compréhension théorique, il n'y a pas de réelle connaissance par cas, sinon une simple anecdote ou une parabole sans morale.

1.4.3. La connaissance stratégique

La troisième forme, la connaissance stratégique, est développée lorsque « les leçons tirées d'un seul principe entrent en contradiction avec celles d'un autre, ou lorsque les précédents de cas particuliers sont incompatibles » (Shulman, 1986/2007, p. 110). Autrement dit, elle entre en jeu quand l'enseignant doit résoudre des problèmes particuliers d'ordre soit théorique, soit pratique, soit moral. Sur ce point, Shulman souligne que la base de connaissance sous-jacente est élaborée par la connaissance des propositions et celle des cas pertinents tandis que cette troisième connaissance est susceptible d'étendre la compréhension au-delà des principes vers la sagesse pratique. Celle-ci peut transcender les limitations des principes particuliers ou d'expériences spécifiques. Toujours selon cet auteur, un enseignant en tant que professionnel doit non seulement avoir une maîtrise des procédures, du contenu et de la rationalisation, mais aussi être capable d'expliquer pourquoi quelque chose est fait. En ce sens, il s'agit de la capacité d'agir avec la conscience de ce dont l'acte qu'un enseignant produit constitue un cas ou de ce que cet acte entraîne.

L'auteur indique que l'évaluation et le développement du savoir professoral se réalisent à travers des examens professionnels définis et contrôlés par les membres de la profession enseignante. Il faudra que ces examens incluent la compréhension du contenu et de la didactique ainsi que de la connaissance curriculaire spécialisée. En particulier, la connaissance des structures de chaque discipline et la connaissance pédagogique des thèmes généraux et spécifiques du domaine devront être insérées dans le contenu interrogé. Pour pouvoir passer ces examens professionnels, les enseignants devront suivre des programmes de formation qui couvrent les deux aspects de processus et de contenu qui constituent une base de connaissances pour enseigner. Sur ce point, l'auteur ajoute,

De tels programmes s'appuieront sur la recherche en cours concernant les conceptions et conceptions erronées des étudiants et leur structure pédagogique, sur les caractéristiques qui rendent certains contenus facile ou difficile à apprendre. Ils utiliseront de façon extensive le corpus grandissant de la littérature de cas, à la fois pour aborder un ensemble de contextes d'enseignement bien plus large et divers que ceux dont on peut faire l'expérience au sein de la seule formation, et pour fournir aux professeurs un riche corpus de prototypes, de précédents, et de paraboles à partir desquels raisonner. (Shulman, 1986/2007, p. 111)

Pour finir, Shulman se réfère à Fred Erickson en disant qu'outre les chercheurs, les enseignants et les formateurs pourront contribuer eux-mêmes à la littérature de cas pertinents sans nécessairement être un docteur en sciences sociales ou en sciences de l'éducation sous réserve que ces premiers soient bien préparés et accompagnés en formation. Par conséquent, la

recherche leur permettra de se sentir encore davantage membres d'une guilde académique de professionnels.

2. Différentes voies de la formation des enseignants

Wittorski (1998) souligne que le développement professionnel résulte de plusieurs processus tels que l'action, la combinaison de l'action et de la réflexion, la réflexion sur et pour l'action, l'acquisition de savoirs théoriques, etc. Nous entendons par là des processus de transformations du sujet, s'agissant d'une transformation de son identité professionnelle. Boudjaoui (2011), quant à lui, propose des dynamiques professionnalisantes de l'action professionnelle en faisant le point sur le modèle *learning by doing* (Dewey, 1993), la dimension contextuelle-espace et temporalité de l'action (Giordan, 1998), la zone proximale de développement (Vygotski, 1997), l'exercice en groupe de la pensée sur les actes (Wittorski, 1998). Il évoque aussi des dynamiques professionnalisantes de la confrontation socio-cognitive sur l'action en reprenant des travaux sur la transformation de l'expérience en savoirs communicables ou savoirs d'action (Barbier, 1996), les échanges en groupe sur l'expérience pour la rendre explicite (Nonaka et Takeuchi, 1997), les conflits socio-cognitifs (Vygotski, 1997), les réflexions rétrospectives sur l'action ou anticipatrices de changement sur l'action (Wittorski, 1998). Enfin, Boudjaoui (2011) présente la dynamique professionnalisante de production de savoirs comme reflétant le « processus par lequel un sujet développe un savoir interface entre des connaissances tacites explicitées à travers des savoirs d'action et des savoirs théoriques » (p. 56). Il évoque ainsi l'autonomisation du sujet (Lerbet, 1993) traduite par l'intériorisation de la complexité de son environnement, la forme d'une modélisation (Le Moigne, 1995) d'un vécu professionnel et l'élaboration de la structure conceptuelle d'une situation de travail qui combine concepts scientifiques et concepts pragmatiques (Pastré, 1999).

En outre, ces auteurs mettent en évidence l'importance des confrontations sociocognitives permettant des discussions sur le réel de l'activité amorcées à la pratique réflexive au sein du collectif de travail. En effet quand on prend du recul par rapport à l'action, on peut mieux comprendre la démarche dont elle est le produit et donc imaginer une nouvelle démarche en fonction de la variation des situations.

2.1. Former par développement des compétences professionnelles

Nous commençons d'abord par les caractéristiques de la compétence qui est étroitement articulée avec l'activité. En référence à Ardouin (2004), Nguyen Do Thien-Vu (2008) indique qu'on ne peut la séparer de l'action car elle est opératoire et finalisée. Mobilisée pour agir, elle est de fait « indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste » (p. 59). Pour développer cette compétence à agir dans l'enseignement des LVE, il existe des dispositifs de formation tels que des mini projets de situations communicatives par exemple.

Dans cette perspective, l'auteur souligne que la compétence est composée d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique. Pendant et après la formation initiale, l'enseignant est amené à développer un triptyque « savoir, savoir-faire, savoir-être ». La compétence peut donc être socialement reconnue et légitimée. Il s'agit là d'un savoir-faire opérationnel validé selon certains auteurs (tels Jonnaert, 2002 ; Meignant, 1995). Être compétent, c'est prendre en compte

le contexte et les contraintes pour agir. On n'est pas compétent tout seul ou né compétent de façon naturelle mais on se construit et développe des compétences au travers d'apprentissages ainsi que de la pratique professionnelle. Plus précisément, les compétences professionnelles, se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation professionnelle, comme en témoigne Nguyen Do Thien-Vu (2008).

La construction de la compétence débouche sur une transformation de soi et du réel. En outre, les activités rétrospectives permettent aux praticiens d'élucider leur pratique en vue de les améliorer. En se référant à Jonnaert (2002), l'auteur admet que « [p]arler de la compétence, c'est donc chercher à objectiver le réel, ce qui amène à parler de compétences virtuelles et de compétences effectives » (p. 60). Il met l'accent sur l'aspect virtuel ou académique de la notion de compétence qui se décrit dans des programmes d'études ou des référentiels de compétences. En revanche, la compétence comporte également un aspect réel ou pragmatique du fait qu'elle résulte de la mobilisation, de la sélection, de la coordination, de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de situations.

Dans contexte socio-économique régional de mutation plurielle, les établissements scolaires du Vietnam s'efforcent de donner aux jeunes, à travers leurs formations, des compétences professionnelles et une gamme de flexibilité pédagogique qui leur permettront de s'adapter à l'accélération de l'intégration normative de l'enseignement des langues étrangères due à la mondialisation. D'après Conjard et Devin (2007), la capacité à agir en situation d'incertitude apparaît comme un savoir-faire essentiel : « l'entreprise du troisième millénaire ne pourra fonctionner et se développer que si elle peut faire confiance à la compétence des professionnels » (p. 10).

En effet, la mondialisation entraîne une large flexibilité de l'emploi et donc des compétences. Il est fortement recommandé de former des professionnels qui disposent de la capacité de prendre une bonne décision, au bon moment. Dès lors, « la professionnalisation définit un processus d'accroissement de capacités à faire face à des situations complexes, en combinant des capacités d'analyse et de résolution de problèmes avec la mise en œuvre de techniques peu courantes, voire innovantes. » (Conjard et Devin, 2007, p. 22-23) Ces auteurs nous apportent plus d'explications en citant Martin *et al.* (2006), dans cette optique de la professionnalisation comme processus de construction de compétences, travail et savoir sont en interaction. Le travail fournit les ingrédients que seule l'analyse réflexive permettra de transformer en savoirs. Les savoirs sont des outils indispensables pour résoudre les problèmes sans cesse renouvelés qui apparaissent dans le cadre du travail.

Si la compétence se traduit par « une capacité à agir, dans un contexte donné », il faut attacher de l'importance aux dynamiques et au processus de professionnalisation. En d'autres termes, les jeunes nouvellement formés seront susceptibles de savoir et pouvoir agir dans ce nouvel environnement. Néanmoins, toujours selon Conjard et Devin, le processus de construction des compétences met en jeu l'interaction entre l'individu et son environnement. Ce processus individuel se déroule dans un cadre collectif propice (ou non) à son accomplissement. Ils déterminent ensuite trois leviers d'actions essentiels :

1. Les interactions interpersonnelles et les modalités organisationnelles

En premier lieu, il s'agit de favoriser les interactions interpersonnelles (à l'initiative des individus et des collectifs) et organisationnelles (à l'initiative de l'organisation). Certaines dispositions organisationnelles favorisent les échanges entre les individus, les équipes, les unités de travail. Ces dispositions permettent aux uns et aux autres de mieux connaître les activités réciproques, de créer du lien et d'élargir les périmètres d'action. En un mot, de décloisonner le travail. L'organisation en équipe autonome, le management par projet, le développement de « communautés d'action » favorisent les apprentissages.

2. La prise du recul par rapport à l'activité

En deuxième lieu, il s'agit de réunir les conditions d'un recul réflexif sur le travail : la nature et la qualité des apprentissages dépendent largement de la manière dont l'individu comprend et exploite son expérience, la rend « signifiante ». C'est par la distanciation du travail, la réflexion sur la sa pratique au détour des événements ou aléas rencontrés que l'on développe ses compétences. La posture du manager, le collectif de travail et les pratiques organisationnelles déterminent très largement ces possibilités de distanciation et de réflexion sur le travail.

3. Le processus d'autodétermination et l'engagement individuel

En troisième lieu, il s'agit de développer des occasions de motivation. En effet, la nature et la qualité des apprentissages dépendent également de phénomènes d'autodétermination. C'est l'individu qui apprend, et qui décide de le faire. Cette décision dépend à la fois de facteurs intrinsèques (projet, sens donné au travail, image de soi) et extrinsèques (intérêt du travail, autonomie, parcours professionnels, pratiques de management, reconnaissance...). [...] On sait en effet que l'action et sa répétition ne garantissent pas l'apprentissage si elles ne s'inscrivent pas dans un processus qui conduit à une prise de recul et à une analyse de l'expérience vécue, afin d'en tirer les enseignements et les généraliser. (Conjard et Devin, 2007, p. 25-26)

Ainsi, attend-on d'un enseignant la compétence à agir qui pourra régler ses problèmes spécifiques concernant ses activités professionnelles en mobilisant ses propres ressources, internes et externes. En effet, un enseignant qualifié de compétent est toujours bien vigilant pour se préparer au mieux à des aléas, à aider ses « matelots » collègues à surmonter les difficultés, à régler des problèmes ou bien à en éviter. Ses compétences se traduisent non seulement « dans » mais « sur » l'action comme le précise Perrenoud (2001) lors du bon fonctionnement du bateau, de la bonne orchestration des matelots s'il prend du temps à analyser de façon rétrospective, de réfléchir sur ce qui s'est déjà passé.

Conjard et Devin (2007) soulignent ce rôle primordial en prenant l'image du chef d'orchestre symphonique dont la qualité de la musique dépend largement de sa capacité de management et des compétences individuelles des instrumentistes. Wittorski (1998), quant à lui, souligne que la question de développement de compétences professionnelles exige des « savoirs pluriels », c'est-à-dire savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir et son système de valeurs. Il met l'accent sur des compétences *a priori* propres à l'individu nommées « compétences individuelles », celles produites et/ou mobilisées dans son travail réel. Il ajoute ensuite des compétences

susceptibles d'être transmises et socialisées, appelées « compétences partagées » par le biais de l'accompagnement et tout au long du processus d'acculturation au sein des collectifs de travail. Dans cette logique, Wittorski mentionne enfin des « compétences collectives » co-construites au travers des formes de travail collectif, au sein de ses pairs.

Wittorski (2008) reprend des écrits de Le Boterf (2007) qui met en évidence des situations propices au développement professionnel. Selon ce dernier, chaque individu se professionnalise au travers des situations professionnelles constituant des « espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement : l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoire, les rencontres professionnelles » (p. 24). Ces activités débouchent sur des « compétences incorporées » (Leplat, 2001) qui se développent de façon progressive par l'action ou dans les situations de travail. Les compétences plus larges sont ultérieurement acquises grâce aux compétences incorporées qui, selon Leplat, « fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles » (cité par Wittorski, 2008, p. 25). « Le développement professionnel repose sur une incorporation croissante des compétences à l'action au bénéfice d'une sélection et d'une hiérarchisation progressive de ces compétences » (Wittorski, 2008, p. 25).

S'inspirant des travaux portant sur différentes situations d'apprentissage (Carré *et al.*, 1997 ; Carré et Charbonnier, 2003 ; Galvani, 1995 ; Moisan, 1997), Wittorski pose le fait que le développement professionnel se réalise à la fois par soi-même, les autres et les choses. Ces trois agents sont repris par Pineau (1998) : formation par soi ou « autoformation » ; apprentissages avec les autres comme les parents, ou le milieu ou « hétéro-formation » ; échanges physiques et biologiques ou « éco-formation ». On constate que l'apprentissage dit vital et ontologique est constitué de trois éléments principaux qui concernent les individus, les autres et l'environnement matériel. Mais ce processus d'apprentissage ne se fait pas de façon automatique car, selon Carré *et al.* (1997) il dépend du « sentiment d'efficacité, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'autodirection ». Wittorski reprend l'idée de Moisan (1997) : l'autoformation, quant à elle, est suscitée par des situations professionnelles en ajoutant qu'elle est « favorisée notamment par l'indétermination de la situation de travail et la nécessité de réfléchir sur son action » (Wittorski, 2008, p. 28).

À la suite de Carré et Charbonnier (2003), Wittorski indique également que l'apprentissage professionnel se fait à partir des situations quotidiennes pour certains métiers tels que bricoleur, jardinier entre autres et des moments informels comme la pause, des échanges entre collègues, des « tiers temps » ou « tiers espaces » etc. Pour lui, les apprentissages professionnels informels sont favorisés à la fois par l'harmonie qui peut exister entre la culture d'entreprise et la motivation des individus à apprendre et par une attitude favorable à l'apprentissage formel ou informel que les auteurs nomment l'« apprenance ».

Toujours selon Wittorski, une codétermination et une co-transformation activité-acteur(s) sont constitutifs du développement professionnel. Il rappelle également les thèses constructiviste et socioconstructiviste selon lesquelles on peut percevoir que, tout au long de son apprentissage,

le sujet se construit et se transforme en confrontant des situations professionnelles diverses. Quant à la didactique professionnelle, l'auteur rappelle Pastré (1999), qui s'inspire des travaux de Vergnaud : le développement professionnel est conçu comme étant « un processus d'élaboration de schèmes, d'invariants opératoires, de concepts organisateurs de l'action » (Wittorski, 2008, p. 29). L'auteur montre également les thèses relevant de l'ergonomie cognitive et de la sociologie cognitive selon lesquelles le « développement professionnel passe aussi par les communications produites dans l'activité qui ont un statut d'opérations et une fonction de coordination interindividuelle » (p. 30).

Perez-Roux (2012), reprend les trois formes de connaissances qui constituent la pluralité des compétences (Wittorski, 1998). Pour lui, la professionnalité enseignante, intégrant la complexité des compétences à construire à l'appui de « l'histoire de l'individu et son système de valeurs », est alors envisagée dans une approche multidimensionnelle qui, suppose tout un long processus d'apprentissage permanent et collectif afin d'acquérir des « savoirs nouveaux et mouvants, pluriels et composites, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même » (Perez-Roux, 2012, p. 99). Elle déduit finalement que la formation professionnelle suppose des savoirs pluriels articulés avant et pendant la formation tout en tenant compte de la dimension relationnelle de ce métier destiné à autrui, en particulier des acteurs en jeu comme par exemple des collègues formateurs, des étudiants, des gestionnaires entre autres. Elle souligne que des compétences professionnelles sont acquises par les formés à travers une co-réflexivité comme élément constitutif, leur permettant de devenir des professionnels responsables et autonomes. Elle met en évidence des ressources personnelles antérieurement développées qui, face à des situations singulières sur le terrain, seront adaptées et convoquées en fonction de leurs activités professionnelles. Ainsi leur identité se transformera tout au long du processus de construction de la professionnalité enseignante, rejoignant les travaux de Dubar (1992) en envisageant la « professionnalité professionnelle comme un processus complexe et dynamique, traversé par une double transaction : biographique et relationnelle » (Perez-Roux, 2012, p. 100). Il s'agit là d'un passage du statut d'acteurs peu professionnels à celui des acteurs plus professionnels caractérisés par un ensemble de compétences progressivement construites. La dimension relationnelle consiste à l'élaboration d'une image de soi pour soi et pour autrui. Par ailleurs le rapport avec les autres demeure toujours important dans la mesure où la professionnalité est progressivement co-construite.

D'après Perez-Roux (2012), il existe bon nombre de regards portés sur les stagiaires ou les enseignants novices par ceux plus chevronnés ainsi que les autres acteurs tels que les équipes disciplinaires, la direction ou même les étudiants. Cela crée inévitablement des tensions sur ces premiers et des enjeux pour ces derniers. Tensions parce que nos jeunes enseignants subissent des regards critiques souvent positifs en ce qui concerne leur identité professionnelle basculée, donc leur statut en forte tension et enjeux parce que nos collègues d'une certaine ancienneté devront leur apporter des aides permettant, surtout au travers des dispositifs de formation et particulièrement en accompagnant leur intégration professionnelle et leur reconnaissance dans le milieu de travail (observations de classes, évaluation, élaboration des devoirs de contrôle, enseignement à titre d'essai, etc.). Nous réalisons que c'est dans ces zones de tension dans le processus de professionnalisation que les professionnels recherchent le sens de leur travail.

Un autre enjeu à prendre en compte, pointé par Perez-Roux (2012), c'est la question d'hétérogénéité des formés, qui débouche sur l'interrogation centrale, « par quelles modalités et comment et faire évoluer nos jeunes enseignants de façon identique ? » Or, l'ancrage identitaire des jeunes enseignants inexpérimentés dans un « nouveau monde » n'est pas évident d'autant plus que l'accueil, les apports et les appuis du terrain quels qu'ils soient ne sont pas toujours garantis ou mis à la disposition des nouveaux arrivants. Au Vietnam, il manque souvent de ressources comme condition *sine qua non* de leur intégration et de leur implication dans un nouvel environnement professionnel.

2.2. Former par expérience et savoir expérientiel

Conjard et Devin (2007) soulignent que l'expérience attire depuis longtemps l'attention des chercheurs en philosophie, pédagogie, didactique, psychologie, et plus récemment en gestion. Ils soutiennent que le processus d'apprentissage se fait, hormis des savoirs théoriques et la pratique transmis à l'école, au travers des expériences. En effet, l'expérience nous apporte certaines valeurs qui devront être reconnues, transmises et développées. Ces auteurs la considèrent comme « un acquis, souvent associée à l'ancienneté (« avoir de l'expérience »), ou un moment vécu (« faire l'expérience de ») ou encore un mode d'acquisition (« tirer les leçons de l'expérience »), et cette notion d'apprentissage « expérientiel ».

Parlant du côté pratique, ces auteurs rejoignent les travaux de Meirieu (1987), qui a fait un résumé d'un processus à caractère universel en termes opérationnels. Selon ce dernier, « chercher à faire acquérir une compétence à un sujet, c'est organiser, pour lui, une situation d'apprentissage ». C'est donc :

identifier une tâche mobilisatrice qui va mettre le sujet en route ;
repérer l'obstacle dont le franchissement permettra d'effectuer un progrès décisif ;
prévoir l'ensemble des ressources et des contraintes qui permettront au sujet de surmonter lui-même l'obstacle ;
accompagner l'activité de l'apprenant en mettant en place des procédures de réflexion sur son activité (ce qu'il nomme la métacognition) ;
avoir en ligne de mire, tout au long de la démarche, l'objectif en termes de compétence réinvestissable par le sujet, à sa propre initiative, dans des conditions du même type.
(Conjard et Devin, 2007, p. 29)

Conjard et Devin (2007) introduisent la démarche de développement des compétences collectives au sein des groupes de travail dont la coopération entre les membres « nécessite interdépendance, intercompréhension et repose sur la confiance, c'est-à-dire la connaissance des conduites des autres et la concordance entre leurs actions et leurs paroles » (p. 39). Quant à Perrenoud (2001), « il suffit que les actions de formation s'adressent à des groupes, des équipes, des établissements entiers. Il s'agirait des « compétences collectives » qui pourront mobiliser l'orchestration des habitus, de la synergie des pratiques et des compétences individuelles. Le thème de l'organisation *apprenante* est en vogue » (p. 170).

En effet, au sein d'un organisme ou d'une organisation, il conviendra de travailler en synergie pour atteindre les objectifs. Plus précisément, il s'agira à la fois du travail en équipe et du travail

collectif. À chaque individu il sera demandé d'accomplir ses tâches et ainsi d'en prendre la responsabilité. En ce sens, nous pouvons prendre l'exemple d'un salarié qui fait son travail à la chaîne (sur une chaîne de production). Celui-ci peut commettre, selon les régulations de son entreprise, quelques fautes ou rater un nombre limité de produits sur la chaîne, mais en fin de compte, il devra accomplir son travail individuel contribuant au résultat collectif. En réalité, les enseignants ne travaillent pas de façon totalement indépendante mais doivent entrer en synergie avec d'autres enseignants et/ou d'autres acteurs le long du processus de formation.

Pour Wittorski (2008), le développement professionnel suppose le recours à l'expérience. Pour pouvoir confronter des situations singulières, le sujet doit acquérir l'expérience n'étant pas offerte par les institutions surtout dans lesquelles il poursuit ses formations initiales et continues mais étant à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Dans cette perspective, pour développer les compétences professionnelles et collectives chez les enseignants, il faut, sans conteste, introduire la dimension coopérative.

2.3. De la dimension professionnelle à la perspective professionnalisante

La formation à finalité professionnelle demeure inexistante pour l'enseignement supérieur dans de nombreux pays en voie de développement. Il en est de même pour le cas des cursus de formation universitaire dispensés par des universités vietnamiennes. Le fait de la surabondance de « maîtres » mais du manque d'« ouvriers » reste toujours un sujet polémique. Les universités ne forment que des « maîtres » et non des « ouvriers ». C'est-à-dire que les universitaires se centrent davantage sur la dimension académique au détriment de la dimension professionnelle. Ainsi le processus de l'enseignement-apprentissage au niveau supérieur se centre essentiellement sur la transmission des savoirs et l'explication des doctrines théoriques. Le paradoxe est que les détenteurs de diplôme de fin d'études universitaires (cursus général d'une durée maximale de 4 années universitaires) pourront avoir une meilleure possibilité d'embauche par rapport à ceux qui sont formés par des Écoles normales supérieures, des Écoles normales techniques et professionnelles (cursus d'une durée de 3 années scolaires).

Nous nous permettons de reprendre les idées de Bourdoncle (2000) sur la notion du développement professionnel, dont la connotation positive du terme développement « semble proche du terme professionnalisation, qui indique aussi un progrès, une meilleure adaptation de la personne à l'exercice efficace de sa profession » (p. 126). Bourdoncle rappelle également les travaux d'autres auteurs (Barbier, Chaix et Demailly, 1994) qui tentent de donner un sens assez précis bien qu'il soit encore large à l'expression « développement professionnel » comme étant « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Bourdoncle, 2000, p 126). Il tente de mettre en évidence la distinction de deux perceptions différentes, la première par des sociologues comme une adaptation du sujet aux milieux où il vit de manière suffisamment durable (socialisation) et la deuxième par des psychologues comme guidée de l'intérieur, selon les modalités régulées, sinon innées, de transformation du sujet sur les plans affectif et cognitif. L'auteur rend perceptible le fait que la personne évolue de façon progressive au cours de sa carrière ce qui exige l'implication totale de cette personne

et cela nécessite un ensemble de dispositifs confortant le processus de professionnalisation mis en place en début de sa carrière.

2.4. De l'identité professionnelle à la culture d'enseignant

Wittorski (2008) met en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation car selon cet auteur, les dispositifs de formation ont pour but de « développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs, en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation » (p. 15). Dans ce sens, il poursuit que « la professionnalisation constitue un enjeu identitaire fort pour les milieux de la formation (en lien, souvent, avec l'introduction de démarches qualité) » (p. 15). De fait, les identités se construisent tout au long de la vie professionnelle depuis l'insertion professionnelle d'un professionnel jusqu'à sa retraite.

De Ketele (2011) reprend l'idée de Godelet (2004) qui, lui, confirme l'importance du regard des autres en insistant que la « reconnaissance d'autrui significatifs » contribue directement à la majoration de l'estime de soi, permet d'opérer des changements de compréhension personnelle et rend compte de certains changements de comportements, voire de trajectoires de vie (p. 33). Au fait, il n'y a pas d'identité personnelle sans identité sociale. Ainsi De Ketele (2011) évoque l'énoncé fréquent « Je suis par le regard de l'autre » des psychologues du développement humain.

En effet, l'identité personnelle ou individuelle des enseignants sera peu ou prou transformée au fil du temps, dans un milieu professionnel et au sein des collectifs de travail. Ceux-ci vont se construire leur identité professionnelle qui reflète l'identité du groupe professionnel. De Ketele (2011) rappelle que l'identité personnelle repose sur les transactions entre le « Je » et le « Nous », qui sont les expressions chères à Dubar (2000) et Wittorski (2007). Qui plus est, ce dernier parle de transaction entre le « Je » et le « Milieu professionnel ».

Par la suite, De Ketele (2011) introduit certains facteurs à prendre en compte dans le contexte socio-économique en mutation comme la mondialisation de l'économie, le besoin de mobilité, la compétitivité, les évaluations internationales et les palmarès associés. D'après cet auteur, les organismes au niveau national et international prennent en charge la définition explicite des notions visant à la standardisation de qualité en tenant compte de ces facteurs primordiaux et ce, par le biais du travail coopératif entre les experts (comme des tiers indépendants) et les professionnels concernés. Ces derniers en tant qu'experts et acteurs de terrain jouent donc un rôle important dans le travail d'établissement des référentiels de compétences qui servent de référence aux stratégies d'évaluation de la qualité et de l'accréditation. Ces normes de qualité à caractère institutionnel, national et international se déclinent en deux logiques, celle de l'économie et celle de l'expertise.

Rejoignant les travaux de Bélair (2011) selon lesquels il est nécessaire pour le formé d'affirmer de façon progressive sa « valeur professionnelle » au travers du travail de pairs avec la dimension réflexive « sur et à partir de la pratique » (p. 13), Perez-Roux (2012) met en évidence ce dispositif d'accompagnement au service des enseignants tout au long de parcours de formation. Selon cette dernière, la professionnalité enseignante, en particulier des enseignants

en formation initiale, se construit dans un processus complexe au travers de la construction de leur propre identité professionnelle à la conjonction de « valeurs, représentations et pratiques ». Inscrit dans les curricula de formation, l'accompagnement est toujours important tant pour l'enseignement théorique que pour la pratique sur le terrain.

Néanmoins la construction de la professionnalité exige inévitablement du temps nécessaire et une forme de co-engagement, comme conditions de réussite, chez les formateurs et les formés (Perez-Roux, 2012). L'identité professionnelle n'est pas simplement l'expression verbale explicite par des professionnels mais elle relève, d'un côté, des échanges aux termes de négociation avec les autres en situation de travail et, de l'autre, du processus évolutif au cours du développement de l'activité professionnelle. Il est évident que le développement professionnel et la dynamique identitaire se construiront sur le mode du compagnonnage et, tout au long du processus, les lignes de reconnaissance de la professionnalité émergente joueront un rôle primordial. On doit admettre l'importance d'une compétence collective de la part des personnes en formation, des formateurs et des accompagnateurs, particulièrement attentifs aux enjeux des logiques personnelles, économiques au sein et au-delà de l'environnement professionnel immédiat.

Le stage en milieu professionnel pourra en effet être considéré comme un socle qui permet d'élever le niveau des étudiants stagiaires et d'articuler au mieux la théorie et la pratique au profit de ces apprentis. On met en évidence l'expertise et/ou les savoirs d'expérience des accompagnateurs et des professionnels référents encadrant les stagiaires. De surcroît, nous nous rendons compte de l'importance d'une culture d'enseignant qui devrait être construite au sein des personnels exerçant le professorat. Dans le cadre de notre recherche, il s'agirait d'une culture originale et propre à ceux qui enseignent non seulement la langue française, anglaise, japonaise, coréenne et chinoise mais d'autres matières en langues étrangères aussi. Nous voulions aborder une culture professionnelle qui représente bien tout le corps enseignant en caractérisant ses attitudes au travail ou plutôt ses « dire » et « faire ». De la sorte, nous parlerons de la dimension affective et émotionnelle du travail des enseignants qui aura une influence importante sur leur processus d'apprentissage et leurs résultats académiques.

2.5. De la pratique réflexive au modèle du praticien réflexif

Lang (2011) met en évidence le rôle du « praticien réflexif » en rejoignant les auteurs (Altet, 1994 ; Lang, 1999 ; Schön, 1994) qui confirment que ce modèle est « aujourd'hui dominant dans les structures de formation professionnelle » et que les crises des identités traditionnelles deviennent de plus en plus graves du fait de « la rapidité et l'ampleur des changements » (p. 30).

Perez-Roux (2012) a repris le modèle du « praticien réflexif » de Schön (1994) en mettant l'accent sur les capacités d'« analyser ses propres pratiques, de construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels, de s'adapter aux situations nouvelles, de justifier ses choix pour, à terme, devenir un acteur autonome et responsable, capable de remplir de façon efficiente sa mission » (p. 97). L'auteure reprend également les travaux de Altet (2000) qui précise que les enseignants sont invités à « articuler savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans

l'action » (p. 97). Quant au processus de professionnalisation des enseignants, elle accorde de l'importance d'un côté aux « dynamiques collectives, portées par un groupe qui partage un certain nombre de réflexions communes », et de l'autre aux « parcours individuels liés aux caractéristiques des contextes professionnels traversés durant l'année, à la qualité de l'accompagnement du tuteur, et aux ressources singulières mobilisées ou activées en formation » (Perez-Roux, 2012, p. 104).

Quant à Perrenoud (2001), il met en évidence une transformation du fonctionnement des établissements et une évolution parallèle des autres métiers de l'enseignement, par exemple inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs... Selon lui, « la formation, initiale et continue, sans être le seul vecteur d'une professionnalisation progressive du métier d'enseignant, reste l'un des leviers qui permettent d'élever le niveau de compétence des praticiens [...] l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir dans et sur son action. Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels. C'est pourquoi la figure du praticien réflexif est au cœur de l'exercice d'une profession, du moins lorsqu'on la considère sous l'angle de l'expertise et de l'intelligence au travail. » (Perrenoud, 2001, p. 14)

Certes, pour exercer le métier d'enseignant, il faut avoir des compétences professionnelles, des connaissances approfondies (pour avoir le sentiment de « sécurité » au cours du travail) sur la matière enseignée, des savoirs et des savoir-faire tels que la pratique de l'enseignement, la capacité de transmission des savoirs, la compétence de communication avec le public apprenant. De plus, il faudra toujours un minimum d'« autonomie dans le travail », qui se représente comme une condition de fonctionnement de la production ; elle permet de faire face aux limites du « travail prescrit », pour rendre la tâche supportable aussi bien que pour mieux l'accomplir lorsque les prescriptions sont défaillantes ou irréalistes en regard du temps, de matériaux ou des conditions de travail, d'après De Terssac (1992, 1996, cité par Perrenoud, 2001).

Ce qui est de même importance est l'attitude de l'enseignant qui se traduit par son dévouement au travail et à ses étudiants. Parallèlement, les facteurs psychologiques sont essentiels. Enseigner signifie également guider et inspirer les étudiants, et les initier à la pratique, à l'exécution du futur métier et à l'auto-apprentissage. Or, l'articulation de théorie et la pratique, cela ne va pas de soi !

Perrenoud avance dans ses travaux quelques traits caractéristiques afin de répondre à la question « Qu'est-ce qu'un enseignant débutant ? ».

1. Un débutant est entre deux identités, il abandonne sa peau d'étudiant en instance d'examen pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions.
2. Le stress, l'angoisse, diverses peurs, voire des moments de panique, prennent une forte importance, qui décroîtra avec l'expérience et la confiance.
3. Il faut au débutant beaucoup d'énergie, de temps et de concentration pour résoudre des problèmes que le praticien expérimenté règle de façon routinière.
4. Sa gestion du temps (de préparation, de correction, de travail en classe) n'est pas très sûre, il est de ce fait souvent en déséquilibre, donc fatigué et tendu.

5. Il est en état de surcharge cognitive, accaparé par un trop grand nombre de problèmes. Il « zappe » et connaît dans un premier temps l'angoisse de la dispersion, plutôt que l'ivresse du praticien qui « jongle » avec un nombre croissant de balles.
6. Il se sent généralement assez seul, coupé de ses camarades d'études, faiblement intégré et pas toujours bien accueilli par ses collègues plus anciens.
7. Il est « entre deux chaises », hésitant entre les modèles reçus durant la formation initiale et les recettes plus pragmatiques qui ont cours dans le milieu professionnel.
8. Il n'a guère de distance à son rôle et aux situations.
9. Il a le sentiment de ne pas maîtriser, ou alors au prix fort, les gestes élémentaires du métier.
10. Il mesure la distance entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit, sans savoir encore que cet écart est normal et ne tient pas à son incompétence ou à sa fragilité personnelle, mais au saut que représente la pratique autonome par rapport à tout ce qu'il a connu. (Perrenoud, 2001, p. 20)

Telles sont les conditions dont nous devrions être reconnaissants à l'égard des étudiants débutants pour mieux les accompagner en formation. Dans ce sens, le rôle des enseignants-formateurs consistera à concevoir et à construire des dispositifs de formation et des démarches en formation, qui pourront favoriser leur cheminement vers la profession. On s'intéresse au fait que l'étudiant stagiaire « abandonne sa peau d'étudiant pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions ». Cela est nécessaire pour son stage où il devra assumer le rôle d'un enseignant stagiaire qui est responsable de ses activités pédagogiques telles que l'élaboration des fiches pédagogiques, l'explication des leçons, la correction des devoirs, la prise des décisions envers ses élèves, etc. Mais cette liste n'est pas exhaustive. Parallèlement, il devra faire face à de nouvelles formes de travail d'enseignant au gré de « l'évolution des savoirs savants et des programmes, de la recherche en didactique et, plus globalement, en sciences de l'éducation » (Perrenoud, 2001, p. 20). En effet, il lui faudra s'approprier de la nouveauté comme par exemple, pédagogie par objectifs, théorie des types de texte, principes de l'évaluation formative, recours à la métacognition, travail par situations-problèmes.

Par la suite, Perrenoud (2001) nous amène à la démarche clinique et réflexive de formation supposant au moins quatre conditions fortes, à laquelle les étudiants doivent adhérer activement,

1. Une transposition didactique et des référentiels de compétences essentiellement orientés vers les pratiques effectives d'enseignement et leur dimension réflexive.
2. Une place importante donnée aux savoirs de la pratique et sur la pratique, pour équilibrer le poids des savoirs à enseigner ou des savoirs savants décontextualisés.
3. Une formation à la fois universitaire et professionnelle, libérée tant de l'académisme classique de l'Alma Mater que de l'obsession prescriptive des Écoles normales.
4. Une formation en alternance, dès ses débuts, avec une forte articulation théorie-pratique. La réflexion sur les problèmes professionnels ne peut s'entraîner que si l'on se réfère constamment aux pratiques. Si elles constituent un avenir lointain et abstrait, comment pourrait-on en faire la matière première du travail de formation ? (p. 21)

Bien évidemment, l'auteur souligne l'articulation de la théorie et la pratique tout au long de la formation enseignante. Ses démarches proposées mettent l'accent sur les référentiels de compétences combinant deux dimensions pratique et réflexive. Pour ce faire, la mobilisation

des savoirs pratiques, académiques et professionnels s'avère essentielle. Les formations doivent s'organiser en plusieurs modes : à tout le moins en présentiel et en alternance.

En somme, rejoignant Bédard (2014), Peraya (2015) croit que l'enseignant pourrait adopter quatre postures distinctes : praticien, praticien réflexif, praticien chercheur et chercheur en pédagogie. L'enseignant peut changer de posture en fonction de la nécessité de la réalité professionnelle. Bien évidemment, ces transformations ne sont pas linéaires ni ne suivent nécessairement des voies parallèles. En général, la posture de praticien s'inscrit dans la première phase de sa carrière (entrée dans l'enseignement) où l'enseignant doit avoir recours à « ses savoirs d'expérience » et construit ses représentations du métier. Or, cette posture est « aujourd'hui insuffisante pour permettre de répondre aux transformations pédagogiques qui prennent place dans l'enseignement supérieur. » (cité par Peraya, 2015, para. 25). La posture de praticien réflexif permet à l'enseignant de résoudre des problèmes concrets en mobilisant ses savoirs enseignants. Toutefois, cette posture a ses limites bien qu'elle puisse susciter l'intérêt des chercheurs. S'enracinant dans sa pratique, la troisième posture de praticien chercheur, selon Bédard, amène le professionnel à mieux comprendre la complexité du métier en convoquant des théories ou des modèles formels. Par conséquent, l'enseignant développe son expertise pédagogique qui apporte des répercussions sur sa pratique d'enseignement,

[...] il comprend mieux ce qui est en jeu, ce que la littérature scientifique apporte comme contribution à sa pratique et comment il peut paver la voie pour de meilleurs apprentissages chez ses étudiants. Il a une certaine capacité de prédiction des effets de ses choix pédagogiques. [...] de par les changements qu'il apporte aux modalités d'enseignement et d'apprentissage en classe, de par sa capacité à interpréter clairement les retombées observées de ces changements, il prend conscience du fait que les étudiants sont des partenaires dans l'aventure pédagogique qu'il cherche à documenter. (Bédard, 2014, cité par Peraya, 2015, para. 25).

Comme son nom l'indique, la dernière posture de chercheur en pédagogie désigne une expertise de recherche en enseignement au sens de Bernard (originaire du concept *scholarship of teaching* de Kreber, 2002). Sur ce point, Peraya (2015) souligne les activités scientifiques du chercheur en disant que « [l']enseignant analyse certes la réalité pédagogique qui est la sienne, mais il contribue à la production « de connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage. » (para. 27). Néanmoins, cet auteur précise plus loin qu'il est en effet difficile [pour un enseignant] d'être un chercheur expert dans son domaine disciplinaire et en même temps expert en pédagogie universitaire. Il est évident que le métier d'enseignant surtout dans le supérieur s'avère plus exigeant au niveau du savoir qui se traduit par la connaissance plurielle (selon le terme de Tardif et Lessard, 1999) qui dépasse de loin les savoirs disciplinaires face à la complexité du métier.

3. Les spécificités de l'enseignement de la langue

3.1. Les savoirs sur la langue et la culture

En effet, les savoirs à enseigner relève du champ des LVE et ainsi que de la didactique de la langue. Ainsi dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue, les savoirs disciplinaires cloisonnés dans le domaine des sciences du langage sont privilégiés et considérés

comme des savoirs à enseigner. Selon l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (*The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO*), la culture est considérée comme un secteur important dans la vie sociale, politique et économique. Elle joue un rôle essentiel dans tous les sphères du développement global. Ainsi, la partie culturelle est-elle souvent intégrée dans l'enseignement de la langue.

Menant des travaux de recherche portant sur la didactique des langues, Castellotti et De Carlo (1995) mettent l'accent sur les spécificités de la discipline entre autres, ainsi que sur les objectifs prioritaires de l'enseignement de la langue-culture étrangère. Pour elles, la langue et le savoir sur la langue enseignée sont perçus comme l'essentiel des préoccupations des enseignants. Elles mettent l'accent sur « les rapports entre la nature physique, culturelle et sociale de l'objet langue, les connaissances accumulées sur son acquisition, son fonctionnement et sa transmission et les aspects nécessairement formalisés d'un enseignement-apprentissage de type collectif au sein d'une institution scolaire » (p. 33).

Toujours selon ces auteures, les décideurs et les concepteurs de formation initiale et continue doivent mettre en évidence les rapports entre langue et culture ainsi que les liens qu'entretiennent la langue maternelle et les langues étrangères. Pour assurer la construction professionnelle, ces chercheuses soulignent des éléments provenant de deux sources :

1. Les expériences personnelles ;
2. La connaissance des facteurs essentiels des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Elles distinguent trois caractéristiques dites intrinsèques de la langue comme suit,

1. Elle est inscrite biologiquement dans la nature humaine et participe activement de son évolution ;
2. Elle est une pratique sociale universelle et transversale. Dans les sociétés humaines, certaines pratiques, comme les religions, sont l'apanage de groupes restreints ; d'autres, comme le calcul ou l'écriture, sont liées de façon préférentielle à certaines activités. Le langage est au contraire un bien commun, même si tous ne le manient pas avec une égale dextérité ;
3. Elle représente le moyen privilégié d'accéder à la plupart des expériences et des savoirs humains et de les exprimer, de partager les productions culturelles de la communauté à laquelle on appartient, d'extérioriser ses idées et ses sentiments, de recevoir et de communiquer. (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 54)

Ces caractéristiques de la langue nous permettent de mieux comprendre sa nature intégrée physiquement et mentalement dans les êtres humains. La langue est devenue un bien commun par le fait que l'homme l'utilise pour communiquer. Ainsi la langue comporte-t-elle sa dimension opérationnelle relevant de notre capacité intellectuelle et affective.

De surcroît, Castellotti et De Carlo (1995) mettent l'accent sur la linguistique comme étant une science autonome qui porte en elle une réflexion formelle sur la langue. Cependant, celle-ci constitue une description à des fins didactiques au service des enseignants de langue. De ce fait,

elle n'est pas destinée aux apprenants en général, sauf à des élèves-professeurs ou des étudiants qui ont choisi la spécialité sciences du langage. Ainsi l'enseignant sera-t-il amené à transformer ces savoirs en « l'enseignable » pour les transmettre à ses apprenants. La question qui se pose ici sera « comment apprendre/ enseigner une langue tout en intégrant la culture qui s'y attache ? ».

En fait, ces deux chercheurs privilégient une réflexion importante sur ces deux composantes, celle de la langue et celle de la culture. Elles constituent effectivement l'objet central dans le processus éducatif au niveau de la méthodologie, de la terminologie et de la culture. Ils mettent l'accent sur « les principes de fonctionnement et la structure de la langue » pour s'en servir comme un instrument efficace de la pensée. En référence à Lévi-Strauss, Castellotti et De Carlo (1995) admettent que la langue peut être traitée comme trois éléments constitutifs de la culture : partie de la culture, produit de la culture et condition de la culture. De cette manière, on aura recours à la sociolinguistique selon laquelle la langue est « un objet culturel : il n'existe pas de langue sans culture et chaque langue est imprégnée de la culture qu'elle exprime. » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 83)

En référence à l'anthropologue anglais Tylor du XIX^e siècle, ces deux chercheuses admettent que « la culture, dans son sens ethnographique, est cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitudes acquises par l'homme comme membre d'une société » (cité par Castellotti et De Carlo, 1995, p. 85).

En fin de compte, la mobilisation des savoirs dans plusieurs domaines liés à la langue et à la culture s'avère utile et nécessaire au service de l'enseignement-apprentissage de la langue. De plus, on devra recourir à la didactique des langues en vue d'assurer un bon fonctionnement de ce processus.

3.2. Le processus d'enseignement-apprentissage

Castellotti et De Carlo (1995) envisagent huit lois générales de l'apprentissage qui mettent l'accent sur a) la motivation de l'apprenant ; b) l'intelligibilité des tâches ; c) son comportement ; d) l'apprentissage actif ; e) l'exercice ; f) l'apprentissage dilué ; g) l'apprentissage d'une totalité ; h) le discours sur les domaines cognitifs (p. 46-48). De plus, ces auteurs soulignent les stratégies de développement de la compétence communicative tout au long du processus d'enseignement-apprentissage.

En référence à Bogaards (1988), elles tentent de résumer les oppositions de l'apprentissage de la langue en « une opposition fondamentale : à savoir, celle entre une dimension globale et une dimension analytique » (cité par Castellotti et De Carlo, 1995, p. 50). En outre, l'étude des erreurs des apprenants selon Corder (1967) permettrait de comprendre le processus d'apprentissage d'une langue. Par la suite, Selinker (1972) propose de les analyser non de façon isolée « mais de les intégrer dans un système autonome, créé par l'apprenant au cours de son apprentissage de la langue étrangère. » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 50)

Selon ces deux auteures, le prérequis de l'apprentissage est primordial car il sert de structure de base permettant aux apprenants de construire leur nouveau système pour assimiler des expériences nouvelles. L'apprentissage devient accessible à travers l'accommodation. Il s'agit là d'un processus d'assimilation et d'accommodation selon la théorie piagétienne. Sur ce point, elles reprennent la formule de Piaget : « [D]ans le développement intellectuel de l'enfant, ce processus n'est pas terminé par ce qu'on a décidé de lui enseigner, mais par ce qu'il est prêt à apprendre à ce moment particulier de sa formation. » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 51) Ces chercheuses révèlent que les apprenants ont eux-mêmes un mécanisme d'apprentissage différent de ce que leurs enseignants pensent, comme par exemple quand ces derniers font apprendre un programme ayant des savoirs déterminés en amont. Or, le contenu de l'enseignement est en général élaboré et souvent imposé par l'enseignant, qui à son tour, est obligé d'assumer les prescriptions institutionnelles.

On doit prendre en compte les dimensions affectives car selon Castellotti et De Carlo (1995) il existe des rapports entre le langage, la pensée et la vie affective des hommes. Elles supposent que le comportement de l'enseignant, l'atmosphère de classe, l'expérimentation engendrent un état d'insécurité et d'anxiété qui, entre autres, pourraient influencer sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Sur ce point, elles admettent que « [l]e décalage entre la pensée et les moyens linguistiques à leur disposition au en effet un sentiment d'insécurité particulièrement insupportable chez des adolescents occupés à construire leur autonomie et leur appartenance au monde des adultes » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 52).

De surcroît, ces deux auteures identifient les huit principales conséquences d'ordre pédagogique et méthodologique concernant le processus d'enseignement-apprentissage :

1. **une atmosphère chaleureuse et tolérante** est une condition indispensable à l'apprentissage ;
2. **les tâches à accomplir** doivent exploiter des aptitudes multiples et mobiliser des capacités différentes ;
3. **les contenus proposés** doivent être suffisamment riches pour permettre aux apprenants d'y projeter leur expérience ;
4. **les activités de compréhension** doivent occuper une grande place dans le curriculum, parce que l'exposition à une quantité importante de langue authentique donne la possibilité aux élèves d'apprendre ce qui n'est pas enseigné de façon explicite par l'enseignant ;
5. **les erreurs** ne doivent plus être considérées comme des écarts de la norme, à redresser, mais comme des hypothèses formulées par l'apprenant, à un certain stade de son interlangue ;
6. **la responsabilité de l'apprentissage** est partagée entre l'apprenant et l'enseignant ;
7. l'enseignant devra concentrer son attention sur **le processus d'apprentissage** plutôt que sur les résultats ;
8. **les résultats** atteints par les élèves seront nécessairement différents entre eux et aucun ne correspondra exactement à ce qui a été enseigné. (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 52-53)

Les propositions résultant des travaux portant sur l'enseignement de langues étrangères nous permettent d'avoir un regard plus clair à ce propos. Cela nous aide à concentrer notre attention

particulièrement sur différents dispositifs de formation ainsi que sur diverses voies de formation d'enseignants de la langue en privilégiant les stratégies de communication. Lors d'une situation de communication, on devrait prendre en compte le rapport social entre les locuteurs, leur relation affective, les buts de la communication, comme le remarquent ces chercheuses.

Suivant l'approche historique des sciences du langage, Castellotti et De Carlo rappellent les évolutions importantes de la langue comme par exemple l'élaboration de la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal en France au XVI^e siècle ou des études historiques et comparatives et de la linguistique générale au XIX^e siècle. Elles évoquent également deux courants de réflexion et de recherche dans le domaine linguistique. Elles précisent que l'école a tendance à privilégier celui qui « trouvait dans chaque langue l'objet d'une description à entreprendre, de règles à dégager, de modèles à proposer » à celui « s'attachant à étudier le langage comme attribut fondamental de l'humanité » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 55). Elles poursuivent en disant que l'objectif de l'institution scolaire en matière linguistique est de « transmettre, sous sa forme propre, l'essentiel du savoir accumulé sur la langue et les exigences de la société vis-à-vis de celle-ci. » (p. 55) Dans cette perspective, on se rend compte que l'enseignement-apprentissage de langues étrangères devra satisfaire la demande de la société ou plus précisément celle du monde professionnel. Ainsi les parcours de formation langagière devront-ils orienter des apprenants vers ce but ultime. L'enseignant jouera le rôle d'accompagnateur qui amène ses apprenants à atteindre leurs objectifs en conformité avec ceux des employeurs.

3.3. Les enjeux de l'enseignement-apprentissage de la langue

Castellotti et De Carlo (1995) décèlent la tendance de l'éloignement des savoirs de l'expérience de l'institution scolaire. Or, ces deux composantes doivent être articulées en vue d'harmoniser la théorie et la pratique dans l'enseignement-apprentissage. Ces deux chercheuses soulignent également l'aspect artificiel dans ce domaine, c'est-à-dire la contradiction entre le « naturel » de la langue et l'artificialité du cadre dans lequel elle est pratiquée. On doit imaginer que l'enseignant et ses élèves doivent se mettre à parler une langue différente de la leur dans leur propre environnement scolaire. Dans le même sens, elles précisent que les modalités d'évaluation représentent un autre aspect factice de la situation scolaire. On admet ainsi que le contexte de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère semble inadéquat.

Le fait qu'on découpe la langue en morceaux pour l'enseigner n'est pas non plus une bonne chose car les enseignants sondés croient que la langue, elle, a « une unité propre et elle doit être apprise dans sa globalité ». À ce propos, elles reprennent des propos d'un enquêté : « La langue est un système à découvrir, dont le fonctionnement doit être compris dans sa totalité. Pour l'histoire, par exemple, on ne peut pas connaître toutes les époques mais comprendre tout de même comment ça marche. Pour la langue, ce n'est pas possible, on ne peut pas découper la langue. » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 57) Toujours selon ces auteures, un autre aspect que l'on doit prendre en compte relève de « la participation indispensable des apprenants, liée aux fonctions essentielles du langage que sont l'expression et la communication. » En effet, dans une classe de langue, elle s'avère d'autant plus nécessaire que les apprenants devront être invités à s'exprimer verbalement, à l'oral tout comme à l'écrit. L'enseignant devrait les aider à

surmonter la malaise, la peur, voire l'anxiété lorsque ses élèves parlent ou écrivent. Ainsi faudra-t-il tenir compte de la dimension psychologique des apprenants car l'apprentissage de langue « exige une mise en jeu totale de soi-même, entraîne une régression de ses propres capacités expressives, il demande de la confiance en soi, toutes caractéristiques qui s'avèrent d'autant plus délicates pour des adolescents à la recherche de leur personnalité. » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 58)

De plus, Castellotti et De Carlo (1995) montrent les deux pôles majeurs entre lesquels l'enseignant de langue oscille, celui de compétence communicative (la plus proche possible de celle des natifs) et celui de la formalité de la langue. Dans cette perspective, les responsables du système éducatif devront prendre en charge un bon pilotage de programmes d'enseignement, y compris des finalités et des méthodologies conseillées. Le corps enseignant sera obligé d'assumer les prescriptions, d'assurer un enseignement harmonieux entre théorie, pratique et évaluation. Plus précisément, les enseignants devront travailler de manière à ce que les apprenants aient des objectifs clairs, ne soient pas déçus de leurs résultats et ne perdent pas leur motivation initiale, comme le disent ces auteurs. Par là, on aperçoit un décalage entre les attentes des enseignants et l'accès à l'enseignement des apprenants « dont le langage, la culture, le mode de vie et les préoccupations se situent à l'opposé du modèle prôné par l'école » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 60).

Un autre enjeu du domaine des LVE relève de l'articulation des deux voies d'accès à la langue : l'apprentissage dans un milieu social, appelé la voie naturelle, et celui à l'école nommé la voie formelle. Cela permettra à l'institution scolaire d'atteindre son but ainsi qu'à des apprenants leur demande en termes de savoirs et de compétences. Cette problématique est également liée aux enjeux politiques et économiques d'autant plus que les pays dans le monde entier tendent à développer leur coopération. De cette manière, la maîtrise d'une langue étrangère constitue un passeport permettant aux titulaires de passer les frontières langagières et culturelles. C'est le système éducatif qui devra déterminer des objectifs susceptibles de répondre aux mutations socio-politiques et socio-économiques.

De ce point de vue, on aperçoit des tensions en matière d'articulation de l'aspect formel et de l'aspect naturel. Les écoles ont tendance à renforcer un enseignement des langues plus « formel » que « naturel » par le fait de concevoir des cours, d'élaborer des examens, de contrôler le processus d'enseignement-apprentissage, etc. Tout cela requiert des moyens adéquats, des ressources humaines et financières dont elles ne disposent pas. Parallèlement, on devra tenir compte de la complexité des apprenants et de leur perplexité face à un enseignement artificiel et rigide comportant des contrôles et des évaluations souvent très strictes.

Ces deux chercheuses insistent également sur « l'absence quasi totale de rapports entre cette dernière [la langue étrangère] et la langue maternelle des apprenants », sur « le manque de liens des éléments linguistiques et culturels indigènes », sur « le décalage entre la richesse des éléments qu'ils [les apprenants] voudraient communiquer et la pauvreté de leurs capacités expressives dans la langue cible » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 71). Les enseignants devront en être conscients pour fabriquer des activités plus adaptées. Un bon enseignant sera celui qui est capable d'harmoniser ces deux pôles différents de la langue. On voit là que les enseignants

d'une langue étrangère auront les mêmes difficultés que celles des apprenants, surtout les enseignants débutants car l'enseignant doit tout d'abord être un apprenant. Apprendre pour enseigner et enseigner est une façon d'apprendre, comme en témoignent des enseignants de langue.

Par surcroît, ces chercheuses évoquent les avantages des sciences de l'éducation permettant aux décideurs, aux éducateurs et aux enseignants d'attaquer les problèmes directement liés au système éducatif et à l'enseignement-apprentissage de façon transversale. En effet, les sciences de l'éducation sont en mesure de donner des pistes d'action et d'apporter des solutions au niveau supérieur de la hiérarchie. Cependant, ce domaine global ne peut couvrir les perspectives disciplinaires. Toujours selon ces auteures, les sciences du langage ne sont pas à même de résoudre les problèmes « dans la mesure où l'objet langue concerné a subi, du fait de sa disciplinarisation, une transformation qui le rend tout à fait distinct de son *alter ego* initial » (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 74). En revanche, l'objet enseignement-apprentissage est apte de résoudre « les contradictions qui en découlent, non dans le but premier d'une élucidation théorique ou philosophique » mais celui de « tentatives de remédiation aux problèmes posés ». (p. 74)

Dans cette perspective, Castellotti et De Carlo (1995) insistent sur la formation des enseignants comme étant un enjeu majeur pour la didactique des langues. En effet, ce dispositif constitue un environnement dans les meilleures conditions offrant aux enseignants et aux didacticiens l'opportunité de mettre la théorie en pratique. Les pratiquants de la langue et la culture ont la chance de maîtriser leur(s) langue(s) étrangère(s) en termes de compétences et de connaissances. Au travers des formations initiales et continues, les enseignants peuvent saisir de belles occasions et de bonnes possibilités afin de

se rendre maîtres de leur propre action. [...] ; ils trouveront plus d'assurance pour justifier leurs décisions et leurs actions, pour argumenter face aux demandes de l'institution ; ils se situeront en partenaires à l'égard des innovations proposées par cette dernière, se saisissant sans crainte des ouvertures offertes ; ils seront mieux à même de dialoguer avec l'administration, de faire état de leurs besoins et de ceux des apprenants, de lui proposer des éléments de solution ou de changement ; ils s'accepteront mieux enfin dans leur fonction, éprouvant une plus grande honnêteté vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs élèves. (Castellotti et De Carlo, 1995, p. 74-75)

En somme, la qualité de l'enseignement-apprentissage relève majoritairement des parcours de formations, initiales et continues. Les enseignants participant aux actions de formation pourront bénéficier des moments de coopération, d'échange et de réflexion collective afin de construire leur propre action et de dynamiser leur pratique professionnelle. Ces chercheuses mettent en évidence les exigences communicatives qui remplacent le concept chomskien de compétence linguistique. Pour ce faire, la conception des manuels et l'élaboration des activités à finalité communicative devront être des priorités. L'enseignement-apprentissage de langue centre sur la communication car bien évidemment il s'agit d'une forme d'interaction sociale.

Dans ce sens, le domaine des LVE amène l'apprenant à atteindre le but en découvrant « la réalité socio-culturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique » (Castellotti et De Carlo, 1995,

p. 85). Ils soulignent ensuite les échanges mis en contexte réel de communication. Ainsi soulignent-ils la dualité des deux composantes de ce domaine, celle de la réalité socio-culturelle de la langue enseignée et celle de l'aspect factice de l'environnement scolaire. Par surcroît, l'institution éducative devra prendre la charge de rapprochement de la culture et la langue selon différents niveaux tels que le lexique, la morphosyntaxe, les spécificités de la langue, la particularité de chaque peuple, les valeurs de chaque culture, la spécificité du contexte et de l'apprenant, etc.

4. Les mutations de l'enseignement supérieur

A la suite des travaux de différents auteurs (comme par exemple Bonnamy, 2010 ; Filâtre, 2003 ; Fortier, 2010 ; Gauchet, 2009 ; Latour, 2009 ; Vasconcellos, 2006), Annot (2012) étudie l'impact d'un contexte de fortes concurrences entre établissements et de mutations profondes de l'enseignement supérieur sur la réussite à l'université française dans le cadre du processus de Bologne. Citant Filâtre (2003), elle met l'accent sur les deux grandes orientations en tension dans l'enseignement supérieur universitaire : celui « basé sur des fondements académiques et des principes de bien public » et celui « ouvert sur la société et ancré sur les principes d'utilité et de marché » (p. 20).

4.1. Les réformes dans l'enseignement supérieur

Annot (2012), souligne les multiples injonctions actuelles soumises à l'université lise en concurrence avec d'autres instances de formation face à la demande sociale et aux besoins du marché : « garantir l'épanouissement individuel de tous les étudiants, lutter contre l'échec et les discriminations pour construire la cohésion sociale, transmettre une culture savante, élever le niveau de qualification de la jeunesse, insérer socialement et professionnellement, participer à la production de connaissance de haut niveau en formant des chercheurs, œuvrer à la bonne marche de l'économie en mettant ces savoirs au service de projets ambitieux. » (p. 15-16). Dans cette perspective, les politiques publiques de démocratisation et le corps enseignant poussent à faire réussir la mission universitaire.

Ainsi la réussite à l'université constitue-t-elle à la fois un processus et un produit, il est important que l'étudiant trouve les moyens cognitifs et affectifs adaptés pour parvenir à ses fins. Quant à l'enseignant-chercheur, elle souligne que la question de la réussite renvoie à l'engagement de quelques innovateurs, à l'application de politiques publiques qui tendent à modifier leur rapport au travail ainsi qu'à une interrogation sur le contenu et le sens de leurs pratiques face à un public qui s'est diversifié. De surcroît, le processus de Bologne 1999 a placé l'université dans le champ économique et social. L'enseignant du supérieur aura donc à transmettre aux étudiants des connaissances constituant leur bagage nécessaire et à faire acquérir des compétences liées aux savoirs académiques ainsi que des compétences transversales pour mieux préparer à une insertion sociale et professionnelle. Or, la réussite des étudiants fait partie de la politique de démocratisation de l'enseignement supérieur. D'une manière plus précise, tout apprenant se trouverait en situation d'« égalité des chances » au sens de Gruel (2009) pour mener à bien son apprentissage. Néanmoins, l'objectif de cette politique de démocratisation est loin d'être atteint du fait de l'accessibilité moindre à l'éducation des jeunes provenant des classes les plus modestes, de la réussite de leur parcours d'études et enfin

de l'insertion professionnelle. La prise en compte de ces éléments permet en effet aux universitaires d'élaborer un parcours favorable à tout apprenant et aussi une pédagogie universitaire signifiant « enseigner les techniques matérielles du travail intellectuel sans avoir le sentiment d'être un maître d'école égaré dans le supérieur » (Bourdieu, Passeron, 1964, cités par Annoot, 2012, p. 19).

En référence à Filâtre (2010), cette auteure souligne deux grandes orientations en tension à l'université. La première repose sur la logique de fondements académiques et de bien public, la deuxième sur celle d'utilité et de marché. Dans ce sens, elle évoque la remarque de Gauchet (2009) insistant sur le point d'équilibre entre les mutations nécessaires et la persistance de l'identité historique. Ce dernier indique que l'éducation française ne peut entrer d'emblée dans un modèle compétitif et privé jamais connu de l'histoire de France. Devant ces orientations de réforme, l'université se doit de répondre à la demande sociale et aux besoins du marché tout en effectuant des régulations entre le passé et le présent et en étant en quête de son identité. La notion de réussite selon Annoot (2012) relève alors de la capacité d'adaptation à une norme sociale contemporaine.

Quelques autres aspects de réforme concernent des phénomènes d'industrialisation tels que la mise en cause des valeurs historiques du service public éducatif, la massification de l'enseignement supérieur, le développement des filières professionnalisées, la standardisation et la planification des procédures de formation, l'attention portée aux indicateurs de résultats. En effet, ces transformations radicales ont un impact sur différents acteurs, en l'occurrence l'enseignant et l'apprenant. Ainsi les transformations touchent-elles les pratiques d'enseignement et d'accompagnement et le tutorat, l'autonomie de l'apprenant et ses stratégies d'apprentissage. Sur ce point, l'auteure insiste sur le tutorat comme étant un « mode de régulation souple entre les exigences de l'université et l'hétérogénéité des publics » (Annoot, 2012, p. 28). De plus, la politique de réforme en France, s'inscrivant dans le processus européen, insiste sur le développement des compétences et l'acquisition des connaissances qui seront réutilisées et valorisées sur le marché du travail (Haug, 2001 ; Gonzalez et Wagenaar, 2007). L'enseignement supérieur selon la conception néolibérale mettant l'accent sur la dimension professionnelle (Abélard, 2003) devient le pourvoyeur de main d'œuvre.

Néanmoins, la communauté d'enseignants-chercheurs a ressenti une pression engendrée par les politiques d'eupéanisation au niveau de l'administration (Pinel, 2002 ; Losego, 2004 ; Vasconcellos, 2006). En effet les notions de performance, d'efficacité, de qualité sont au cœur des occupations de l'université (Baumgartner et Solle, 2006). Annoot précise que ces conséquences sont dues en grande partie à « la standardisation des systèmes d'enseignement supérieur et de mesure de l'efficacité de l'action publique pour atteindre les objectifs de Bologne » (p. 33). C'est dans ce contexte concurrentiel qu'apparaissent les notions de projet d'établissement ou de management des équipes au sein des universités selon la logique de performance en matière d'employabilité et de cohésion sociale. Cependant, en référence à Mignot-Gérard et Musselin (2005), l'auteur révèle des paradoxes concernant l'autonomie et l'innovation revendiquées par les universités et les contraintes du suivi constant et les exigences d'évaluation requises par le ministère. En effet, les politiques de réforme ont développé

plusieurs dispositifs favorisant l'accès aux études supérieures et la réussite du parcours d'études.

4.2. Les dispositifs d'accompagnement et de tutorat

En vue de faciliter la réussite des études supérieures en France, le tutorat a été généralisé par circulaire en 1996 et officialisé par arrêté ministériel en 1998. En effet, ce dispositif s'est introduit dans les premières années du premier cycle universitaire sous diverses formes : tutorat d'accueil, tutorat méthodologique, tutorat pour faciliter l'usage des TIC, tutorat pour l'aide à l'orientation et à l'insertion (Annot, 2012). Selon le bulletin officiel du 31 octobre 1996, le tutorat, en qualité de dispositif institutionnel, a été définie de la façon suivante : « Aider au travail personnel de l'étudiant, aider au travail documentaire, donner son appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation, permettre d'établir des relations de proximité entre étudiants et professeurs » (p. 127).

Annot (2011), quant à elle, a donné sa définition selon laquelle le tutorat se présente comme « un suspendu du cours ou du travail dirigé » car en fait, l'étudiant aura un crédit temps supplémentaire pour « comprendre la logique d'exposition des contenus du cours et la définition des concepts, pour s'entraîner aux épreuves standards appliquées à la vérification des connaissances. » (p. 130). Cette auteure présente ensuite les trois caractéristiques du tutorat issus d'une étude menée au Havre :

- le tutorat permet un travail individualisé ;
- le tutorat facilite la maîtrise des contenus et des méthodes attachés à une discipline ;
- le tutorat est plus convivial qu'un cours ou un travail dirigé.

Il s'agit des dispositifs sur-mesure facilitant la réussite des étudiants en fonction de leur diversité et exprimant la volonté de limiter les dépenses d'enseignement devant la massification de l'enseignement supérieur. En référence aux travaux d'analyse historique d'autres auteurs, l'auteure précise que l'on met en place ces dispositifs avantageux pour les étudiants les plus démunis en tenant compte des conditions de vie et d'études dans le cadre des enquêtes menées par l'Observatoire de la vie étudiante des années 2000 (Gruel, Galland et Houzel, 2009). De plus, les pratiques professionnelles sont adaptées en fonction de la diversité des contextes de l'enseignement supérieur. L'Université se doit de devenir « un lieu de la transmission de savoirs académiques et de production d'une recherche désintéressée » (Annot, 2012, p. 62). Il s'agit d'un mode d'accompagnement qui « rompt avec le modèle transmissif plaçant l'enseignant spécialiste d'une discipline au centre du processus de formation » (Annot, 2012, p. 112). Ce nouveau mode d'enseignement s'est introduit en vue de réduire le taux d'échec dans les premières années d'études dans le cadre du LMD en France. En fait, Pham Quang et Rémerly (2016) écrivent que « le terme "tutorat", couramment employé dans le monde du travail et de la formation, se présente généralement sous la forme de termes et de prescriptions qui ne disent rien de ce qui est réalisé en pratique par les acteurs sur le terrain » (p. 11). Sur ce point, certains autres auteurs s'interrogent sur la pertinence des modèles pédagogiques traditionnels : « une partie des élèves et des étudiants n'accrochent pas aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique » (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010, cités par Annot, 2012, p. 112).

Ainsi les nouveaux dispositifs de formation *in situ* sont-ils mis en œuvre pour faire développer chez les apprenants leur compétence pratique. Il s'agissait du tutorat et des apprentissages en situation de travail où se présente une figure tutélaire « l'apprenti et son maître » pour reprendre la formule de Moreau (2016). Selon ce dernier, on se serait rendu compte, au sein d'une crise de l'apprentissage dans la seconde moitié du XIXe siècle, d'une « opposition sociale entre savoirs scolaires et savoirs d'expérience du fait de l'essor des écoles professionnelles et techniques. » (Moreau, 2016, p. 21). C'est de là que vient le modèle de l'alternance école/production comme étant une solution trouvée ayant pour but de « permettre aux enfants qui travaillent à l'usine et aux champs de bénéficier, malgré tout, d'un minimum d'instruction primaire » (Brucy, 2015, p. 13, cité par Moreau). En effet, devant les transformations profondes engendrées par le monde économique, le cours magistral semble une méthode de formation peu efficace pour préparer les étudiants à l'exercice de ces nouvelles compétences, comme l'écrit Annoot (2012). En plus, on voit apparaître le modèle d'enseignant référent qui guide, oriente et accompagne l'étudiant en vue de l'aider à réussir son parcours d'études. L'université, quant à elle, s'efforce de coopérer avec ses partenaires du monde du travail pour aider l'insertion professionnelle de jeunes diplômés. Au cours de son apprentissage, l'étudiant sera amené à développer son autonomie comme étant un processus à long terme.

Toutefois ce mode d'accompagnement présente ses limites liées à la charge mentale qu'il induit. D'après Savidan (2007), l'individu tend à devenir responsable de ses succès de ses échecs et d'autre part il ne s'adresse qu'à une partie du public étudiant. De plus, ce dispositif est destiné à des étudiants actifs dans leur parcours et volontaires pour être accompagnés et en fait concerne moins les « décrocheurs » au sens de Beaupère et Boudesseul (2009). En référence aux travaux de Paul (2009), Annoot souligne que, malgré ses limites, le développement de l'accompagnement éducatif symbolise donc une tension entre une démarche éducative centrée sur le sujet et un objectif d'efficacité pour atteindre des objectifs sociaux précis. Les tâches d'accompagnement sont en partie confiées aux tuteurs étudiants plus expérimentés qui essaient de répondre aux sollicitations des étudiants novices. Le tutorat fonctionne en quelque sorte sur le principe de « détournement de la pédagogie du modèle vers un encadrement sur-mesure » car il est destiné à « faire acquérir une méthodologie du travail intellectuel à des étudiants éloignés culturellement de l'université. [...] En ce sens, il démystifie une conception de l'enseignement universitaire présenté exclusivement comme l'expression d'un charisme et d'une aptitude innée à détenir la culture savante dont ne pourraient bénéficier que des étudiants "doués" ». (Annoot, 2012, p. 128-129)

Au sein de l'accompagnement personnalisé se retrouve l'esprit du tutorat sous différentes formes après dix ans de sa mise en place : l'équilibre entre l'acquisition des compétences et des connaissances s'appuiera sur des innovations pédagogiques (petits groupes, tutorat, e-Learning). Annoot (2012) valorise la participation des acteurs (étudiants tuteurs et enseignants-chercheurs) à faire maîtriser des compétences linguistiques, technologiques, méthodologiques et sociales des étudiants. Particulièrement, les tuteurs étudiants jouent un rôle important : celui d'assister le travail des enseignants. En outre, ces premiers sont capables de « vendre la mèche », c'est-à-dire d'« apporter des informations sur le fonctionnement de l'université qu'aucun enseignant ne pourrait transmettre à l'étudiant. » (Annoot, 2012, p. 132) L'expérience de la mise en place du LMD permet de soulever la question de former les étudiants à d'autres

compétences que les compétences académiques. Par ailleurs, le tutorat révèle l'importance du rôle des autres acteurs, comme étant de nouveaux relais, que les enseignants-chercheurs en vue de répondre aux exigences d'une massification de l'enseignement supérieur. Ceci s'inscrit en effet dans un processus d'industrialisation, comme en témoigne l'auteure.

Dans ce contexte, l'éducation et la formation connaissent des transformations profondes au niveau de politiques éducatives, de pédagogies, de méthodologies et de pratiques professionnelles en vue d'une marche vers la formation à finalité professionnelle.

4.3. Les nouveaux mandats d'orientation et d'insertion professionnelle

L'étude consacrée aux valeurs et aux attentes des étudiants des trois régions d'Europe (Troiano, 2005) au sujet de leur avenir professionnel a permis de repérer trois profils principaux d'étudiants :

Un premier modèle est guidé par des motivations intrinsèques (l'étudiant déclare avoir un intérêt spécifique pour la matière d'étude et il croit posséder des capacités et une prédisposition personnelle dans ce domaine), adapté à l'étudiant qui a traditionnellement eu accès à l'université, intéressé par la science, la culture, et un peu moins par son futur professionnel. Un second modèle serait proche des motivations professionnelles (le motif se trouve dans le fait que les études peuvent mener à une profession spécifique) associant les études à la préfiguration d'une profession dont le contenu préoccupe et motive l'étudiant. Et enfin un type lié à sa grande expansion ces dernières années, un modèle extrinsèque (les étudiants choisissent leurs études, motivés par ce qu'elles peuvent leur offrir sur le marché du travail une fois terminé), de type instrumental, est nouvellement apparu à l'université. (Annoot, 2012, p. 67)

La dimension professionnelle étant une priorité dans le processus de Bologne, le contenu de l'offre de formation prépare l'étudiant en sorte qu'à l'issue de sa formation, il pourra exercer ses compétences dans les milieux socio-économiques. Selon la récente loi sur les universités (LRU), cet indicateur majeur d'insertion professionnelle devient une mission à accomplir pour les universités et les incite vers une évaluation en termes de performance. Il faut prendre acte que le chômage constitue un problème social-économique et que certains diplômés sont plus affectés que d'autres. Ayant recours à la recherche sur la détérioration des débouchés professionnels (Giret, 2009), l'auteure souligne que le taux de chômage a approximativement augmenté de 12% en 2004 contre 8% en 1995 et que les diplômés de licences professionnelles, qui s'orientent massivement vers le secteur privé, connaissant en général de meilleures conditions d'accès à l'emploi que les diplômés de licences générales. Elle va plus loin en disant que « [l]a représentation que les étudiants ont de leur avenir et de leur future insertion professionnelle conditionne leurs choix d'orientation et de poursuite d'études » (Annoot, 2012, p. 70).

Chaliès (2016) quant à lui, montre que la compétence fait partie du « processus de subjectivation de chaque formé », assimilé à un flux expérientiel et nourri partiellement par certaines expériences normatives situées. En référence à d'autres auteurs (Le Boterf, 1994 ; Jobert, 2002 ; Bulea Bronkart et Bronkart, 2005), l'auteur indique que la conception de la

compétence est « processuelle » et « dynamique », et qu'elle est considérée comme une « réalité dynamique » qui ne se manifeste que « dans le mouvement qui la produit » (p. 43). Dans ce sens, les compétences se construisent au « cœur des situations réelles de travail » (Delgoulet et Vidal Gomel, 2003). Cependant, la présence constante des tuteurs semble impossible dans un contexte de formation universitaire à finalité professionnelle. Ainsi l'auteur met-il en évidence « la nécessité d'une articulation entre des séquences de formation (par exemple menée sous la forme du dispositif transformatif proposé) lors desquelles les tuteurs accompagnent de près les stagiaires et des séquences lors desquelles ils ne seraient pas présents mais resteraient malgré tout « sur destinataires » du travail de formation menée. » (Chaliès, 2016, p. 44-45)

Dans ces perspectives, la formation universitaire met en avant la notion de compétence à développer chez les étudiants et les apprenants. En évoquant la zone de développement proximal de Vygotsky (1985), Mayen (2017) souligne l'importance de « l'aide d'un autre » du fait que les formés en général sont dans leur « immaturité » au sens de Dewey (2011).

La condition première de la croissance est l'immaturité. Cela peut paraître n'être qu'un truisme, [écrit Dewey,] puisque l'on dit qu'un être ne peut se développer que dans un domaine où il n'est pas développé. Mais le préfixe "im" dans le mot "immaturité" signifie quelque chose de positif, non pas simplement un vide ou un manque [...]. Quand nous disons que l'immaturité signifie la possibilité de croissance, nous ne faisons pas allusion à l'absence de pouvoir qui peut exister à une période ultérieure : nous exprimons une force réellement présente – l'aptitude à se développer. (cité par Mayen, 2017, p. 11-12)

Dans cette optique, Mayen étudie l'ignorance et la dépendance comme étant des facteurs d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail. Sur ce point, il cite Blais, Gauchet et Ottavi (2014) : « Un vrai maître est celui qui nous donne le sens de ce que nous ignorons plus encore que de ce que nous savons... » (p. 9). Le travail du maître dans le contexte en mutation sera d'accompagner ses étudiants afin de les préparer progressivement à l'insertion sociale et professionnelle. Qui plus est, l'enseignant est amené à faire s'appropriier aux étudiants et aux apprenants des outils et des techniques du travail intellectuel qui leur permettront de continuer à se former et/ou à se spécialiser après leur formation initiale. Ainsi, le nouveau contexte de l'enseignement et de l'apprentissage va présenter aux acteurs plusieurs modes de formation, combinant celui dit traditionnel et celui dit rénové. « L'enseignant doit savoir prendre différentes figures : magistrale pendant un moment, puis animateur de groupe, puis accompagnant pour répondre aux demandes individualisées » (Verzat, 2010, cité par Annoot, 2012, p. 113).

Ainsi l'accompagnement devient un dispositif plus efficace face à l'hétérogénéité du public apprenant. « L'accompagnement tend à désigner une relation horizontale [et non d'autorité hiérarchique, comme le souligne plus loin cette auteure] entre des personnes pour faire adhérer un individu ou un groupe d'individus à une norme dont il est ou ils sont, a priori, culturellement éloignés » (Annoot, 2012, p. 115). Or, ce dispositif d'accompagnement requiert des compétences transversales au sens de Le Boterf comme la capacité d'analyse et de synthèse, de traitement de l'information, de raisonnement, de formalisation ou de modélisation, de rédaction, de travail en équipe ou en situation d'interdisciplinarité, de fonctionnement en mode projet, de

maîtrise linguistique... Qui plus est, l'enseignement supérieur suppose la compétence de recherche ainsi que la compétence d'encadrement des travaux de recherche des apprenants.

4.4. L'exigence des activités scientifiques

En plus de la formation, l'université est dans l'obligation de faire de la recherche. La recherche universitaire est en effet de première importance car l'activité scientifique s'inscrit pleinement dans la diffusion et la production du savoir. C'est dans cette perspective que Ménard, Hoffmann et Lameul (2017) insistent sur la compétence de faire de la recherche chez les enseignants-chercheurs en milieu universitaire. Sur ce point, ils se réfèrent à Dejean (2006) en disant que « l'embauche et la carrière d'un enseignant-chercheur dépendent essentiellement de son parcours de publication dans des revues scientifiques reconnues » (p. 125). Cependant, la plupart des universitaires débutants se centrent particulièrement davantage sur la transmission du savoir de la discipline dont ils sont responsables (Denman, 2005 ; Romainville et Michaud, 2012). Or, toujours selon Ménard *et al.*, la recherche portant sur le développement professionnel chez les universitaires s'accroît depuis peu en France tandis qu'elle est développée dans des pays anglo-saxons depuis des décennies.

Pour Larédo (2003), les universités sont dans la grande majorité des cas, les principaux fournisseurs de savoir. Or, celles-ci, aussi riches soient-elles, se seront plus capables de relever tous les défis posés par le savoir, particulièrement dans l'ère des nouvelles technologies. Cet auteur soulève plusieurs questions respectives concernant l'orientation de la recherche entre des structures « thématiques ou disciplinaires » et « axées sur la résolution des problèmes » (p. 124-127). Il s'interroge d'autre part sur la pertinence des activités de recherche universitaire au niveau local et mondial. Qui plus est, les universités d'aujourd'hui entrent en concurrence entre elles et, inévitablement, avec des entreprises. Il est évident que la recherche, qu'elle soit fondamentale ou appliquée, influe sur le développement de l'établissement tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle internationale. En ce sens, la recherche constitue un indicateur pertinent de classement pour les universités pour atteindre le pouvoir et le prestige (Denman, 2005).

Dans cette perspective, on assiste à une croissance conséquente de différentes structures de recherche telles que « groupe », « unités », « centres », « instituts » ou « laboratoires », des organisations qui s'approchent l'une de l'autre via les activités de recherche en collaboration. Larédo (2003) souligne que « les universités peuvent aussi s'attendre à d'importants changements de leurs activités de recherche. En effet, elles doivent en même temps faire face à une concentration thématique mondiale dans les sciences et les technologies de pointe et à la nécessité sans cesse croissante de fournir aux collectivités locales et régionales dans lesquelles elles sont situées les connaissances dont elles ont besoin. » (p. 135). En définitive, les évolutions supposent de profondes transformations au niveau de la finalité de recherche universitaire et exigent de nouvelles compétences aptes à l'enseignement et à la recherche scientifique. Sur ce point, Denman (2005) évoque le contexte d'intégration économique internationale (Coleman et Underhill, 1998) et la soumission des universités au processus de mondialisation (Scott, 1998). On connaît un nombre croissant d'établissements d'enseignement supérieur pour lesquels il est essentiel d'avoir une vision mondiale de la société basée sur le savoir.

D'une manière générale, pour répondre aux exigences de la logique de marché, les universités suivent deux grandes tendances décrites par Harman et Harman (2004) : la commercialisation de la recherche et le transfert de technologie. Quant aux critères de classification des universités par niveau, Denman (2005) a identifié six types d'universités assumant à la fois la formation et la recherche dont trois premières propose une large gamme de programmes de recherche (Universités de recherche, dotées d'une école doctorale, Universités dotées d'une école doctorale, Universités de recherche – niveau master) et une avec un programme de recherche limité (Universités – niveau master) trois types d'établissements d'enseignement supérieur dont un s'intéresse uniquement à la recherche (Instituts de recherche universitaires). Le reste sont des universités et des établissements supérieurs qui sont spécialisés dans les formations diplômantes ou non diplômantes (Denman, 2005, p. 21-22).

Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons cherché tout d'abord à analyser le métier d'enseignant dans son ensemble, ensuite à identifier les différentes voies par lesquels l'enseignant construit et développe ses compétences, et enfin à mener une investigation sur les spécificités du domaine des LVE.

Plusieurs auteurs (comme Delamotte, 1998 ; Piot, 2009 ; Wittorski, 1998, 2008 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008) soulignent l'importance de l'acquisition du savoir professoral (Shulman, 1986/2007) et du développement des compétences professionnelles chez l'enseignant. Ce développement professionnel se réalise à travers différentes voies du processus de professionnalisation. Dans cette perspective, le groupe professionnel devra être capable d'agir sur le terrain d'enseignement en mobilisant son savoir et ses compétences en situations réelles souvent imprévues. S'il s'agit d'un enseignant compétent, il lui convient d'une part de s'adapter au mieux aux prescriptions officielles et de l'autre d'adapter ses activités pédagogiques en milieu scolaire en raison de la multiplication et de la fréquence élevée de celles-ci, qui viennent soit au niveau micro, au sein du collectif de formateurs, soit au niveau méso, au sein de l'institution soit au niveau macro, auprès des organismes de la hiérarchie supérieure comme par exemple, le Ministère de l'Éducation et de la Formation.

De nos jours les enseignants-formateurs sont presque toujours sous la pression de devoir accomplir des tâches institutionnellement prescrites. C'est pourquoi nous avançons une hypothèse que, plus ils peuvent résoudre les problèmes particuliers et temporels posés, plus ils sont compétents. Autrement dit, lorsque leur métier est sous tension, ils devront se construire avec davantage de compétences et les mobiliser pour pouvoir bien réagir face à des obligations, des contraintes, des conditions de mise en œuvre ou de réussite, etc. au sein de leur terrain, compte tenu principalement de l'attitude, de la motivation et des stratégies d'apprentissage des apprenants.

Si on fait une analyse globale du métier d'enseignant, il est important de prendre en compte le cycle de vie professionnelle (Huberman, 1989) et les trois phases de la carrière des enseignants (Castellotti et De Carlo, 1995). Ces auteurs proposent un paradigme évolutif susceptible de dresser la typologie de ceux-ci. Nous sommes convaincus que le métier d'enseignant, faisant parti des métiers adressés à autrui, n'échappe pas à ces vecteurs de développement professionnel. De plus, nous pouvons être assurés que les dispositifs de formation continue ainsi que l'autoformation sont en mesure de contribuer d'une manière positive à ce processus d'acquisition de savoirs et de construction de compétences.

Nous nous référons à la contribution des autres auteurs (Bourdoncle, 2000 ; Maubant et Roger, 2012) afin d'étudier des notions clés du métier d'enseignant en général et du champ des LVE en particulier (notamment les travaux de Castellotti et De Carlo, 1995). D'une manière globale, en vue d'acquérir des savoirs et de développer ces compétences, la formation continue au service des enseignants constitue-t-elle la condition *sine qua non* en vue d'un développement professionnel dans ce métier d'enseignant. Et ce d'autant plus que dans les environnements de travail, ces deux groupes se doivent de coopérer pour accomplir leurs tâches ainsi

qu'approfondir leurs connaissances et améliorer leurs compétences. Ces auteurs insistent sur l'efficacité de la formation continue comme terrain privilégié de la rencontre théorie et pratique et des échanges entre différents acteurs.

Enfin, nous insistons sur les spécificités de l'enseignement-apprentissage de langue compte tenu de la dualité langue et culture car ces deux pôles sont inséparables. De plus, on est tenu d'articuler les deux composantes théorie et pratique dans l'enseignement de langues étrangères. En ce qui concerne l'aspect théorique, les résultats des recherches en didactique de langue, en linguistique, en sciences de l'éducation entre autres devront être mobilisés pour la pratique enseignante. Dans le contexte en mutation, Annoot (2012) souligne que, pour pouvoir doter les étudiants d'un portefeuille de connaissances et de compétences (techniques, sociales, intellectuelles, comportementales, etc.) et d'une culture générale et professionnelle, les enseignants devraient se professionnaliser. En fait, l'enseignant est un professionnel, son activité est considérée comme un métier et doit ainsi répondre à toutes exigences de ce statut, comme le dit Bourdoncle (2000).

Après avoir rendu compte de la situation du métier d'enseignant en général, nous allons maintenant aborder ce qui en fait le cœur : comment l'enseignant acquière-t-il sa compétence professionnelle ?

Chapitre II : Professionnalisation et professionnalité

Introduction

Dans ce chapitre, nous étudions tout d'abord 1) les deux notions de « professionnalisation » et « professionnalité » ; ensuite 2) le processus de professionnalisation chez les enseignants et enfin 3) leur développement professionnel dans le contexte de mutations plurielles. Plus concrètement, nous tentons de discuter la professionnalisation et ses conditions d'apparition. En outre, sont abordées les cinq dimensions de ce processus (professionnalisation de l'activité, celle du groupe qui l'exerce ; celle des savoirs ; celle des personnes exerçant l'activité ; celle de la formation) et les dispositifs de la professionnalisation tels que l'apprentissage coopératif, l'accompagnement professionnel, les nouvelles technologies, les réseaux sociaux et le portfolio professionnel, la pratique de la réflexivité. Enfin, nous essayons d'analyser le concept de développement professionnel selon l'approche développementale et l'approche professionnalisante ainsi que les principaux moyens du développement professionnel comme par exemple l'expérience professionnelle, les voies de formation, les TICE.

1. Les deux notions clés du développement professionnel

1.1. Professionnalisation

Nous commençons par introduire dans cette partie quelques définitions des mots et concepts clés qui sont étroitement liés au thème de cette recherche. Tout d'abord, le terme « professionnaliser », apparu en 1898 signifie 1) le fait d'assimiler une activité à une profession, de faire qu'elle devienne une profession ; 2) faire devenir quelqu'un un professionnel (*Le Petit Robert*, 2012). Dans le cadre de ce travail, nous nous permettons de mettre en évidence l'action de professionnaliser le métier d'enseignant des langues étrangères qui se traduit par la première explication du verbe « professionnaliser ». *Le Maxidico*⁴ présente une autre explication de ce terme spécifique, c'est de transformer une activité en profession ; rendre quelqu'un professionnel ; (empl. pronom.) : acquérir le statut, les compétences d'un professionnel.

Ces deux exemples de définition de ce terme précisent d'une part le caractère professionnel transformé de ceux qui exercent un métier ou une profession et de l'autre, l'acquisition des compétences professionnelles. Il est de ce fait également nécessaire de mentionner ici quelques explications des noms dérivés du verbe « professionnaliser ». Il est évident que, toujours selon *Le Petit Robert* 2012, le nom « professionnalisation » désigne l'action de se professionnaliser en parlant d'une activité (une évolution vers le statut de profession) et d'une personne. À titre d'exemples, professionnalisation de la recherche, professionnalisation de l'armée. En 1984, on l'a utilisé dans le domaine éducatif en précisant une professionnalisation des études universitaires, le fait de leur donner une finalité professionnelle.

Rejoignant les travaux de Jobert, Delamotte (1998) pense que le terme « professionnaliser » s'entend alors au sens d'accroître les compétences et de passer d'une sorte de statut d'amateur

⁴ Le Maxidico : Dictionnaire encyclopédique de la langue française (1996). Éditions de la Connaissance.

ou d'artisan à un statut « professionnel », avec tout ce que ce mot suggère de compétences et de sérieux dans la pratique. Dans le champ éducatif, le savoir *à* et *pour* enseigner constitue la base des actions. Cet auteur affirme que, si l'activité enseignante s'organise autour d'une conception « vocationnelle » du métier, la professionnalisation situe le métier d'enseignant ou de formateur du côté d'une conception à la fois individuelle et collective du travail. Si celle-ci s'organise autour d'une « technicité » des pratiques, on prendra en compte le savoir spécifique (l'expertise) qui détermine les actions. Dans la pratique, les enseignants peuvent être aussi fortement attachés aux valeurs qui sont à la base du postulat de « l'éducabilité » qu'aux gestes professionnels qui font la réussite de l'acte pédagogique.

Selon Conjard et Devin (2007), dans le champ de la formation initiale, le terme de professionnalisation s'est imposé en France il y a une vingtaine d'années : des filières professionnelles se sont multipliées jusqu'à l'université où l'on peut désormais accéder à une licence professionnelle, ou à un Master à finalité professionnalisante. Le terme de professionnalisation désigne une double transformation, celle de l'action et celle des acteurs. En ce sens, on parlerait de professionnalisation des activités, voire des métiers, de professionnalisation des organisations et de professionnalisation des personnes. Ces auteurs reprennent également la définition de Barbier (2005) de la professionnalisation comme « le développement des différentes actions et initiatives référées à une intention d'élaboration et d'actualisation des compétences [...], comme un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformations des activités » (cité par Conjard et Devin, 2007, p. 24).

Pour Wittorski (2007) le mot professionnalisation, apparu en France depuis quelques décennies est défini comme la recherche d'une meilleure efficacité au travail, au moment où, dans notre société le travail « à la peine » recule pour être remplacé par le travail « à la panne » (cité par Maubant et Piot, 2011, p. 8). Dans son ouvrage publié en 2007, Wittorski différencie six voies possibles du processus de professionnalisation.

1. Il s'agit d'abord du modèle de la formation « sur le tas », c'est-à-dire la construction et le développement des compétences par tâtonnement et/ou essais-erreurs selon une *logique de l'action*.
2. La deuxième voie est la formation alternée, c'est-à-dire une combinaison de transmission de savoirs théoriques et de construction de compétences en stage selon une *logique de la réflexion et de l'action*.
3. La troisième consiste à rendre explicites et communicables les compétences produites dans l'action pour en faire des savoirs d'action transmissibles, ou une transposition de savoirs pour le dire autrement selon une *logique de la réflexion sur l'action*.
4. La quatrième indique le modèle d'anticipation de nouvelles pratiques jugées efficaces au préalable par des « groupes progrès » (ou « groupe de résolution de problèmes ») et puis la mise en place de ces pratiques au service du travail selon une *logique de la réflexion pour l'action*.
5. La cinquième renvoie au modèle d'accompagnement au sein de groupes professionnels assuré par un tiers selon une *logique de traduction culturelle par rapport à l'action*.
6. Enfin c'est le modèle d'intégration de savoirs acquis en connaissance qui seront mobilisés en situations professionnelles diverses selon une *logique de l'intégration/assimilation*. (Wittorski, 2007, p. 62-63)

Toujours selon cet auteur, la professionnalisation semble relever avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle fait l'objet d'une charge idéologique forte. Par ailleurs, Wittorski (2008) analyse les conditions d'apparition d'une intention de professionnalisation et les enjeux qui l'entourent. Il s'agit d'un triptyque de conditions, entre la volonté d'un groupe exerçant la même activité, l'intention des institutions de faire évoluer les collectifs de travail en leur accordant plus de flexibilité au travail et le souhait de faire développer les compétences des professionnels par le biais de la formation dans un souci d'efficacité. Pour lui, ici la flexibilité se traduit par le fait que les compétences sont modifiées de façon continue et conforme à l'évolution des situations de travail.

L'auteur démontre que la notion de professionnalisation qui s'enracine dans la sociologie fonctionnaliste américaine, notamment les travaux de Parsons (1937) indique « dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (cité par Wittorski, 2008, p. 12). Il introduit également les travaux de Bourdoncle (1993) s'intéressant aux

deux voies de constitution des professions assorties d'enjeux distincts : en France, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste (notamment le modèle des corps d'États : un corps hiérarchisé, légitimé par l'État) ou la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles (modèle des confréries). Dans les pays anglo-saxons, il s'agit d'une lutte pour le pouvoir (économique) dans les groupes professionnels afin de réguler le marché (le modèle des professions libérales comme moyen d'acquiescer un revenu). (Wittorski, 2008, p. 12)

Wittorski (2008) mentionne les enjeux portés par ces organisations ayant pour objectif de mieux organiser leur activité, notamment dans le secteur concurrentiel de production de biens et d'offre de services. En ce qui concerne les exigences en matière de compétences au service des nouvelles normes de travail, Wittorski rejoint les autres auteurs (Stroobants, 1993 ; Dugué, 1999 ; Lichtenberger, 1999 ; Linhart, 1999) pour pointer le recours à la notion de compétence. De ce point de vue, tout en étant d'accord avec Durand (2000) sur l'idée de mobiliser la subjectivité de tous dans le cadre d'un projet ainsi qu'avec Dubet (1994) sur le fait qu'il s'agit en quelque sorte d'une injonction pour que le sujet construise son expérience, l'auteur montre que le terme de professionnalisation présente une « connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes » (Wittorski, 2008, p. 13).

Toujours selon Wittorski, dans un contexte socio-économique en forte mutation, la professionnalisation et le développement professionnel sont davantage réclamés par les organisations dans tous les secteurs. De là, on voit apparaître les enjeux liés à l'articulation étroite et efficace entre l'acte de travail et celui de formation. La question importante qui se pose devient alors d'élaborer et de mettre en œuvre des dispositifs de formation à visée professionnalisante au profit de la formation initiale et continue. Il souligne également la nécessité d'intégrer dans ces formations les dimensions pratiques et réflexives. Et cela change profondément les logiques de formation qu'étaient autrefois la logique de transmission et d'acquisition de savoirs théoriques et celle de l'apprentissage informel par exemple. Ces premières reposent sur l'élaboration et l'accompagnement de changements organisationnels et

non plus sur l'adaptation de la main-d'œuvre aux changements, Wittorski (2008) ajoute que « cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail » qui supposent l'évolution des « dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi-acteurs », tout en identifiant les enjeux de « questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de *production travaillée* (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation » (Wittorski, 2008, p. 14-15). Dans cette logique, on peut constater que la professionnalisation ayant pour objectif d'augmenter la place et la légitimité des pratiques de formation met en jeu la transformation identitaire des professionnels au sein des milieux de formation.

Dans un autre ouvrage publié en 2008, Wittorski et Briquet-Duhazé font la différence entre quatre dimensions des professions : « possession d'une base de connaissances et de code éthique ; satisfaction de l'intérêt général et l'objet d'une rétribution » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 14). Ils distinguent ensuite le terme profession dite libérale apparu dès le début du XX^e siècle dans les pays anglo-saxons où fonctionne le marché libre tandis qu'en France, ce terme repose sur le modèle des corps d'État, c'est-à-dire dans la logique hiérarchique et légitimée. Il faut aussi rappeler ses travaux menés en 2005 étudiant le terme professionnalisation sous les facettes d'une « intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances, pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 14).

Les sources des travaux anglo-saxons auxquelles puise l'auteur rendent explicites les critères des professions selon lesquels le savoir doit être spécialisé ou professionnalisé, le professionnel doit se former à un haut niveau pour faire de son travail un idéal de service (l'approche fonctionnaliste). Sur ce dernier point, l'auteur reprend la notion de profession définie par Merton (1957) : « La professionnalisation désigne un processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable » (cité par Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 15).

Cependant cette approche a subi plusieurs critiques du fait qu'elle ne prend pas assez en compte la dimension politique, tandis que l'approche interactionniste des professions (notamment Hugues, 1996 ; Paradeise, 2003) essaye de définir la profession comme une « occupation qui a réussi à imposer deux propriétés clés : une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile) » (cité par Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 15-16). Nous en discuterons en détail plus tard.

Si l'on s'intéresse à la notion de professionnalité entendue comme une finalité intrinsèque et essentielle que visent des processus de professionnalisation, comme l'indiquent Maubant et Roger (2012), elle s'inscrit dans le référentiel des compétences professionnelles en fonction des

savoirs professionnels requis pour exercer un métier. La professionnalité comme nous l'entendons, émerge à travers un processus intellectuel, elle constitue un objet-produit de ce processus.

De ce point de vue, nous nous permettons d'introduire la définition de Lang (2011) selon lequel la professionnalité « renvoie à l'idée de développement professionnel, c'est-à-dire aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier » (cité par Maubant et Roger, 2012, p.5). Pour les formateurs, il est par ailleurs évident que la pratique enseignante implique une articulation entre théorie et pratique essentielle à la construction de compétences et au développement professionnel des étudiants. Le lien entre le processus de construction et de développement de compétences et celui de développement professionnel a également été établi par Lang (2011).

Récemment, certains éducateurs cherchent à établir un dialogue entre les savoirs savants multiples et les savoirs expérientiels et empiriques mobilisés par les enseignants-formateurs en vue d'être mis à disposition des étudiants. Rejoignant les travaux d'Hasni et Lenoir (2006), Maubant et Roger (2012) établissent la nécessité d'articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques afin d'en faire une synergie en formation car cela « permet le développement d'une pensée critique à l'égard de la profession et la mise en œuvre d'une réelle pratique réflexive chez l'éducateur en formation », et ils nous révèlent aussi les efforts des universités pour mettre en place cette forme de synergie.

Ces auteurs discutent du processus de professionnalisation qui vise effectivement une forme d'efficacité professionnelle dans les milieux de travail. En général, une telle efficacité au travail est comprise sous la notion de professionnalisme ou de professionnalité. Dans la section qui suit, nous tentons d'étudier cette notion de professionnalité comme étant l'objet central attendu de toute processus de professionnalisation.

1.2. Professionnalité

Avant de réfléchir sur la notion de professionnalité, nous tentons d'introduire dans cette partie le terme « professionnalisme » qu'explique *Le Petit Robert*⁵ comme [1] Caractère professionnelle d'une activité (opposé à « amateurisme ») et [2] Qualité d'une personne qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté, exemple : faire preuve, manquer de professionnalisme. Ces définitions nous permettraient d'attacher « professionnalisme » à des compétences professionnelles.

Selon Perrenoud (2001), le statut d'un professionnel est défini comme suit :

Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée. Cela ne va pas sans savoirs étendus, savoirs savants,

⁵ Le nouveau Petit Robert de la langue française – version numérique (2012). Dictionnaires Le Robert.

savoirs experts, savoirs d'expérience. Un professionnel ne part jamais de zéro, il s'applique à ne pas réinventer la roue, il tient compte des théories, de méthodes avérées, de la jurisprudence, de l'expérience, des genres consacrés (Clot, 1999), de l'état de l'art. (p. 12-13)

Pour cet auteur, la professionnalité peut être entendue comme toutes les compétences de diagnostiquer et de résoudre le problème. La construction de telles compétences nécessite toute sorte de savoirs. Ce qu'un groupe professionnel entend faire reconnaître est son professionnalisme comme la qualité de quelqu'un qui exerce une activité avec une grande compétence. Le terme de professionnalité se traduit ainsi par l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession.

Quant à Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995), le mot *professionnalité* est trop nouveau et ses sens trop changeants, même pour les dictionnaires spécialisés, comme le souligne Weiss (1983) :

Le concept italien de professionnalité, qui continue d'être, plus que jamais, au cœur même du débat entre les acteurs du système national de relations industrielles, conserve toujours une dose de mystère, du probablement au fait de n'avoir pas épuisé toutes ses potentialités. Ce concept polyédrique, qui permet la lecture de diverses dimensions et la prise en considération de paramètres variés, est assez récent pour n'avoir pas trouvé encore, dans la plupart des dictionnaires, la traduction de ses significations multiples, sinon celles traditionnelles qui ne tiennent pas compte des processus socio-économiques amorcés dernièrement et désormais irréversibles. (p. 137)

En s'appuyant sur l'approche à la fois historique et notionnelle, ces chercheurs ont effectué leurs travaux, qui conduisent à une acclimatation française de cette notion utilisée en France pour se démarquer des problématiques de la qualification et du métier, en citant l'explication de Courtois *et al.* : « La notion de professionnalité, venue des travaux italiens sur la *professionalità*, est utilisée depuis peu par des chercheurs, des consultants français comme moyen de réfléchir autrement au triptyque compétence/ qualification/ métier » (cité par Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 139).

Sur le sens donné à ce terme et sur ses proximités lexicales, les auteurs tels que Courtois, Lacoste et Dufour (1997), varient beaucoup : « En français "professionnalité" a gardé le sens de capacité professionnelle (le premier sens de *professionalità* est le plus neutre). Très proche de compétence, elle bénéficie d'une proximité avec profession qui lui permet de sembler se référer à un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession », comme en témoignent Mathey-Pierre et Bourdoncle .

Ou encore, ces deux chercheurs reprennent la formule suivante de Bourdoncle (1991) :

Si la professionnalisation recouvre 3 types de processus, on suggérera ici de désigner par professionnalité, « professionnisme » et professionnalisme, les 3 états résultant de ces processus. Ainsi la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations

de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous. On peut appeler ce processus d'amélioration, le développement professionnel, pour le distinguer des autres formes de professionnalisation. (cité par Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 139)

Par la suite, Mathey-Pierre et Bourdoncle continuent à s'interroger sur la signification de professionnalité en introduisant ce que pense Dadoy (1986) :

Qu'est-ce que la professionnalité ? Le thème de la consultation précise indirectement la signification du mot : « capacités professionnelles, savoirs, culture et identité ». Le terme reprend bien la signification que lui donnaient les syndicats italiens : la professionnalité correspond à la capacité professionnelle. Mais il ne reste plus grande chose de la problématique dans laquelle avait émergé la notion italienne : la notion de professionnalité est ici appréhendée dans une logique purement productive. Le choix du terme est plus guidé par des questions d'opportunité que par des considérations de fond. Il s'agit bien d'étudier la qualification professionnelle. Mais cette notion de qualification aurait perdu de son pouvoir émotionnel. Il faut des mots nouveaux pour analyser un monde nouveau. Or précisément, une thèse sous-jacente perce sous le libellé de la consultation, thèse d'ailleurs largement répandue dans les milieux d'administration de la recherche depuis que... celle-ci s'est institutionnalisée, au début des années 1960 : la thèse de la mutation sociale. Dans les années 1960, la mutation était déterminée par le passage du système de travail taylorien au système technique du travail (Friedmann, Naville, Touraine), puis par l'imminence de la Révolution scientifique et technique ; aujourd'hui, la mutation est provoquée par les nouvelles technologies et la fin du système technico-organisationnel taylorien.

Ainsi la notion de professionnalité aurait pour premier rôle de se démarquer des notions de qualification et de métier, trop chargée de connotations anciennes, donc négatives. Elle aurait également pour avantage, en français, de se focaliser plus nettement sur les savoirs et les savoir-faire que la qualification, sans susciter d'interférences intempestives de la part de la question des classifications et des salaires. Mais cette connotation de neutralité par rapport au positionnement des capacités dans la hiérarchie des savoirs et des statuts n'est qu'une apparence. La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de "profession" (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/ profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail). Les évolutions actuelles dans le BTP (décloisonnement des anciens métiers, développement de la polyvalence, élargissement de l'espace d'autonomie) sont effectivement une incitation à une réflexion audacieuse pour un remodelage de la division du travail, dans le sens d'une réduction des distances entre les catégories professionnelles, notamment entre les ouvriers et les techniciens. Et il est vrai que ce thème est plus éclairé par la notion de professionnalité que par celle de qualification ou de capacité professionnelle. (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 139-140)

Ces deux auteurs essaient de faire une étude exhaustive à propos de la notion de professionnalité et son processus de construction en reprenant les textes de Courtois *et al.* (1995) selon lesquels un tel processus de construction exige un processus d'apprentissage permanent et collectif au long duquel les personnes s'approprient divers savoirs nouveaux, hétérogènes en évolution constante, s'y ajoutent des savoirs qui relèvent de la pédagogie et de la didactique. Ces derniers

indiquent par ailleurs que des savoirs, à caractère personnel des personnes en formation et acquis à l'issue de parcours de formations antérieurs, sont en effet singuliers et propres à chaque individu ayant chacun son histoire, ses valeurs, ses motivations, etc.

En ce sens, ils continuent à réfléchir sur les autres écrits de Courtois *et al.* (1997) sur la professionnalité en construction qui reste toujours instable et elle-même fait l'objet d'une adaptation au contexte, comme ils le notent. Il est très probable que la construction de la professionnalité enseignante amène le collectif de formateurs à se construire de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences, de nouvelles pratiques, etc. Certes, la dynamique de la construction de la professionnalité invite et oblige chaque formateur à changer non seulement lui-même ou sa manière d'être au travail mais aussi ses pratiques professionnelles en vue d'une meilleure performance au travail. La professionnalité, qui pourrait être mesurée par le biais des référentiels de compétences, résulte d'une meilleure efficacité professionnelle des enseignants-formateurs.

En définitive, nous revenons à la remarque de Delamotte (1998) selon laquelle « la professionnalisation correspond en fait à un nouveau modèle d'engagement dans le travail en relation avec deux obligations, en partie contradictoires : autonomie et conformité » (p. 78). En effet, l'articulation de ces deux composantes est une question centrale au sein des processus de professionnalisation dont nous allons discuter dans la section suivante.

2. Processus de professionnalisation

On voit bien que tout processus de professionnalisation vise des changements en vue d'une meilleure performance des professionnels donc une meilleure qualité du travail. Cependant, ce processus de changement peut engendrer une certaine réticence voire résistance au sein des groupes professionnels car, dans la majorité des cas, ces personnes devront changer non seulement eux-mêmes mais aussi leur pratique professionnelle. En effet, les professionnels devront faire le deuil des certitudes, des problèmes définitivement résolus et des jugements égocentriques, ou encore de certaines formes de satisfaction, d'identité ou de sécurité liées à certaines pratiques, comme le dit Perrenoud (2001). Sur ce point, Larose, Couturier, Bédard et Charette (2011, p. 41) soulignent qu'il faudrait « relativiser le caractère exemplaire de bonnes pratiques » identifiées en amont par des recherches en sciences de l'éducation.

En réalité, nous constatons qu'il existe une forme d'adaptation aux changements chez les acteurs concernés, en l'occurrence nos collègues enseignants qu'ils soient chevronnés ou novices, âgés ou jeunes. Cela est expliqué dans les ouvrages de Piaget en 1936, parce qu'il y a adaptation lorsque l'organisme se transforme en fonction du milieu et que cette variation a pour effet un équilibre des échanges entre l'environnement et lui, favorables à sa conversation.

Lang (2011), quant à lui, évoque trois éléments principaux qui, comme constituants de la constitution d'un corps, sont « la volonté politique de l'État, la professionnalisation de l'activité, la mise en place d'une formation professionnelle dispensant une culture et des pratiques professionnelles en rupture avec les « vieilles routines » des anciens maîtres » et

« l'obligation progressive de qualification, la spécialisation du travail » (p. 20-21) comme deux registres qui impliquent la professionnalisation de l'activité du collectif enseignant.

A ce propos, nous nous permettons de reprendre les écrits de Maubant et Piot (2011) qui font des recherches sur des processus de professionnalisation tout en essayant de répondre à ces trois questions principales : Quels sont les fondements épistémologiques et cadres d'analyse pouvant être mobilisés pour décrire, étudier et comprendre les processus de professionnalisation ? Quels sont les principaux concepts ou construits mobilisés et comment sont-ils épistémologiquement « légitimés » ? Quels sont les obstacles ou zones d'ombres identifiés dans l'étude des processus de professionnalisation ? Par la suite, Maubant et Roger (2012) concluent que « le processus de la professionnalisation visant l'établissement d'une professionnalité de l'intervenant éducatif, pensée comme une nouvelle culture professionnelle, requiert donc la mise en dialogue des différents savoirs professionnels mobilisés dans les différentes compétences nécessaires à l'exercice de l'activité » (p. 6).

En suivant sa politique de développement socioculturelle et économique et d'intégration internationale, le gouvernement vietnamien accorde en général une grande importance au développement du secteur de l'éducation et de la formation. On voit bien que devant les injonctions ministérielles et les prescriptions institutionnelles, les acteurs, notamment les enseignants-formateurs devront s'efforcer de travailler davantage pour changer leurs pratiques professionnelles. Ceux-ci devraient en effet se transformer, c'est-à-dire entrer en situations de rupture de la situation ordinaire, pour pouvoir être à la hauteur des attentes en termes de qualification ou de spécialisation du travail. Par voie de conséquence, leur professionnalité et leur identité professionnelle seront mises en tensions.

2.1. Les conditions d'apparition d'une intention de professionnalisation

Nous voulons rappeler maintenant les conditions d'apparition d'une intention de professionnalisation (Wittorski, 2008). Au niveau macro, elle peut être repérée à travers la forte volonté du gouvernement vietnamien de mettre en œuvre la réforme en éducation du pays. Il s'agit par exemple de la mise en œuvre de différents programmes de bourses du gouvernement vietnamien en partenariat avec d'autres pays dans le monde entier depuis les années 2000 jusqu'à présent. En effet, ces programmes nationaux à long terme font partie des stratégies d'investissement dans l'éducation et la formation en vue d'une contribution remarquable au développement du corps enseignants universitaires. Quant au niveau méso et micro, nous nous rendons compte de l'intention des universités vietnamiennes de faire développer plus de flexibilité au sein de leurs collectifs de travail. En principe, il s'agit ici d'une normalisation ou une standardisation qui se traduit en termes de qualification des enseignants-chercheurs. Il est évident que la question de l'efficacité au travail reste omniprésente dans notre société. Qui plus est, le corps enseignant universitaire a pour charge de répondre à cette demande croissante. En fait, il existe incontestablement au sein des collectifs d'enseignants d'universitaires le souhait de s'améliorer en termes de compétences professionnelles notamment par le biais de formations à visée professionnalisante. À présent, ceux-ci doivent absolument obtenir un doctorat afin d'être légitimés à l'enseignement et la recherche au niveau supérieur. Ainsi, ils doivent assumer

à la fois leurs tâches d'enseignement et celles de recherche, sans compter d'autres tâches « sans nom » comme par exemples des tâches administratives.

De l'engagement professionnel à l'acquisition d'un sens de la vie personnelle et professionnelle

Une autre question que nous tentons d'aborder ici concerne l'engagement professionnel qui est considéré également comme une condition essentielle de la professionnalisation progressive. L'engagement professionnel fait l'objet du « processus qui donne un sens à la vie » selon Duchesne et Savoie-Zajc (2005). En fait, le métier d'enseignant peut motiver et satisfaire ceux qui l'exercent en dépit de difficultés. Nous mobilisons les travaux de ces auteures qui, bien qu'ils portent sur le cas des enseignants du secondaire, sont transposables dans le contexte de l'enseignement supérieur. Voici les facteurs qu'ils considèrent les plus favorables à l'engagement professionnel des enseignants,

- les récompenses associées à la relation aux étudiants ;
- le sentiment de satisfaction au travail ;
- le sens du travail ;
- le sens de la mission ;
- le soutien de la direction de l'établissement ;
- la qualité de la relation qui s'établit avec les collègues de travail.

Nous voyons donc bien que l'engagement professionnel dépend notamment des facteurs psychologiques et relationnels chez les enseignants qui veulent être satisfaits et reconnus au travail. Le sentiment de satisfaction grâce à l'accomplissement tant du travail que de soi est considéré comme source de force émotionnelle encourageant les enseignants à travailler davantage non seulement par l'intensité de l'investissement personnel au travail mais par la signification du travail. Ainsi l'engagement professionnel en vue d'accomplissement de tout travail signifiant pourra donner un sens à leur vie personnelle et professionnelle. Ces deux auteures soulignent cependant nombre de difficultés émotionnelles susceptibles d'affecter le plan psychique de l'individu comme suit,

- l'épuisement généré par l'engagement dans le souci de l'autre ;
- l'anxiété résultant de la peur de paraître incompetent ;
- l'anxiété relative à l'individualisme ;
- l'anxiété due à l'aliénation du soi ;
- l'anxiété relative à l'image du soi professionnel ;
- l'anxiété générée par les perceptions sociales. (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005, p. 69)

Enfin, les éléments présentés ci-dessus comme facteurs importants qu'ils soient favorables ou défavorables à l'engagement professionnel rendent le métier d'enseignant un processus complexe.

Les travaux de Duchesne et Savoie-Zajc (2005) s'appuyant sur le postulat que « toute personne a besoin de donner un sens à sa vie et que ce sens peut se trouver, entre autres, par l'accomplissement d'un travail signifiant » révèlent que les enseignants essaient d'apporter une signification à leur travail du fait de leur besoin d'épanouissement et de transcendance et de

leur désir de réussite au travail (p. 70). Toujours d'après ces auteures, le travail d'enseignant est alors considéré comme une profession génératrice de sens, comme étant un aspect existentiel du travail et de la vie de l'individu.

Les enseignants qui sont fortement motivés s'investiront, en mobilisant leurs ressources personnelles internes et les ressources externes mises à leur disposition, de façon qu'ils puissent répondre au mieux aux demandes voire aux exigences en termes de valeurs et de buts de leur lieu de travail. Dans ce sens ils pourront valoriser les investissements aux activités de même qu'aux tâches requises par leur travail ainsi que leur identité professionnelle qui s'y construit progressivement. La dimension relationnelle déterminant les formes de l'engagement professionnel est également prise en compte dans la mesure où plus la relation entre les enseignants avec leurs collègues, leur institution ou celle au travail est bonne, plus ces premiers s'investissent ou s'impliquent pleinement dans leur travail.

L'engagement professionnel a lieu, l'enseignant doit avoir un contexte propice ou des conditions favorables à l'exercice de son métier. De plus, ce qu'il fait doit être encouragé et soutenu dans son univers professionnel. De ce fait, plusieurs chercheurs mentionnés ci-dessus mettent l'accent sur des stratégies créées et adoptées par l'enseignant face à la réalité souvent défavorable à ses pratiques, susceptibles de causer un désengagement particulièrement lors de moments plus difficiles. Pour soutenir ses efforts, il faudra évidemment mettre à sa disposition toutes les ressources possibles, tant personnelles que matérielles voire financières et mettre en place des dispositifs de formation continue, d'activités d'échanges, etc.

En effet, un milieu de travail propice permet à l'enseignant d'actualiser efficacement son potentiel et de s'investir pleinement dans son travail en vue de « construire son soi personnel et son soi professionnel » et de trouver « un sens à sa vie » selon Duchesne et Savoie-Zajc. De ce point de vue, l'on aperçoit que les conditions favorables de l'environnement professionnel sont susceptibles d'allumer ou d'éteindre l'engagement au travail. La dimension coopérative est également soulignée dans ce genre de soutien à l'enseignant car l'esprit d'entraide et de coopération s'avère toujours essentiel au sein des équipes de travail. En plus de la coopération, l'accompagnement professionnel au début de la carrière des enseignants est un élément primordial non seulement de la construction des compétences mais aussi du maintien de l'engagement professionnel.

En somme, l'étude des travaux des auteurs nous permet de mettre en évidence les conditions nécessaires au processus de professionnalisation telles que l'existence d'équipes soudées et cohérentes dans un établissement, la maîtrise des disciplines, voire l'expertise disciplinaire, l'orchestration de travail, c'est-à-dire l'esprit du travail en équipe, etc. En effet, les relations collégiales se trouvent extrêmement importantes dans ce métier adressé à autrui comme par exemple l'esprit d'équipe, le partage des moments de convivialité, la possibilité d'exprimer toutes les difficultés par de-là les rapports hiérarchiques etc.

2.2. Les dimensions de la professionnalisation

Comme nous avons remarqué que le terme de professionnalisation renvoie en effet à plusieurs acceptions différentes, il nous semble important d'étudier dans cette partie cinq dimensions (ou objets) de tout processus de professionnalisation selon les écrits de Bourdoncle (2000). Certains autres auteurs comme Maubant et Piot (2011) mettent en évidence les dimensions du triangle de la professionnalisation : situation-activité-apprentissage. De plus, nous nous intéresserons à certains autres auteurs comme Perez-Roux (2012), Huberman (1989) ainsi que Castellotti et De Carlo (1995) qui étudient également les dimensions de ce processus de professionnalisation.

2.2.1. La professionnalisation de l'activité

La première dimension renvoie à la professionnalisation de l'activité des professionnels. Bourdoncle (2000) démontre que le travail d'un enseignant est assez semblable à celui d'un médecin. Or comme la formation générale à ces métiers se trouve insuffisante au niveau pratique, il souligne qu'« [i]l faut qu'une telle formation universitaire soit solidement articulée à la pratique professionnelle et aux stages, qui prennent une beaucoup plus large part aujourd'hui. Elle doit aussi prendre en charge les problèmes que l'on y rencontre et aider à les résoudre » (p. 121). Pour cet auteur, il faut répondre aux besoins éducatifs en professionnalisant le corps enseignant, surtout les jeunes en début de leur carrière pour pouvoir les socialiser et pérenniser leur métier. Ainsi l'action de professionnaliser une activité suppose-t-elle une acquisition des savoirs rationnels qui s'entreprennent mieux par l'imitation et en situation de travail. La professionnalisation d'une activité repose sur divers dispositifs dont la formation universitaire à finalité professionnelle s'avère efficace au niveau de la rationalisation de la pratique. De ce point de vue, l'universitarisation se montre efficace du fait d'articuler la théorie et la pratique, comme le démontre Bourdoncle.

2.2.2. La professionnalisation du groupe exerçant l'activité

D'après Bourdoncle (2000), les professions se caractérisent par la communauté des professionnels qui joue un rôle essentiel dans le processus de professionnalisation. En référence à certains sociologues et économistes critiques (Weber, Schumpeter, Collins), cet auteur trouve que la transformation des professions se réalise sur une conception commune de l'identité, du but et de l'honneur des personnes au sein d'une communauté. Tous les dispositifs d'ordre éthique et institutionnel semblent nécessaires pour atteindre leur objectif. Il en est de même pour les enseignants, la mobilisation de dispositifs de professionnalisation (comme par exemple l'ordre professionnel des enseignants au Québec) se retrouve toujours nécessaire au sein des associations pédagogiques, des syndicats, des associations de spécialistes et mouvements pédagogiques, etc. qui détiennent le pouvoir de régulation du groupe professionnel.

Rejoignant à cette thèse, Perez-Roux (2012) met l'accent sur le processus de « professionnalisation des personnes qui vont exercer, engageant des formes de socialisation et l'adoption progressive des manières de faire, de voir et d'être du groupe professionnel » (p. 121-122). Dans cette optique, nous nous rendons compte de la nécessité de professionnaliser les enseignants de langue surtout à travers des activités collaboratives en leur faveur. L'institution éducative devra prendre la charge de mettre en place divers dispositifs à cette fin

de manière à rendre chaque enseignant professionnellement efficace et socialement reconnu au niveau de ses compétences et de son éthique. L'enseignant doit avoir confiance en lui-même et un sentiment digne d'appartenance à son groupe professionnel. Sur ce point, la pratique des enseignants efficaces deviendra un objectif à atteindre. Bien évidemment, leur efficacité se traduit également par la possession des savoirs et leur mobilisation en situation.

2.2.3. La professionnalisation des savoirs

Selon cette dimension, la professionnalisation renvoie à un processus de construction de savoirs au sens large du terme. Pour Bourdoncle (1991), il s'agit en effet d'un processus « d'amélioration des capacités, de rationalisation et de spécification des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité personnelle » (p. 75). Bourdoncle (2000) confirme le rôle central des savoirs vis-à-vis des professions. Il convient de posséder des savoirs professionnels pour pouvoir contribuer à la professionnalisation de l'activité dont nous venons de discuter plus haut. L'auteur précise quelques caractéristiques des savoirs professionnels comme étant « relativement abstraits et organisés en un corps codifié de principes, [...] applicables aux problèmes concrets, [...] en partie créés, organisés, transmis et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même, notamment par ses enseignants-chercheurs universitaires, [...] suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessibles à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère. » (Bourdoncle, 2000, p. 123) Ainsi, la construction d'une base solide de savoirs occupe-t-elle une place majeure dans la formation d'enseignant qu'elle soit initiale ou continue.

Quant à Perez-Roux (2012), le processus de professionnalisation des savoirs est lié à « l'activité enseignante en envisageant leur spécificité (didactique, épistémologique, pédagogique, éthique), leur degré de rationalité, leur efficacité mais aussi la diversification nécessaire pour que puisse se construire une posture éclairée et critique chez les formés » (p. 121-122). Sur ce point, Maubant et Piot (2011) en rejoignant Vanhulle et Lenoir (2005) remarquent que le terme de professionnalisation est étroitement lié au « développement professionnel, c'est-à-dire aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier » (p. 21).

Comme le remarque Bourdoncle (2000), les connaissances disciplinaires ne suffisent pas seules pour exercer le métier d'enseignant qui suppose d'autres savoirs d'ordre didactique, pédagogique, psychologique, etc. Dans cette optique, en référence aux travaux sur la formation des enseignants effectués par Castellotti et De Carlo (1995) nous soulignons que les savoirs linguistiques et culturels ainsi que la connaissance générale devraient être mobilisés au service de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Particulièrement, il nous faudra relier fortement les savoirs aux compétences pour en faire la capacité linguistique/ langagière permettant aux apprenants d'utiliser aisément la langue dans la vie sociale et professionnelle. Sur ce point, la professionnalisation de chaque individu s'avère essentielle.

2.2.4. La professionnalisation des personnes exerçant l'activité

Bourdoncle (2000) se réfère à trois étapes du processus de professionnalisation des stagiaires selon le rapport Bancel : la sensibilisation, la professionnalisation et la formation continue. En effet, ces trois éléments clés doivent former comme un tout cohérent. Dans cette perspective, l'objet d'un processus de professionnalisation porte sur la personne et son évolution. Toujours selon cet auteur, il se produit un double processus d'acquisition au sein d'une professionnalisation. En effet, le groupe professionnel qui s'efforce d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être se construit progressivement une identité professionnelle. La personne qui cherche à s'identifier par son rôle en situation réelle est en fait l'objet sur lequel porte le processus de professionnalisation. En effet, ces différentes étapes ont été étudiées dans les travaux portant sur le cycle de vie professionnelle de Huberman (1989) ainsi que dans l'ouvrage de Castellotti et De Carlo (1995).

Wittorski (2008), quant à lui, présente le processus de développement professionnel d'un individu en prenant les écrits de Le Boterf (2007) : « L'itinéraire de professionnalisation d'un individu (relevant d'une logique de « navigation professionnelle ») correspond à la rencontre de situations variées (au-delà des seules formations « en face-à-face ») qui constituent autant d'espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement : l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoires, les rencontres professionnelles » (cité par Wittorski, 2008, p. 24).

Nous nous attachons alors à différentes phases constituant le parcours professionnel d'un enseignant, dès le début de sa carrière à la stabilisation dans sa carrière en passant par un processus de professionnalisation. Il est évident que l'enseignant doit suivre un très long processus plein de changements pour pouvoir arriver à son stade ultérieur pour se confirmer professionnellement et socialement. Ce long processus représente ainsi le développement professionnel de chaque individu exerçant son métier. Pour ce faire, les dynamiques de professionnalisation devront être prises en compte.

2.2.5. La professionnalisation de la formation

Bourdoncle (2000) propose aussi d'étudier les modalités de formation universitaire en contrastant la formation générale et la formation professionnelle selon les critères de recrutement/sélection, dispositif de formation, et mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations (p. 128). Comme son nom l'indique, la formation professionnelle donne directement accès à des groupes professionnels. Ce qui est le contraire pour la formation générale. Ensuite, la formation professionnelle suppose une construction d'identité professionnelle correspondant à l'activité visée tandis que la formation générale ne vise pas une identité précise. Enfin, la formation professionnelle se réfère à une activité, à l'exercice de la profession à la sortie de l'université (extéro-référencée). En revanche, la formation générale est définie essentiellement par les enseignants-chercheurs (intro-référencée). Ainsi la nature de ces deux modalités de formation universitaire est-elle différente l'une de l'autre. Les formations professionnelles supposent la mise en place de divers dispositifs qui peuvent s'effectuer en

dehors de l'école, des stages en milieu professionnel par exemple. Celles-ci exigent une coopération des enseignants-chercheurs et d'autres partenaires, comme par exemple des employeurs.

De son côté, Wittorski (2007) indique que l'offre de professionnalisation de formation est également considérée comme un dispositif de développement et d'approfondissement de compétences et de socialisation conçu à partir de l'activité professionnelle dans des situations réelles. C'est pour l'offre de professionnalisation que se font les hypothèses sur le développement professionnel futur des sujets en formation.

Il en est de même pour la formation des enseignants de langue. Les stagiaires, eux, sont amenés à effectuer différentes activités en dehors de leur établissement. Cependant, leur terrain de pratique est toujours semblable au milieu où ils apprennent. C'est-à-dire ils restent toujours dans un environnement pédagogique sauf qu'ils changent de rôles, d'apprenant en apprenti-professeur. Afin d'être aptes aux activités de leur profession, les stagiaires ou les enseignants débutants doivent poursuivre leurs études, participer à des formations continues, effectuer l'autoapprentissage, etc. Il s'agit là de la nécessité de la mise en place de divers dispositifs de professionnalisation que nous allons étudier dans la section qui suit.

2.3. Les dispositifs de professionnalisation

Nous mettons maintenant l'accent sur le rôle important de certains dispositifs nécessaires au processus de professionnalisation des enseignants. Il s'agit tout d'abord de l'apprentissage coopératif et en collaboration chez tous les enseignants. Ensuite, l'accompagnement professionnel est abordé en faveur de jeunes enseignants. Puis les nouvelles technologies constituent des dispositifs majeurs dans l'enseignement moderne. De plus les réseaux sociaux et le portfolio professionnel deviennent des outils indispensables. Enfin la pratique réflexive joue un rôle essentiel vis-à-vis du développement professionnel des enseignants.

Ainsi, l'apprentissage des enseignants du début de leur formation initiale jusqu'à la fin de leur carrière s'avère-t-il nécessaire à leur développement professionnel, comme le confirment Brodeur, Daudelin et Bru (2005). Le développement professionnel est mis donc en contexte d'innovation, en lien avec la formation et la recherche.

2.3.1. L'apprentissage collaboratif et en collaboration

Nous voulons tout d'abord reprendre la question de l'efficacité du dispositif de formation enseignante par compagnonnage intégré dans le programme de masters dans les pays francophones et aussi sur les nouvelles formes de professionnalité chez les futurs enseignants (Perez-Roux, 2012). Pour cette auteure, les incidences possibles des choix politiques sur les processus de professionnalisation et de formation à l'enseignement sont également abordées telles que la logique de temporalité (temps de formation), d'espace (université/terrain), le rôle des relations des acteurs de formation (pairs/experts).

Nguyen Do Thien-Vu (2008) souligne à la fois l'attitude coopérative et l'interdépendance des apprenants afin d'assumer la responsabilisation de chaque membre d'un groupe. Il convient de

mettre en place « des méthodes encourageant le public apprenant à travailler ensemble dans le sens d'atteindre un but commun » (p. 57). En effet, l'apprentissage collaboratif amène des personnes à se construire ensemble des connaissances et des compétences au travers des échanges. De cette manière, les relations interpersonnelles s'améliorent et l'estime de soi augmente apparemment.

Bien évidemment, le rôle de l'enseignant sera de participer lui-même au sein du groupe pour faire travailler, pour coopérer car s'il reste en dehors du groupe, il peut se faire voir comme « une menace pour la valeur et l'identité des membres du groupe » (Lingenfelter, 2003, cité par Nguyen Do Thien Vu, 2008, p. 57). En fait, cette modalité d'apprentissage appliquée lors de la réalisation d'un mini projet scolaire en faveur des étudiants étrangers à Dalat procure des progrès en termes de pratique de la langue, de développement des compétences transversales, d'organisation de l'apprentissage, d'esprit de la coopération, etc.

Ce mode d'apprentissage exige également la réflexivité chez tous les acteurs, en l'occurrence enseignants et apprenants. C'est-à-dire ceux-ci doivent réfléchir et porter un regard critique sur leurs pratiques afin de les analyser. Il s'agit d'une analyse rétrospective susceptible de mieux modifier et ajuster leurs actions, de mieux construire et d'articuler le couple schème-situation en situation. Toutefois, cette activité réflexive n'est pas toujours évidente mais elle amène les acteurs à construire leur savoir de manière progressive et réflexive.

2.3.2. L'accompagnement professionnel

Selon les travaux de Piaget et Vygotsky, la construction du savoir passe du modèle d'action transmissive au modèle interactif. Dans le contexte en mutation, Paul (2004), les médiations éducatives sont caractérisées par l'activité centrale du sujet apprenant. Celles-ci relèvent d'un « changement de statut de l'individu dans l'ordre des représentations qui, hier objet passif de savoir, est aujourd'hui sommé de se comporter en sujet-acteur » (p. 45). Cette auteure souligne que les formes de médiation éducative sont le fruit d'une relation dissymétrique entre le tiers formant expérimenté et le formé novice. De son point de vue, il existe trois types de médiations éducatives : l'autoformation, l'interaction sociale ou interaction de tutelle et la remédiation cognitive.

Le premier type de médiation éducative renvoie au « développement de l'autonomie et la maîtrise de la personnalité psychique et cognitive du sujet dans un cadre organisé au sein duquel, à côté des fonctions habituelles du formateur, se développent des fonctions de "médiateur-guide" au sens de Dumazedier (1996) qui jouent un rôle majeur intermédiaire ». Le deuxième type concernant l'interaction sociale prend en compte la relation médiateur/apprenant et celle de « l'apprenant à la tâche à accomplir » selon Rivière (1990) qui s'inspire des travaux de Vygotsky et de Bruner. La médiation est ainsi considérée comme un soutien affectif et cognitif qu'apportent des médiateurs en tant que « compagnons actifs qui guident » ou « agents de développement ».

Le dernier type de médiation éducative s'enracine dans la philosophie du développement de l'être humain et les travaux de Feuerstein. Cette approche dispense un « modèle théorique » inspiré de Vygotsky et de Bruner et une « pratique modélisée ». (Paul, 2004, p. 45-46)

L'accompagnement représente un type d'aide à la personne en formation, d'une possibilité de se projeter dans la « zone proximale de développement » au sens de Vygotsky pour se construire son propre savoir. Au sens large, ce dispositif entraîne l'évolution de la pédagogie. Cette didactique professionnelle met l'accent sur des interactions enseignant-apprenant où l'enseignant jouera le rôle d'accompagnateur ou de tuteur médiateur. Celui-ci intervient pour faciliter le processus d'apprentissage de l'apprenant. Ainsi cela met-il en jeu des compétences communicatives et transversales, ainsi que son pouvoir d'influence et de décision du médiateur. Cependant, en tant qu'accompagnateur son autorité ne se restreint que sur le déroulement de la médiation et sur la forme des débats et doit s'inspirer des compétences pédagogiques d'accompagnement ou de médiation.

Dans cette perspective, ce dispositif est susceptible d'aider l'apprenant à résoudre certains aspects difficiles sans user toute son énergie car il est inutile que l'on gaspille son énergie pour quelque chose que l'on ne sait pas faire. L'enseignant accompagnateur devra s'adapter aux besoins individuels de l'apprenant et respecter son propre rythme de travail, lui donner des conseils avant d'intervenir lui-même tout en créant un climat de stimulation et non de découragement, comme le témoigne Nguyen Do Thien-Vu (2008).

Dans cette perspective, l'enseignant amène ses apprenants à réaliser les tâches de l'apprentissage. Il sera donc là pour le faire avec ces derniers en les motivants. D'après les travaux de Vygotsky et de Bruner, le public enseignant assume la responsabilité de porteur d'aides au public apprenant dans son travail, dans le cadre de situations où l'apprenant seul ne peut le faire. En ce sens, l'apprenant est invité à construire progressivement son autonomie dans et par son apprentissage. De ce fait, il est évident que le rôle de l'enseignant de nos jours a donc radicalement changé. Il n'est plus quelqu'un qui transmet le savoir à l'apprenant mais quelqu'un qui aide celui-ci à résoudre son problème. En effet, ce dispositif sert d'étayage au processus d'apprentissage. Selon Nguyen Thi Ngoc-Suong (2006), « le tuteur a pour rôle de faciliter la formation et de la rendre possible. Dans cet espace, le tuteur est invité à s'impliquer au lieu de reproduire le modèle. La relation repose davantage sur le partenariat entre les personnes. » (citée par Nguyen Do Thien-Vu, 2008, p. 55)

2.3.3. Les nouvelles technologies éducatives

De nos jours, la formation s'appuyant sur les nouvelles technologies devient de plus en plus répandue. On connaît les formations en ligne comme EAD, FAD, FOAD qui se sont multipliées dans le monde entier. Nous voyons que de telles formations nécessitent une coopération étroite et harmonieuse entre tous les acteurs du domaine. Il s'agit d'une équipe pluridisciplinaire de formation entre, avant tout, les ingénieurs informaticiens et les enseignants de différentes disciplines. En effet, cette forme de l'enseignement-apprentissage suppose impérativement de maîtriser des outils en évolution permanente, des plateformes technologiques sans cesse renouvelés et innovantes qui font partie des dispositifs de formation liés à l'ère numérique.

Il est donc important pour les formateurs d'analyser les effets des dispositifs qui touchent les enseignants et apprenants, les concepteurs de programmes, les chercheurs en informatique, les ingénieurs de logiciels, etc. D'après Bourdet et Leroux (2009), la mise en place d'une analyse de dispositif se heurte très vite à la multiplicité des facteurs potentiellement pertinents, tant sur

le plan humain qu'au niveau de l'ingénierie et du logiciel. Suivant ce nouveau modèle de formations, le public apprenant doit travailler de manière plus autonome car l'autonomisation devient un élément décisif du processus de leur appropriation. Ils devront faire face à des choses nouvelles comme le contenu des cours numérisés entraînant à un nouveau mode de travail, les données numérisées exigeant une nouvelle façon d'être explorées ou traitées.

Les rôles pédagogiques dits traditionnels sont d'ores et déjà modifiés profondément comme l'indiquent les auteurs qui pensent que « l'enseignant ne dispense plus le cours mais le tuteur, ce qui inverse nombre de pratiques pédagogiques sur lesquelles il se reconnaît à commencer la gestion des échanges dont il ne provoque qu'une faible partie, si proactif soit-il » (Bourdet et Leroux, 2009, p. 13). D'après eux, le besoin d'accompagnement et d'aide à l'autonomisation est d'ailleurs si fort qu'il est impossible de l'ignorer. Ils mettent l'accent sur l'autonomisation des apprenants allant parfois jusqu'à la construction des curricula par les apprenants eux-mêmes. Avec les nouvelles technologies, l'enseignant devient tuteur plus que professeur, l'étudiant, par la force des choses s'affranchit d'attente et de réception des informations. Les informations programmées (FAD) deviennent des formations ouvertes (FOAD), le terme d'utilisateurs d'un dispositif cède le pas à celui d'acteur. Ainsi la nouvelle technologie contribue-t-elle au changement de la pratique professionnelle des enseignants.

2.3.4. Réseaux sociaux et le portfolio professionnel

Dans un monde où se développent les réseaux sociaux avec une grande vitesse, l'interaction entre enseignants-tuteurs et apprenants ou entre apprenants eux-mêmes via les plateformes ingénieriques (Internet et les applications ou les logiciels interactifs) devient un outil efficace qui facilite les échanges en matière d'enseignement et d'apprentissage. Grâce à Internet, se font pratiquement et facilement des échanges réguliers entre les apprenants qui veulent apprendre avec et/ou de leurs camarades, des chevronnés, des élites et même des inconnus sur le réseau, et ce en dépit des limites sociales, temporelles ou géographiques, physiques ou psychologiques avec ceux ayant le désir de partager leurs connaissances, leurs savoir-faire et leur expérience.

Selon Bourdet et Leroux (2009), il arrive que le collectif engagé fasse des échanges intenses au regard des activités collaboratives. Cela permettra aux étudiants de compléter leurs « trous » dans leur apprentissage, de faire progresser ceux qui sont tellement sérieux envers leurs études mais malheureusement moins « doués » pour apprendre. Les enseignants et les apprenants ne sauraient dénier le rôle important des réseaux qui viennent enrichir le processus d'enseignement et d'apprentissage. De nos jours, la majorité des enseignants et étudiants travaillent avec efficacité avec l'appui des technologies nouvelles en utilisant des sources d'informations pertinentes sur Internet. Beaucoup apprécient ce qui est offert en ligne comme les vidéos de cours de démonstration ou de cours magistraux délibérément filmés et partagés, les fiches techniques et pédagogiques concernant la préparation d'un cours la gestion de classe, les analyses des cours, etc. Parfois on y trouve également des programmes de formation complets variant en fonction des matières. Il s'agit là une source de référence complémentaire, tellement nécessaire aux jeunes enseignants aussi bien qu'aux étudiants pour leur travail de préparation, en dehors de classe. Toutefois, ces deux auteurs (2009) indiquent que le « bon dispositif » ne serait plus alors forcément le « meilleur ».

Étudiant le portfolio de compétences, Lacourse (2011) et Lang (2011) disent que la professionnalité procède du positionnement de son soi identitaire et professionnel sur son autoréalisation. Pour ce dernier, la professionnalité se réfère ici au « processus interne progressif du positionnement identitaire et professionnel. Elle vise la mobilisation de savoirs professionnels tels que le savoir agir et le savoir être ; la formation continue ; les projets, l'efficacité et l'efficience ; le partage d'expertise et la formalisation des savoirs expérientiels tacites ou explicites » (cité par Lacourse, p. 132).

Suite aux travaux de Schütz (1987), Lacourse (2011) met l'accent sur le partage des informations par le biais du modèle de portfolio de compétences professionnelles. Il s'agit d'un dispositif d'évaluation intégrant une réflexivité professionnelle. Pour lui, un certain recul critique permet de progresser vers plus d'efficacité, d'efficience, voire d'éthique et d'équité. À ce propos, il souligne les contributions des autres auteurs (Giddens, 1994 ; Schön, 1996) selon lesquelles le développement professionnel nécessite une forme nouvelle de modernité réflexive liée à l'apparition des TIC. Il s'agit d'abord de la réflexivité par rapport au contrôle réflexif de l'action (ou dans et sur l'action selon les termes de Schön) et ensuite de la réflexivité du déploiement de la connaissance, une condition de l'action qui caractérise la modernité des moyens d'enseignement-apprentissage.

D'après les travaux de Lacourse (2011), les apprentis enseignants se servent du portfolio de compétences professionnelles en vue d'une autoévaluation au fil de leur stage. L'auteur ajoute que « le portfolio favorise le positionnement, dans la visée d'une professionnalisation durable, non sclérosée » (p. 135). En ce sens, le portfolio de compétences professionnelles est susceptible de servir comme étant un des dispositifs essentiels en vue d'une autoévaluation de leurs pratiques professionnelles chez les formateurs. À un moment donné, le portfolio devra être évalué à l'oral par une équipe de formateurs. De la sorte les apprentis enseignants leur présenteront un produit d'écriture réflexive permettant d'évaluer leur niveau de compétences atteint. Ce faisant, ils montrent leur positionnement professionnel et gagnent une reconnaissance de la professionnalité émergente selon les indices/ critères d'évaluation fournis par le portfolio.

En effet, ce dispositif constitue un outil susceptible de faire évoluer la réflexion individualiste et ainsi que de faire des individus d'une communauté de pratique comme le témoigne Clot (2006). En effet, « l'initiation du futur enseignant à l'écriture réflexive rejoint l'idée de reflet, de réflexion et de réfléchissement au sens de Piaget en psychologie du développement » (p. 134-135). Dans ce sens, Lacourse (2011, p. 144) trouve que la professionnalité émerge dans « la posture de prise de recul, dans la recherche et l'investigation pour mieux se faire connaître à autrui ». Ainsi les auteurs mettent-ils l'accent sur la réflexivité qui implique dans ces activités au sein des réseaux en vue d'entreprendre des portfolios de compétences professionnelles.

2.3.5. La pratique réflexive

Dans cette perspective, la dimension réflexive constitue une partie prenante dans le développement professionnel des enseignants. Perrenoud (2001) accorde une grande importance à la pratique réflexive qui, selon lui, est la clé de la professionnalisation du métier enseignant. Cette notion suppose une posture, une forme d'identité, un habitus, la notion de

reflective action (Dewey, 1933, 1947, 1993, cité par Perrenoud, p. 15). D'après lui, si l'on ne s'attache pas à l'expression elle-même, on trouve l'idée chez tous les grands pédagogues, qui ont, chacun à sa manière, considéré l'enseignant ou l'éducateur comme un inventeur, un chercheur, un bricoleur, l'aventurier qui s'engage hors des sentiers battus et court donc à sa perte s'il ne réfléchit pas intensément à ce qu'il fait et n'apprend pas très vite de l'expérience.

Étudiant la logique de formation professionnelle, l'auteur souligne la spécificité de chaque métier et le paradigme réflexif qui s'y décline. Pour lui, il convient d'articuler rationalité scientifique et pratique réflexive au sein des formations. En outre, il est important de « construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour armer le regard et la réflexion sur la réalité. [...] former de bons étudiants c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que cela a donné » (Perrenoud (2001, p. 16-21).

En tant qu'enseignant, il est important pour nous d'aider les étudiants débutants en formation initiale à construire leurs compétences de priorités pour « faire ce qu'on ne sait pas faire », comme le dit Meirieu (1996). Il nous faudra nous rendre compte de la réalité des apprenants débutant afin de mieux les accompagner dès le début. Pour ce faire, nous organisons par exemple des examens qui ont pour objet le classement en faveur de l'apprenant ; ce qui nous permettra plus tard de mieux diviser des classes, organiser des cours, etc. Ainsi, nous nous attachons à développer, en formation initiale, la compétence clé qui serait la compétence à acquérir à la fois des savoirs théoriques et des connaissances pratiques. Ensuite, nous tenons à faire se développer la compétence appelée « apprendre à apprendre » qui privilégiera leur individualisation tenant compte de la dynamique de jeunes étudiants car nous avons la confiance en leur capacité d'apprendre eux-mêmes, en dehors de l'école et après les formations initiales.

L'enjeu pour les enseignants-formateurs serait comment planifier leurs démarches de formation pour lesquelles la réflexion, considéré comme un dispositif de première importance, devra être intégrée dans le déroulement normal de l'action, entre des échanges qui ne durent que des fractions de seconde, comme un bon joueur de tennis apprendra à s'accorder un temps de réflexion pour planifier le prochain coup, selon le parabole de Perrenoud. Ensuite, celui-ci évoque le raisonnement de Schön (1996) : « En fait, notre conception de l'art de la pratique devrait accorder une place centrale aux façons par lesquelles les praticiens apprennent à créer les occasions de réfléchir en cours d'action » (cité par Perrenoud, 2001, p. 332).

Par conséquent, pour les praticiens acteurs des formations, il est important d'impliquer, d'une part, une réflexion plus distanciée, dans l'après-coup, sur l'action et d'autre part, une anticipation pour l'action dans leurs pratiques professionnelles. Ces deux dimensions essentielles sont mises en évidence par Perrenoud (2001) : « La réflexion à dominante rétrospective survenant à l'issue de l'activité ou d'une interaction ou dans un moment d'accalmie dont la fonction principale est d'aider à dresser un bilan, de comprendre ce qui a marché ou non, de préparer à la prochaine fois. La réflexion à dominante prospective survenant

au moment de la planification d'une activité nouvelle ou de l'anticipation d'un événement, voire d'un problème inédit » (p. 35-36).

En impliquant ces dimensions dans leurs pratiques professionnelles, les praticiens réflexifs se concentreront sur la structure de leur action, ou schèmes d'action au sens piagétien. D'après Piaget (1973, cité par Perrenoud, 2001, p. 37), les schèmes d'action sont ce qui est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante. En référence aux travaux de Bourdieu (1972), Perrenoud rappelle la formule selon laquelle l'habitus constitue l'ensemble des schèmes dont dispose une personne à un moment de sa vie. Chacun est pris dans des systèmes d'action collective. L'habitus se définit comme un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (cité par Perrenoud, p. 37). Bourdieu (1980) introduit l'idée d'une orchestration des habitus. Celui-ci explique pourquoi il est difficile de changer tout seul et justifie les approches systémiques de la thérapie et du changement.

Pour Perrenoud (2001), l'enjeu n'est pas alors seulement d'être prêt à agir autrement la prochaine fois, mais de devenir – à certains égards – quelqu'un d'autre. Les praticiens réflexifs adoptent plusieurs postures afin de travailler leur réflexion sur leurs activités. Ce travail pourra alors se réaliser en dépit des limites physiques (temporelles et géographiques). Toujours selon cet auteur, pour réfléchir sur l'action, les schèmes ou les systèmes d'action, le choix de postures est encore plus vaste : chez soi, en se levant, avant de dormir, en conversant avec ses proches, en marge d'une lecture, en préparant son enseignement, en corrigeant des copies, en prenant le thé, en faisant sa gymnastique... Par la suite, l'auteur précise que

Un enseignant réflexif ne cesse pas de réfléchir en vue d'un perfectionnement professionnel. La réflexion devient pour lui une forme d'identité et de satisfaction professionnelle. En fait, la réflexion comme le fil rouge de l'action, s'y ajoutant l'appropriation des concepts méthodologiques, des apports théoriques et l'articulation théorie-pratique comme l'éclairage de nos actes nous permet de construire de nouvelles connaissances qui pourront être réinvesties tout au long de notre travail (Perrenoud, 2001, p. 41).

Perrenoud (2001) esquisse aussi des traits particuliers caractérisant un praticien réflexif qui « ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale, ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique. Il réexamine constamment ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs » (p. 42).

En guise de conclusion, le mot professionnalisation étant en lien avec le mot compétence suppose également une recherche plus large sur la flexibilité professionnelle. On aperçoit de ce fait une intention forte et une volonté déterminante de la société, de collectifs professionnels et/ou d'individus en ce qui concerne le développement professionnel. Affectant à la fois le côté organisation dans la logique d'évolution du travail et de repositionnement du pouvoir hiérarchique interne et le côté acteur dans la logique de qualification professionnelle, le mouvement de professionnalisation renvoie ainsi à différents enjeux en fonction des groupes d'acteurs professionnels, y compris le corps enseignant français comme le soulignent les auteurs. D'où apparaissent les dynamiques de professionnalisation qui visent la construction

d'une nouvelle professionnalité enseignante explicitement définie dans des référentiels de compétences.

En fait, l'évolution du contexte social fait apparaître une nouvelle conception du profil professionnel notamment en termes de compétences s'agissant de l'autonomie, la responsabilité, l'adaptabilité, etc. Plus récemment, ces auteurs indiquent en effet un grand changement dans le domaine éducatif comme l'élaboration d'un nouveau cahier des charges, les nouvelles modalités de recrutement, la mise en place des dispositifs favorisant le modèle du praticien réflexif, etc. De ce fait, il nous semble que la demande de formation à visée professionnalisante vienne des exigences de la société en termes de compétences professionnelles qui constituent le nouveau profil professionnel.

Ainsi, le processus de professionnalisation qui relève avant tout d'une intention sociale suppose-t-il à la fois la logique de compétences concernant les enjeux de mobilisation des ressources au sein des organisations et la logique de qualification liée à la construction de professionnalité et d'identité des acteurs concernés. Ces différents auteurs s'intéressent particulièrement à la notion d'action et au développement professionnel des individus dans l'action. Selon Wittorski (2008) par exemple, la professionnalisation du point de vue sociologique est abordée comme constitution de nouvelles professions ; celle-ci est également considérée comme socialisation des individus qui, à travers l'activité soit dans des situations de formation soit dans le milieu de travail, se construisent les savoirs, les compétences et aussi l'identité professionnelle.

3. Le développement professionnel dans le contexte en mutation

Rejoignant de nombreux auteurs travaillant sur le développement professionnel des enseignants (Altet, 1994 ; Bourdoncle, 1993, 2000 ; Clement et Vandenberghe, 1999 ; Day, 1999 ; Hargreaves et Fullan, 1992 ; Huberman, 1989 ; Kagan, 1992 ; Moreira, 1996), Uwamariya et Mukamurera (2005) et Peraya (2015) cherchent à étudier le sens de ce concept polysémique jusqu'à présent, à aborder l'approche développementale dans le parcours des stades chronologiques, et à examiner la perspective de la professionnalisation des enseignants dans le contexte d'industrialisation de l'enseignement sous l'effet des TICE. Frenay, Jorro et Poumay (2011), quant à eux, mettent l'accent sur les dispositifs et les interventions qui soutiennent le développement des compétences pédagogiques ainsi que le processus de développement professionnel chez les enseignants. Ces derniers s'appuient sur les concepts d'apprentissage et de développement proposés par Piaget (1979) et Vygotsky (1985).

3.1. Le concept de développement professionnel

Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), Frenay, Jorro et Poumay (2011), et Peraya (2015), le développement professionnel fait l'objet de nombreuses recherches depuis les années 1990. Néanmoins, en se référant à Boutin (1999) ces deux premiers auteurs croient qu'il existe au sein des travaux de recherche des malentendus sur « ce que doit être réellement le contenu des étapes ainsi que les aspects du développement professionnel chez les enseignants » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 133). Tout d'abord, ce concept se traduit par différentes expressions telles que formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement

de la carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle, etc. Tout cela peut provoquer une confusion au niveau du « sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise » (p. 134). Pour Peraya (2015), « [l]a question de la professionnalisation des enseignants et de leur développement professionnel semble plus que jamais d'actualité dans le contexte de l'importante mutation de la formation universitaire ainsi que de la transformation des conditions d'exercice du métier d'enseignant. » (p. 2). Du point de vue de Frenay, Jorro et Poumay, le développement professionnel pédagogique qui s'inscrit dans une trajectoire d'apprentissage chez un universitaire se traduit par le fait que « l'enseignant-chercheur peut passer de l'expertise pédagogique, à l'excellence pédagogique, voire à la diffusion de celle-ci, dans la lignée des travaux sur le *Scholarship of Teaching and Learning* » (Rege Colet *et al.*) (Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p. 107-108).

Uwamariya et Mukamurera (2005), quant à eux, expliquent que le concept du développement professionnel, selon la perspective développementale ou professionnalisante, peut être entendu comme une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de l'enseignant. Voici la figure proposée par Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 135),

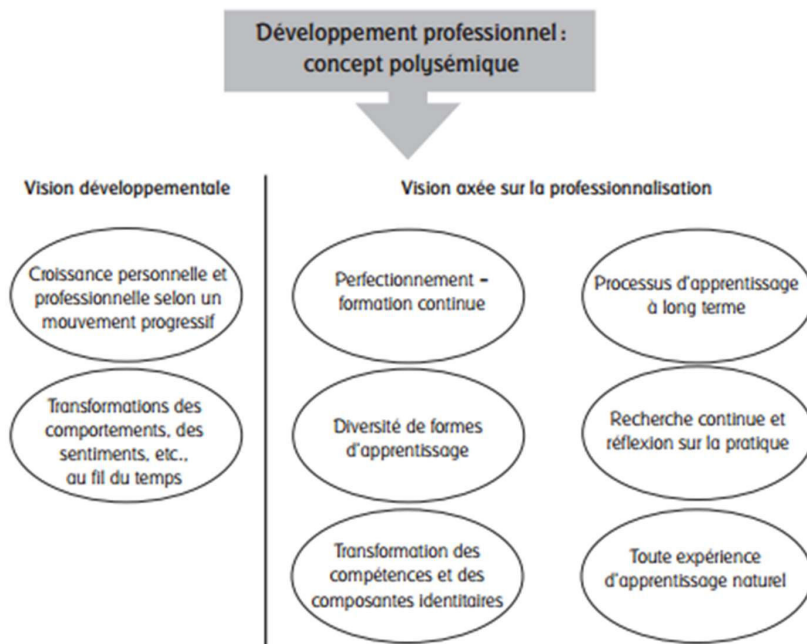


Figure 2. Les différentes conceptions du développement professionnel

Ce schéma permet de voir la manière dont « les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, cités par Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 135). En outre, ayant recours aux autres auteurs (tels Boucher et L'Hostie, 1997 entre autres) ces deux chercheurs disent que le développement professionnel consiste en formation continue et perfectionnement. Dans cette optique, il s'agit des mécanismes d'intervention facilitant et soutenant le développement professionnel des acteurs. Enfin, ces deux chercheurs ajoutent que ce processus est associé à la recherche, à la réflexion (par exemple Lieberman et Miller, 1990) et à toute expérience d'apprentissage naturel

(Day, 1999). En ce sens, le développement professionnel renverrait à un processus de « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994, cités par Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 135).

Ces différentes visions du développement professionnel en général prennent en compte les logiques de (auto)formation (Castellotti et De Carlo, 1995 ; Wittorski, 2007, 2008), la dimension réflexive (Perez-Roux, 2012 ; Perrenoud, 2001), les évolutions de la carrière enseignante (Huberman, 1989). S'enracinant dans le concept piagétien du développement psychologique de l'enfant, le développement professionnel chez les enseignants comporte des stades successifs sur le continuum du mouvement progressif (Castellotti et De Carlo, 1995). Rejoignant Limoges et Hébert (1988), Uwamariya et Mukamurera (2005) soulignent que l'accumulation des expériences permet à l'enseignant de changer ses comportements, ses pensées, ses jugements, ses façons d'agir, etc. Sur ce point, ces deux auteurs reprennent la formule de Super (1953) qui concerne cinq phases développementales et les tâches associées à l'évolution de la carrière en général (p. 137).

Quant à Peraya (2015), le concept de développement professionnel renvoie au cycle de la vie professionnelle proposé par Huberman (1989) qui comporte deux modèles linéaires, depuis un enseignant débutant à celui qualifié d'expérimenté à travers de longues années de la carrière enseignante. Peraya (2015) évoque également les travaux de recherche d'Altet (1994) qui soulignent une progression parcourant cinq niveaux, du novice à l'expert. À l'instar de Mœglin, il dit qu'un bon praticien est un praticien professionnalisé et un bon professionnel est un praticien autoréflexif. Faisant l'appel à Daele (2013), cet auteur croit que le développement professionnel consiste en un processus de « l'amélioration de la pratique de l'enseignant [et du] changement de conceptions personnelles à propos de son métier ou de son rôle, donc l'évolution de son identité professionnelle » (p. 4). Dans ces perspectives, Peraya évoque cinq dimensions de la professionnalisation qui conduisent les professionnels à être de plus en plus professionnels (Bourdoncle, 2000, *supra*).

Le développement professionnel au sens des auteurs ci-dessus consiste en « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148). Ce long processus se traduit par une succession de stades (perspective développementale) et l'engagement des enseignants (perspective axée sur la construction d'une professionnalité enseignante). Cependant, il faut prendre acte que le métier d'enseignant relève à la fois de la complexité et de la multidimensionnalité et que la construction du savoir enseignant prend l'appui sur différentes sources. Ainsi, conviendrait-il de prendre en compte la complémentarité de différentes approches (ou modèles théoriques) et ressources que suppose le développement professionnel.

3.1.1. L'approche développementale du développement professionnel

En ce qui concerne l'approche développementale du développement professionnel des enseignants, Uwamariya et Mukamurera s'appuient sur les travaux de 1) Nault (1999) et Zeichner et Gore (1990) étudiant des phases du processus de socialisation professionnelle ; de

2) Vonk (1988) discutant des phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant ; de 3) Huberman (1989) présentant le cycle de vie de la carrière enseignante et de 4) Barone *et al.* (1996) identifiant le niveau de développement professionnel des enseignants. Le tableau récapitulatif est présenté ci-dessous,

| Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle | Zeichner et Gore (1990) Phases du processus de socialisation en enseignement | Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant | Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante | Barone <i>et al.</i> (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants |
|--|---|--|--|---|
| Socialisation informelle Formation inconsciente, antécédents biographiques | Phase d'avant la formation initiale Prise d'information sur une profession | Phase préprofessionnelle Étude et formation initiale, préparation au rôle d'enseignant | | |
| Socialisation formelle Formation initiale, cours et stage | Pendant la formation initiale Apprentissage, acquisition des savoirs | | | |
| Insertion professionnelle Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis | Après la formation initiale Acquisition et consolidation des compétences | Phase seuil (1^{re} année d'enseignement) Souci d'être accepté par les élèves, les collègues et la direction. Phase d'acquisition (2-7 ans) L'attention est portée sur l'acquisition des compétences pour enseigner. 1^{re} phase professionnelle Plaisir à montrer ce qu'on sait faire. | Entrée dans la carrière Survie et découverte, tâtonnement, préoccupation de soi. Stabilisation Consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité. | Novice (Novice level) Non flexible, incapable d'avoir une vision large sur les faits éducatifs. Débutant avancé (Beginner advanced) 2 ^e et 3 ^e année : devient responsable de ses actions. |
| Socialisation personnalisée Formation continue, expérience, mises à jour | | Phase de réorientation personnelle et professionnelle Caractérisée par les crises professionnelles. 2^e phase professionnelle Choix des méthodes de travail. | Expérimentation Volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe. Expérimentation personnelle : matériel, didactique, méthodes, etc. Remise en question Sentiment de routine, regard critique sur | Enseignant compétent (competent level) Organisation de ses activités, ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Enseignant efficace (proficient level) Rapidité et flexibilité dans les activités professionnelles, intuition dans la |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | l'avenir de la carrière. | prise de décision. L'enseignant devient efficace. |
| Socialisation de rayonnement Autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur universitaire. | | Phase d'arrêt progressif Avant la retraite | Conservatisme Tendance à ne pas croire aux changements. Désengagement Repli progressif, dégoût. | |

Tableau 1. Les étapes de développement professionnel en enseignement
(Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 138)

Ce tableau permet de voir une succession de cinq étapes dans une perspective linéaire et temporelle bien que les subdivisions et les appellations soient différentes d'un auteur à un autre. En général, pour pouvoir parvenir à une étape postérieure qui semble être plus complexe, l'enseignant devrait faire beaucoup d'efforts dans ses formations initiale et continue (voire avant la formation initiale), dans son autoformation et dans son processus réflexif. En sus de ces efforts, il devrait avoir recours à son entourage afin d'acquérir l'expérience professionnelle et de dynamiser ses méthodes d'enseignement. Pour ce faire, il lui faudrait la volonté de changer les choses même en abandonnant sa routine ou en tâtonnant. Il apparaît que pour Huberman (1989) et Barone *et al.* (1996), le développement professionnel se réalise au cours de l'exercice professionnel sans mettant l'accent sur les étapes avant, pendant et après la formation comme Nault (1999), Zeichner et Gore (1990) et Vonk (1988). Tous ces efforts lui permettraient de se professionnaliser et de se développer les compétences.

Quant à Jorro *et al.* (2011), le développement professionnel consiste à modifier les comportements, les attitudes et les habitudes et à adhérer à des normes ou des modes de vie du contexte. Cette auteure met l'accent sur la temporalité que suppose ce long processus sollicitant les éléments constitutifs tels que expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs. Dans cette perspective, elle s'appuie sur deux concepts opposés dans les travaux sur la psychologie des apprentissages de Piaget et de Vygotsky. D'une manière brève, le premier croit que le développement préexiste à l'apprentissage. De cette manière, « [l]'apprenant atteint des stades de développement selon une démarche progressive et linéaire ». En revanche, le deuxième trouve que « l'apprentissage précède le développement, lui donne consistance, forme et direction » (Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p. 108). Il faut prendre en compte l'environnement dans lequel l'enseignant se construit les compétences et intériorise un savoir hétérogène (ou savoir pluridimensionnel au sens large de Uwamariya et Mukamurera). Dès lors, l'enseignant développe « une manière d'agir spécifique ». Sur ce point, Jorro *et al.* rejoignent Yvon et Clot (2004) pour souligner le terme d'activité : « C'est bien l'activité dirigée des sujets qui est le moteur de cette migration de l'apprentissage dans le développement et du développement dans l'apprentissage ». Dans cette optique, l'apprentissage précédant le développement est considéré comme « moyen de développement avant que ce développement ne devienne à son tour moyen d'apprentissage » (cités par Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p. 109).

Jorro *et al.* (2011) insistent que « le développement professionnel suppose conjointement un processus d'internalisation qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle et un processus d'externalisation d'un savoir agir et interagir en contexte qui constitue un pas gagné au regard des actions antérieurement effectuées » (Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p. 109). Ces processus engendrent une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel et supposent la dimension progressive se traduisant par des phases, similaires aux stades piagétiens : entrée dans le métier, acquisition de routines, expertise. En sus de ces stades, Jorro *et al.* se réfèrent aussi à quatre phases étudiées par Boucher et Jenkins (2004) qui distinguent 1) une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, d'inquiétude devant les changements à venir ; 2) une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; 3) une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ; 4) une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité (p. 110-111). Cette dimension linéaire peut être présentée comme suit,

| Piaget (1979) | Boucher et Jenkins (2004) |
|---|---|
| Entrée dans le métier Acquisition de routines Expertise | Appréhension Expérimentation Appropriation Consolidation |

Cependant, le développement professionnel dépend également des situations et des dispositifs de professionnalisation.

En somme, les moyens que l'enseignant mobilise au sein de ce long processus lui permettraient de commencer sa carrière comme étant un enseignant novice pour devenir un enseignant compétent et puis efficace en traversant des étapes de consolidation/ stabilisation. Cependant, à la fin de sa carrière professionnelle, il pourrait lui arriver des phénomènes de déclin ou une posture plutôt négative. De toute façon, il faut prendre acte que « dans tous les cas, à chaque étape correspondent de nouveaux acquis ou caractéristiques, autant sur le plan professionnel que sur le plan personnel » et que « [l']approche développementale inscrit donc le développement dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 139). Pour Jorro *et al.* (2011), le développement professionnel se revêt également le caractère progressif qui se présente sous forme de stades ou étapes dans un continuum d'apprentissages où « l'acteur passe d'une socialisation professionnelle à la construction d'une professionnalité » (p. 109). Cependant, cette approche développementale ignore la dimension collective et organisationnelle du développement professionnel, comme le disent ces auteurs en référence à Uwamariya et Mukamurera (2005). Or, l'approche développementale se centre trop sur l'enseignant lui-même en négligeant le contexte professionnel dans lequel il exerce son métier ainsi que la dimension collective et organisationnelle qui contribuent bel et bien à son développement professionnel. D'autant plus, chaque enseignant a ses propres besoins, ses propres moyens et ses propres démarches et travaille dans un milieu particulier.

3.1.2. L'approche professionnalisante du développement professionnel

À l'instar de Perrenoud (1994, 2001), Uwamariya et Mukamurera (2005) soulignent que la professionnalisation implique une formation théorique et pratique solide amène l'enseignant à

« maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents » (p. 140). La professionnalisation se traduit par deux principales logiques ; la première renvoie à la professionnalité et la deuxième au professionnalisme. Ces deux dimensions sont complémentaires du fait que la réalité interne (acquisition et maîtrise des compétences professionnelles) et externe (reconnaissance sociale) contribue au développement d'une profession, comme le constatent Uwamariya et Mukamurera (2005).

Ces deux auteurs mettent l'accent sur la logique de la professionnalité qui considère « la professionnalisation comme un processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique du métier » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 141). Rejoignant Lieberman et Miller (1990), ces auteurs disent que l'enseignant deviendrait un praticien réflexif auquel associe le professionnel selon la vision de Schön à condition qu'il s'engage pleinement dans son métier. En sus de son engagement incontournable, l'enseignant est le seul à connaître les et les forces de ses pratiques. Dans cette optique, il est autonome ou indépendant pour toute décision relative aux moyens permettant de répondre à ses propres besoins. Perrenoud (1994), quant à lui, insiste sur le rôle de la formation continue, la dimension coopérative au travail ainsi que la pratique réflexive. Il s'agit en effet des principales sources de renouvellement des savoirs, comme en témoignent Uwamariya et Mukamurera, (2005).

Le développement professionnel via l'apprentissage

Ces aspects du développement professionnel s'inscrivent dans un long processus d'apprentissage à la fois individuel et collectif. À la manière de Wells (1993) et de Day (1999), Uwamariya et Mukamurera (2005) trouvent qu'il s'agit d'une approche constructiviste dans la mesure où l'enseignant et ses pairs prennent la posture d'apprenants pour construire leurs savoirs et se servent de leurs expériences pratiques professionnelles en vue d'acquérir les connaissances et de développer les compétences. Ainsi l'enseignant est-il maître de son propre développement professionnel. De plus, il convient d'un engagement professionnel sous forme de volonté et intérêt personnels pour apprendre car l'enseignant est, avant tout, un apprenant. Ce long processus nécessite également chez l'enseignant et son groupe de professionnels la dimension collective comme coopération, collaboration, culture collective, etc. Il est important de souligner que l'apprentissage se réalise à travers des moments informels comme des rencontres, des échanges et des discussions, etc.

Le développement professionnel via la réflexion ou la recherche

À l'instar de Schön (1994), Uwamariya et Mukamurera (2005) mettent l'accent sur la réflexion *dans et sur* l'action. La première perspective permet à l'enseignant d'ajuster son travail tandis que la deuxième lui permet d'améliorer ses pratiques notamment grâce à la rétrospection et l'introspection du sujet. Qui plus est, ces deux auteurs rejoignent St-Arnaud (1994) et Mailloux (2000) pour dire que les mécanismes de la réflexivité enrichissent l'action du praticien et lui permettent de capitaliser son expérience. En effet, le regard critique pourrait servir de « référence pour ses actions futures » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 143). Ayant recours à Lieberman et Miller (1990), Uwamariya et Mukamurera précisent que le développement

professionnel est perçu comme une recherche continue et un examen critique de l'enseignant sur sa propre pratique pour faire face aux défis du réel de son métier comportant principalement des activités professionnelles et des faits éducatifs. Sur ce point, ces chercheurs évoquent trois dimensions de l'examen critique proposées par Baronne *et al.* (1996). Il s'agit tout d'abord de la dimension articulative qui implique la réflexion sur le « quoi savoir » pour pouvoir enseigner. Ensuite, la dimension opérationnelle met l'accent sur le « comment » ou la manière d'enseigner. Enfin, la dimension politique « associe le « quoi et le comment » enseigner tout en misant sur l'épanouissement des enseignants et sur les politiques éducatives en place » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 143).

Peraya, quant à lui, se réfère aux travaux de Lameul, Peltier et Charlier (2014),

[...] un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, posture) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc.). (Peraya, 2015, p. 4)

En effet, l'enseignant-formateur à dominante réflexive devra posséder la capacité d'apprendre, de former l'apprenant et de se former. Il faut que celui-ci réfléchisse sans cesse sur son action et qu'il la transforme au gré de la situation du travail de formation. La réflexion prend racine dans son environnement d'enseignement. Elle peut ainsi se produire non seulement dans le vif de son action, que cette dernière soit individuelle ou collective, mais en amont, c'est-à-dire dans la phase de planification ou de décision ou en aval, c'est-à-dire dans l'après-coup, ou dans la phase de l'analyse et/ou de l'évaluation des résultats d'une action ou des schèmes d'actions. Pour ce faire, il est nécessaire qu'un apprenti praticien réflexif renonce à l'apprentissage dit traditionnel, des savoirs disciplinaires et méthodologiques, des savoirs savants dispensés ou transmis à travers des cours magistraux. Par conséquent, il sera invité à faire une démarche clinique visant à résoudre le problème, à analyser des cas de situation-problème, à s'impliquer dans la pratique et la réflexion sur sa pratique. En formation initiale et continue, l'apprenant doit tenir compte de sa manière de l'apprentissage en vue d'une auto-observation, d'autoanalyse, de mise en question, d'expérimentation. Il pourra être capable d'ajuster ou de réguler son action professionnelle ou les schèmes d'actions dans son travail en conséquence. S'il est vrai que, dans une certaine mesure, la plupart des enseignants-formateurs sont des autodidactes, il en sera de même pour les futurs enseignants.

Perrenoud (2001) met en évidence le fait que former un praticien réflexif à travers la formation (initiale et continue), c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience. L'auteur rappelle que le savoir-analyser (Altet, 1996) est une condition nécessaire, mais non suffisante de la pratique réflexive, qui exige une posture, une identité, un habitus spécifique. Pour Peraya (2015), quatre postures distinctes (praticien, praticien réflexif, praticien chercheur et chercheur en pédagogie) de l'enseignant universitaire sont explicitement présentées. Il s'intéresse particulièrement à deux derniers postures du fait

que l'enseignement supérieur inscrit la pratique de recherche scientifique de la discipline enseignée dans ses prescriptions. En sus de la recherche disciplinaire, la recherche pédagogique s'avère essentiel à l'évolution de l'enseignement.

En fin de compte, la mise en place des dispositifs de développement professionnel vise à faire acquérir et renouveler des savoirs professionnels pertinents à la pratique enseignante. Ainsi les questions centrales qui se posent de nouveau à ce stade relèvent-elles des moyens du développement professionnel.

3.2. Les moyens du développement professionnel

Le développement professionnel relève de la capacité de saisir et de mobiliser toutes les ressources disponibles dans les environnements de travail ou de formation. Dans cette optique, la capacité à apprendre sera de mobiliser les ressources sociales qui peuvent être d'ordre humain et matériel et qui se traduisent par l'expérience professionnelle, les nouvelles technologies, la formation et l'autoformation, etc.

3.2.1. L'expérience professionnelle

D'après Pham Quang (2017), les expériences formative et professionnelle constituent un indicateur important dans le processus de développement professionnel. Selon lui, le sujet apprenant apprend « en reconfigurant de façon singulière un vécu antérieur avec un vécu immédiat [...]. L'apprentissage peut être établi lorsque le sujet réalise une mise en lien entre expérience antérieure et expérience actuelle. » (p. 69). Selon Peraya (2016), c'est l'enseignant lui-même qui construit ces savoirs d'expériences à partir de son expérience et des connaissances provenant des autres types de savoirs : les savoirs d'expérience constituent « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignant [...] » (Tardif *et al.*, 1991, cités par Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 146). Dans cette optique, l'expérience professionnelle qui relève de la dimension pratique s'accumule au fil du temps en fonction des efforts de l'enseignant lui-même. Il est par ailleurs important de souligner que les dimensions cognitive, subjective et contextuelle s'avèrent importantes au sein du processus d'acquisition de l'expérience ou de l'apprentissage chez l'enseignant.

Qu'ils soient subjectifs et personnels, les savoirs expérientiels s'avèrent essentiels à l'exercice du métier d'enseignant car « ils s'appuient sur l'expérience personnelle, sur la recherche et sur la réflexion de l'enseignant sur sa propre action » selon la conceptualisation de Cochran-Smith et Lytle (1999) (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 146). Dans cette perspective, l'enseignant est invité faire une analyse critique et systématique de l'enseignement tout en faisant appel aux connaissances des autres et de son entourage. Une fois de plus, la dimension coopérative et collaborative au sein du processus d'apprentissage de l'enseignant est mise en évidence. En somme, à travers la pratique, l'enseignant s'approprie du savoir de manière personnelle. C'est grâce à la collaboration et la coopération du tiers en éducation que l'enseignant enrichit et élargit son expérience professionnelle au sens le plus large du terme. En sus des savoirs expérientiels et des savoirs construits grâce aux tiers, Uwamariya et Mukamurera (2005) convoquent également la catégorisation des savoirs institués de Shulman (1986/2007). Ce dernier distingue sept catégories de savoirs : savoirs relatifs au contenu scolaire ; savoirs pédagogiques généraux ; savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement ; savoirs relatifs au curriculum ;

savoirs relatifs à la connaissance des élèves ; savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux caractéristiques culturelles de la communauté ; savoirs en rapport avec les finalités, les buts, les valeurs et la philosophie de l'éducation (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 144-145).

Toujours selon Uwamariya et Mukamurera, l'enseignant doit s'appuyer sur plusieurs ressources pour acquérir un savoir pluridimensionnel. En effet, il doit répondre à ses besoins et à ceux de ses élèves, aux prescriptions institutionnelles ainsi qu'aux exigences contextuelles. C'est-à-dire il est en obligation d'actualiser son savoir tant théorique que pratique. Sur ce point, ces deux chercheurs précisent que « [b]ien que les savoirs d'expérience soient jugés importants et restent privilégiés par les enseignants en exercice, on ne doit pas perdre de vue le fait qu'ils sont enrichis par d'autres savoirs théoriques acquis (disciplinaires, de formation professionnelle, curriculaires, etc.) » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 147). Rejoignant Malo (2000) et Hensler (2001), ces auteurs disent que les savoirs théoriques sont intégrés dans la pratique après un processus de transformation et font partie du savoir enseignant. À la suite de Tardif *et al.* (1991), ils soulignent que « le savoir enseignant est un savoir-agir stratégique [...] qui se nourrit à même les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (processus de transformation, intégration), eux-mêmes en interrelation continue (se nourrissant mutuellement) » (p. 147).

Dans ces perspectives, le développement professionnel de l'enseignant par l'expérience doit être assuré et maintenu par des équipes de conseillers pédagogiques. Rejoignant quelques autres auteurs, Poumay *et al.* (2011) soulignent le rôle d'accompagnement important et les postures différentes de ces équipes dans la formation des enseignants (Stes et Van Petegem), d'informer ceux-ci sur la pratique enseignante (Rege Colet *et al.*), de leur apporter des conseils (Clement, *et al.*), de soutenir l'analyse des évaluations des enseignements par les étudiants (Berthiaume *et al.*), de les aider à constituer des dossiers d'enseignement (Wouters *et al.*). En effet, la posture d'accompagnement très répandue a pour objectif de répondre aux besoins du corps enseignant, de « cheminer aux côtés d'individus actifs et responsables » (Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p. 111). Sur ce point, Poumay *et al.* rappellent la classification proposée par Massé (1998) qui distingue neuf rôles et les types de services que peut en attendre du client (« Massé, qui étudie les services-conseils, parlera de « clients » là où nous utiliserons le terme « enseignant » ou « encadrant », les « clients » de l'accompagnateur ou du conseiller) :

| | | |
|--|--|--|
| CONSEILLER « Vous le faites ; je serai votre table d'harmonie. » | INSTRUCTEUR « Vous l'avez bien fait ; vous pouvez ajouter ceci la prochaine fois. » | PARTENAIRE « Nous le ferons ensemble, et apprendrons l'un de l'autre. » |
| « FACILITATEUR » « Vous le faites ; je vous assisterai dans le processus. » | FORMATEUR « Voici certains principes que vous pouvez employer pour résoudre des problèmes de ce genre. » | MODÈLE « Je le ferai ; vous observez afin d'apprendre en me regardant. » |
| OBSERVATEUR RÉFLECTIF « Vous le faites ; je vous surveillerai et vous dirai ce que je vois et entends. » | CONSEILLER TECHNIQUE « Je répondrai à vos questions au fur et à mesure que vous progresser. » | EXPERT « Je le ferai pour vous ; je vous dirai quoi faire. » |

Figure 3. Principaux rôles tenus par les conseillers et énoncés de leurs interventions
(Massé, 1998, cité par Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p. 112)

Ce schéma indique l'augmentation de la responsabilité du conseiller face aux résultats (de gauche à droite) et au développement du client (de bas en haut). Selon Poumay *et al.*, cette deuxième facette est entendue comme son développement professionnel. Ils expliquent que « [...] lorsque le conseiller tient un rôle de « partenaire » dans sa relation au client, il allie les deux objectifs de permettre le développement de ce client et de garantir les résultats du projet. Le « partenaire » ne fait pas tout lui-même, contrairement au « modèle » ou à l'« expert », mais il garantit la bonne fin du projet contrairement à l'« instructeur » ou au « conseiller » (p. 112-113). Tous ces rôles et interventions peuvent être assurés, voire combinés par l'accompagnateur ou le conseiller dans sa relation avec le client. Poumay *et al.* (2011) mettent l'accent sur la polyvalence soulignée par Massé tant chez le conseiller que chez l'accompagnateur. Toujours selon ces auteurs, Massé suppose aussi « un contrat explicite entre le conseiller et son client, une entente quant aux attentes respectives et à la façon de travailler ensemble ». Et ce modèle de contrat a pour but d'« aider les acteurs à préciser leurs rôles respectifs et les attentes de chacun au sein d'un tel contrat » (p. 113). En effet, il n'existe pas une posture d'accompagnement dite meilleure et l'accompagnement n'est « ni diriger, ni conseiller, ni protéger mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel (autrement dit un cheminement) toujours singulier » (Paul, 2004, cité par Frenay, Jorro et Poumay, 2011, p. 113).

En somme, c'est à travers la pratique que s'opère le développement professionnel de l'enseignant. Ce processus vise à acquérir le savoir enseignant lui permettant d'agir sur le terrain. L'acquisition du savoir-agir stratégique s'opère sous différentes modalités telles que la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc., comme le disent Uwamariya et Mukamurera (2005).

3.2.2. La formation initiale et continue

Dans la perspective professionnalisante, Brodeur, Daudelin et Bru (2005) disent que le développement professionnel est entendu comme un processus d'apprentissage, en formation initiale ou continue. Selon ces auteurs, plusieurs recherches traitent la question de formation continue qui se considère comme « des interventions susceptibles de favoriser le développement des enseignants ou leurs apprentissages » (p. 7). En formation initiale, Bouissou et Aroq (2005) souligne dans le même dossier que le mémoire professionnel est un outil de formation essentiel faisant un des trois volets de validation de la formation. S'y ajoute la formation professionnelle sous forme d'alternance entre stages et enseignement à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Le mémoire professionnel met l'accent sur l'analyse de la pratique enseignante et permet à l'enseignant stagiaire d'adopter une posture réflexive, « entendue comme une disposition à se dégager de son cadre habituel de référence en faisant appel à d'autres cadres d'analyse » au sens de Wittorski (2001), comme l'évoquent Bouissou et Aroq (p. 15). Constitué d'une trentaine de pages et évalué par les formateurs, le mémoire professionnel se veut un support d'un processus d'interrogation, d'analyse et de conceptualisation de la pratique enseignante. En effet, ces écritures deviennent des supports d'évaluation. Toutefois, ces auteurs critiquent que ces pratiques sont susceptibles d'entraîner une perte de « fonctionnalité » du texte par le fait que les progrès des enseignants sont évalués à partir de ces productions écrites et que les enseignants eux-mêmes se situent parfois dans « un rapport strictement « instrumental » à l'écriture [car] celle-ci est alors le moyen privilégié pour

afficher ses choix pédagogiques, ses pratiques. » (Bouissou et Aroq, 2005, p. 16). De ce fait, « elle est plus rarement utilisée en tant qu'outil de réflexion sur ses pratiques professionnelles » (Rey, 1996 ; Baillat *et al.*, 2001, cités par Bouissou et Aroq, p. 16). Il serait donc essentiel aux formateurs d'apporter leur regard critique et d'investiguer la posture réflexive éventuelle des enseignants en formation.

À l'instar de Bruner (1996) qui stipule que la pensée fait son chemin au travers de ses productions, ces auteurs précisent que « [l]e mémoire professionnel stimule le développement de la pensée par ce double mouvement : l'explicitation de la pratique et sa formalisation permettent d'améliorer la compréhension du réel, de le clarifier pour soi-même et de construire de nouveaux savoirs ; lesquels sont ensuite enregistrés, appropriés, intériorisés de manière intrapsychique. » (Bouissou et Aroq, 2005, p. 17). En effet, la production écrite constitue le résultat du processus d'analyse et de conceptualisation des pratiques professionnelles et partant, suppose une revue de littérature. Les savoirs formalisés issus de ces pratiques constituent des outils utiles permettant à l'enseignant d'agir avec plus d'efficacité. Il s'agit ici d'un double processus comprenant deux phases distinctes, celle d'« externalisation » de compétences, de dispositions, de schèmes de pensée et d'action et celle d'« internalisation », construction, consolidation de ceux-ci, comme le disent ces auteurs. L'entreprise du mémoire professionnel selon une approche descriptive et critique se traduit par « [l]'écriture [qui], par sa fonction d'externalisation de la pensée, sauve l'activité cognitive de l'implicite, la rend publique, négociable et solidaire » (Bruner, 1996, cité par Bouissou et Aroq, 2005, p. 17). Rejoignant Vygotski (1985), Bouissou et Aroq disent que le mémoire professionnel est un espace discursif dialogique du fait qu'il offre un cadre pour une activité inter-psychique en confrontant avec des auteurs, des pairs en formation et des formateurs.

Ainsi l'écriture est-elle un exercice important dans le processus de développement professionnel. Sur ce point, ils se réfèrent à des auteurs différents pour mettre l'accent sur l'écriture qui permet d'organiser cognitivement l'expérience vécue selon Lahire (1998) ; qui suscite la prise de conscience, le jugement, le rapport distancié à la pratique professionnelle, la distanciation critique, la décontextualisation et la relativisation (Bakhtine, 1977 ; Bautier *et al.*, 1997 ; David et Rochex, 1995) ; qui implique de faire des choix parmi différents cadres interprétatifs et de penser que le langage n'épuise pas le réel (Bruner, 1996). Par conséquent, ce dispositif amène l'enseignant vers la posture réflexive en passant par la transformation du rapport au réel et à la pratique professionnelle. La distanciation critique par rapport à l'action permettra à l'enseignant de devenir acteur de sa pratique et de questionner ses cadres de référence initiaux et à mesurer le « caractère multidimensionnel et paradoxal de toute action humaine » (Boutinet, 1998, cité par Bouissou et Aroq, 2005, p. 18). Au travers de ses pratiques réflexives, l'enseignant commence à construire son savoir d'« agir » qui se distingue évidemment du « faire », le premier « suppose une distance et une prise de conscience des motifs, des mobiles qui guident les choix (Rochex, 1995b) tandis que le deuxième « enferme la personne dans « une suite d'objectifs juxtaposés sans que ceux-ci soient intégrés au sein d'une praxis susceptible de leur donner sens » (Boutinet, 1998). Bref, le passage du « faire à agir » et la confrontation à la complexité du réel permettront à l'enseignant de devenir un professionnel acteur de sa pratique, comme le confirment Bouissou et Aroq en se référant à l'écrit de Schön (1994), le professionnel

ouvre la porte à des situations qu'il trouve incertaines ou particulières où il se met en état de surprise, de perplexité et de confusion ; il réfléchit aux phénomènes qu'il constate et aux premières conclusions que son comportement lui a implicitement dictées ; ensuite, la poursuite de l'expérimentation lui permet de comprendre les phénomènes autrement, et de transformer la situation. (Bouissou et Aroq, 2005, p. 18)

Leurs études ont identifié l'interdépendance entre le rapport à l'action et le rapport aux savoirs comme deux postures. Ils témoignent d'une transformation de soi chez certains enseignants enquêtés pour qui le mémoire professionnel constitue l'occasion d'opérer le passage du « faire » à « l'agir ». Ce dispositif montre également le rapport au monde du scripteur. Cependant, les résultats mettent en évidence l'hétérogénéité des productions écrites comme « le reflet de leurs expériences plurielles de socialisation » (Bouissou et Aroq, 2005, p. 26). De plus, les éléments trouvés qui concernent la professionnalité semblent conformes à la notion de la sociologie dispositionnelle selon laquelle « la réflexivité est une disposition entendue, au sens de la sociologie, comme un ensemble de schèmes de pensée et d'action, socialement constitués à travers des conditions d'existence, non généraux car attachés à des domaines et des objets spécifiques, donc mis en œuvre dans certains contextes et non nécessairement transposables » (Bouissou et Aroq, 2005, p. 26). Sur ce point, Bouissou et Aroq mettent l'accent sur la formule de Lahire (2001), « [l]'homme n'est ni une construction logique, ni exempt de contradictions psychologiques. ». Les travaux de ces deux auteurs révèlent aussi à la fois « une forte variabilité interindividuelle des positionnements des enseignants dans leur mémoire » et « une réelle variabilité intra-individuelle ». Celle-ci amène à penser que les enseignants apprenants sont des acteurs sociaux, évoluant, se socialisant, dans un environnement polymorphe, hétérogène, contradictoire. Ainsi, la formation des enseignants à la pratique professionnelle réflexive doit prendre en considération leur complexité et leur diversité et suppose un accompagnement et un travail didactique soutenu et approfondi, comme le disent ces auteurs.

Perrenoud (1996), quant à lui, met en évidence le développement professionnel via la formation continue. Pour lui, la formation continue est considérée comme une forme de continuité et de suivi à la suite de la formation initiale. La première consiste à faire développer la compétence sous-entendue comme un « savoir-mobiliser » (ou savoir d'agir au sens de Bouissou et Aroq ou autres). C'est-à-dire la capacité de « mobiliser un ensemble de ressources – savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes – pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites » (Perrenoud, 1996, p. 4). Ce long processus nécessite l'intégration et la mise en synergie de ces ressources de la part de l'enseignant en formation. Cependant, le fait d'intégrer des ingrédients comme étant idées et supports techno-pédagogiques à la pratique enseignante s'avère difficile, comme en témoigne Perrenoud.

L'auteur tente de schématiser le processus de développement professionnel via la formation continue en soulignant que « le développement de compétences, s'il advient, se produit souvent *en aval* de la formation continue, dans le for intérieur des enseignants, éventuellement d'une équipe pédagogique. Orienter la formation continue vers des compétences, c'est donc élargir le champ de travail et donner aux pratiques réelles davantage de place qu'aux modèles prescriptifs et aux outils » (Perrenoud, 1996, p. 5).

Dans cette perspective, l'auteur met l'accent sur l'articulation théorie-pratique de la formation continue en établissement, destiné à un collectif de professionnels, en l'occurrence le formateur et les enseignants. Pour ce faire, le référentiel des compétences s'avère essentiel dans la mesure où les acteurs en formation définissent quelles compétences à acquérir, à améliorer et/ou à élargir. De plus, en évoquant l'exemple de la formation des enseignants genevois, Perrenoud insiste sur les dispositifs mis en place tels que le cahier des charges des enseignants, le référentiel des compétences, le travail en équipe, etc. Cela s'inscrit pleinement dans le cadre de la politique de l'éducation à Genève. De cette manière, l'accent est mis sur l'approche par compétences identifiées et réparties en dix principaux domaines ci-dessous,

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.
2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
10. Gérer sa propre formation continue.

(Perrenoud, 1996, p. 6)

Selon l'auteur, ces compétences peuvent être traitées selon trois degrés d'importance : en priorité, en priorité moyenne et en priorité faible en fonction du contenu enseigné ou des compétences prioritaires. De son point de vue, « [l']approche par compétences est un enjeu plus important que le référentiel, qui n'est qu'un langage commun, destiné à mettre un peu d'ordre dans la complexité. » (Perrenoud, 1996, p. 7). Or, la notion de compétence est perçue parfois superflue par les enseignants en formation. Quelques-uns prétendent souvent qu'ils savent déjà faire tandis que d'autres croient qu'ils maîtrisent déjà des compétences nécessaires à l'enseignement. Ou encore, certains estiment que ces compétences correspondent à des utopies, donc impossible voire inutile d'en acquérir. Toutefois, cela s'explique en raison de l'abstraction de tout référentiel, comme le dit Perrenoud. Celui-ci stipule ensuite que « l'important serait non de juger le référentiel comme tel, mais d'y entrer et de confronter les représentations des uns et des autres, de faire le bilan des acquis, d'identifier les problèmes ouverts et les prochaines étapes » (Perrenoud, 1996, p. 9). Dans cette optique, l'auteur indique que le formateur accompagnateur est invité à « se servir de cet outil comme d'un langage qui progressivement deviendra commun dans le dialogue avec les enseignants et les équipes ». Du côté des enseignants, ils peuvent être amenés à déterminer leurs compétences prioritaires et même à faire leur choix de formation continue. Toujours selon l'auteur, l'approche par compétences met en évidence la responsabilité et l'autonomie des enseignants en formation et semble être une chance de concilier la logique de la professionnalisation.

3.2.3. Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Peraya (2015) constate que les nouvelles technologies peuvent transformer le métier d'enseignant. Notamment, le rôle traditionnel de ce dernier comme transmetteur de

connaissance devient « un organisateur de situations – d’opportunités d’apprendre » (p. 3). Dans le contexte d’expansion des technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement (TICE), les enseignants universitaires devraient dynamiser leurs pratiques d’enseignement. C’est-à-dire construire une pédagogie universitaire à l’heure numérique (Lameul et Loisy, 2014) et repenser les compétences des enseignants, comme le rappelle Peraya. Cet auteur met l’accent sur l’importante mutation du métier d’enseignant en évoquant la réponse d’une étudiante « Ne plus faire avec nous ce que nous savons faire tout seul(e). » à la question « Qu’aimeriez-vous que vos enseignants changent dans leur façon d’enseigner ? » (Peraya, 2015, p. 3).

Dans le nouveau contexte en mutation par l’intégration des TICE, l’enseignant devrait non seulement acquérir des connaissances mais développer davantage ses nouvelles compétences. En effet, Peraya (2015) met l’accent sur la notion de compétence à la manière de Le Boterf (2013) ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances, mais leur capacité à les utiliser de façon pertinente dans des situations, et à savoir agir efficacement de façon durable. Cet auteur souligne la mise en place des dispositifs visant le développement de la compétence technologique tels que le Référentiel européen des e-Compétences 3.0, le référentiel de TIC UNESCO ou encore celui appelé TRANSFER de l’AUF. Pour lui, ces référentiels constituent un outil de gestion et d’évolution des compétences professionnelles. En ce sens, il s’agit en effet d’un déplacement du concept de la maîtrise des nouvelles compétences à la vision du développement professionnel.

À ce propos, Peraya souligne qu’« elles [les compétences] se déclinent le plus souvent comme des combinaisons de savoirs, savoir-faire et de savoir-être qui s’organisent dans l’idéal comme les éléments d’un système permettant de créer des parcours de formation » (Peraya, 2015, p. 5). Dans ces perspectives, l’auteur mentionne le cas du référentiel international nommé TIC UNESCO qui vise le renforcement des capacités humaines et les aspects de la vie enseignante tandis que les autres référentiels français consistent en assistance à la maîtrise des e-compétences et en acquisition des savoirs et savoir-faire indispensables à la réalisation des tâches différentes. Cependant, le reproche de cette vision de la professionnalisation des compétences voire celle des personnes viendrait-il du fait que les démarches ne prennent pas en compte les dimensions de l’identité professionnelle, des représentations et des croyances ainsi que de la subjectivité, comme en témoigne l’auteur.

Du fait de l’omniprésence des technologies numériques, le développement des nouvelles compétences se réalise sous plusieurs formes telles qu’hybridation de la formation, e-formation, formation à distance, insertion et intégration des technologies dans la pratique enseignante, entre autres (relevant d’un processus de production industrielle au sens de Henri et Kaye, 1985). À ce propos, Peraya (2015) dit qu’il convient d’intégrer les compétences à la pratique et d’articuler les compétences technologiques et les cadres conceptuels relatifs aux conceptions technologiques et aux approches psychopédagogiques. Étudiant l’influence du dispositif hybride de formation, il témoigne, sur la base des déclarations des enseignants, de ces changements : a) de la transformation de leurs pratiques ainsi que de leur compétence de réflexivité ; b) de l’évolution du degré de réalisation de leurs intentions et de leur degré de

satisfaction par rapport à ce dernier ; c) du changement de leur engagement dans le champ de la pédagogie universitaire ; enfin, d) du développement de collaborations avec leurs collègues.

Ainsi, l'hybridation apporte-elle sans doute une des évolutions majeures au niveau du développement des compétences professionnelles du corps enseignant universitaire à l'ère du numérique. Ces résultats montrent également la modification possible de la perception des enseignants envers leur processus du développement professionnel. Sur ce point, l'auteur conclut que

le développement professionnel se développe certes sur l'acquisition de compétences particulières [...], mais qu'il peut être considéré comme « un processus d'apprentissage dynamique » [au sens de Lameul, Peltier et Charlier], qu'il s'ancre dans l'expérience de l'enseignant et qu'il se construit dans un mouvement incessant entre pratique d'enseignement et réflexion menant à une meilleure compréhension de la pratique elle-même. On perçoit le lien entre le développement professionnel considéré dans sa double dimension identitaire, personnelle et professionnelle, et les postures de praticien réflexif ou de praticien chercheur visées dans la modélisation du processus de déplacement postural proposée par Bédard. Dès lors, il n'est pas inimaginable d'ancrer la professionnalisation des enseignants dans le cadre de la recherche-action-formation. (Peraya, 2015, p. 10-11)

Enfin, la professionnalisation des enseignants et leur développement professionnel constituent une préoccupation légitime. Cependant, pour d'autres pays francophones, les enjeux de cette problématique relèvent de la manière de penser et d'organiser la professionnalisation ainsi que de l'efficacité de dispositifs hybrides mis en œuvre, comme le soulève Peraya (2015). De plus, comme l'indique Mœglin ces mutations qui s'inscrivent dans un processus de standardisation des tâches et de compétences pourraient causer la résistance d'un certain nombre d'enseignants (en France et aux États-Unis aussi). À ce propos, l'auteur reprend la question importante soulevée par Petit (2007), « comment la professionnalisation de quelques-uns pourrait se réaliser au prix d'un risque de déprofessionnalisation d'une majorité d'enseignants, réduits à n'être que les utilisateurs de ressources conçues par une mince d'élite, qui plus est autoproclamés » (Peraya, 2015, p. 12). Tout cela mérite des travaux de recherche afin de pouvoir trouver des éléments de réponse à la tendance de professionnalisation industrialisante des enseignants universitaires.

Synthèse du chapitre

Nous venons de faire un bref résumé de quelques notions clés, en l'occurrence la professionnalisation et la professionnalité définies par divers auteurs français et francophones. Le lien étroit entre ces deux termes nous a permis de découvrir que la professionnalité est considérée comme le résultat souhaité des processus de professionnalisation à travers lesquels se construisent une nouvelle identité ou une posture professionnelle et des compétences professionnelles.

Nous nous tournons d'abord vers la notion de professionnalisation, étudiée par Bourdoncle (1991), Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995), qui comprend plusieurs dimensions et évoque des formes inhérentes à ce terme clé ainsi que des dispositifs nécessaires permettant de mener à bien tout projet de professionnalisation. Selon cet auteur, la professionnalité, quant à elle, renvoie d'un côté à la notion de compétences spécifiques à un métier permettant au professionnel de l'exercer et de l'autre, à la notion de capacités recherchées et développées au fil du temps par les enseignants-formateurs à travers des actes relevant soit de la formation continue soit de la formation à visée professionnalisante. Pour lui, ce processus d'amélioration de capacités est aussi appelé le développement professionnel.

Les travaux de Bourdoncle (2000) portent sur des aspects à la fois liés aux processus globaux de professionnalisation et affectant les cinq dimensions de ces processus que sont : l'activité, le groupe et l'individu exerçant cette activité, les savoirs liés à cette activité et la formation à cette activité. La notion de professionnalisation du fait qu'elle est polysémique revêt au moins trois significations distinctes et opposées. Celles-ci pouvant être en continuité des objets de professionnalisation étudiés par Bourdoncle tels que la constitution d'un groupe social autonome exerçant l'activité, l'accompagnement de la flexibilité professionnelle ou la formation à l'activité, et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation ou l'individu exerçant l'activité.

Les autres auteurs (comme par exemple Frenay, Jorro et Poumay, 2011 ; Maubant et Piot, 2011 ; Peraya, 2015) mettent l'accent sur la professionnalisation des activités, des acteurs et des organisations tout en mettant en évidence les dispositifs numériques et les dynamiques de développement professionnel, principalement l'acquisition/accumulation de savoirs, la construction de compétences et la transformation identitaire. Par là, ils nous conduisent à penser dans une certaine mesure que la professionnalité se présente essentiellement sous la forme de l'autonomie professionnelle permettant aux acteurs de mieux agir devant la complexité de l'activité de travail. Ces travaux nous permettent d'entrevoir les enjeux qui sont liés au processus de professionnalisation, donc aux acteurs concernés qu'ils soient subjectifs ou intersubjectifs. Dans le contexte socio-économique, culturel et éducatif en forte mutation comme aujourd'hui, nous nous rendons compte que les tensions issues d'un tel mouvement peuvent avoir une très forte incidence sur la professionnalisation ainsi que la professionnalité au sein des organismes de travail, y compris au sein d'un ordre professionnel d'enseignants.

Dans le champ éducatif, les auteurs soulignent le lien étroit entre la construction de compétences et le développement professionnel chez les enseignants. L'articulation théorie –

pratique est également mise en évidence. Plus concrètement, ces auteurs cherchent à établir un dialogue entre les savoirs savants/ théoriques et les savoirs expérimentiels et empiriques/ pratiques mobilisés par les enseignants-formateurs en vue d'être mis à disposition des étudiants.

Dans ces perspectives, le métier d'enseignant requiert une professionnalité singulière qui devrait être construite à travers les activités pédagogiques et didactiques permettant aux enseignants d'une part d'acquérir et de s'approprier des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, et d'autre part de se construire et maîtriser, à leur tour, des savoirs d'action leur permettant de mieux agir en raison de la complexité de leur métier. Au sein d'une institution, il conviendra de formaliser cet ensemble de compétences professionnelles et faire de cet ensemble un référentiel supposant la professionnalité tant à l'égard des enseignants-formateurs qu'à l'égard des étudiants-apprenants adultes, à l'aide des curricula de formation. Dans cette logique, à nous d'identifier et/ou qualifier la validité, la solidité et la légitimité des savoirs essentiels comme fondements pour la profession enseignante. Il faudrait que ceux qui l'exercent soient capables de réutiliser ces savoirs et de mobiliser ces compétences de nature « transversale ».

En définitive, le processus de professionnalisation renvoie à l'idée de développement professionnel tandis que la professionnalité est entendue comme une finalité intrinsèque et essentielle sinon un objet-produit que visent des processus de professionnalisation. Au travers de ce processus, les sujets se construisent et approfondissent leurs savoirs et leurs compétences essentiels et nécessaires à l'exercice professionnel. En général, la professionnalisation est perçue comme un long processus en quête d'une meilleure standardisation, d'une meilleure performance ou d'une meilleure efficacité. En particulier, les enseignants s'efforcent d'améliorer leurs savoirs et leurs compétences en suivant plusieurs voies de perfectionnement individuel et collectif (Wittorski, 2007) ou *via* la formation continue (Perrenoud, 1996). La professionnalité comporte quant à elle une double dimension : à la fois recherchée par les auteurs eux-mêmes et exigée par les institutions de l'éducation et de la formation. Uwamariya et Mukamurera (2005), quant à eux, considèrent le développement professionnel comme un long processus de changement et de transformation par lequel les enseignants améliorent leur pratique et maîtrisent leur travail. Il s'agit d'une succession de stades selon la perspective développementale et d'un engagement professionnel selon la perspective professionnalisante axée sur la construction d'une professionnalité enseignante.

Après nous être centré sur l'enseignant lui-même, il reste à étudier le contexte actuel dans lequel il exerce son métier.

Chapitre III : Industrialisation de l'éducation et de la formation

Introduction

Ce chapitre s'intéresse 1) à la notion de l'industrialisation et ses marqueurs ; 2) aux critiques adressées au phénomène de l'industrialisme éducatif ; 3) à la professionnalisation au sein de l'industrialisation ; 4) à l'industrialisation et l'internationalisation du champ des LVE.

La première section présente le projet éducatif industriel en Europe et ailleurs, et sa technologisation, sa rationalisation et son idéologisation. Ensuite dans la deuxième section sont étudiés certains constats négatifs et quelques dérives de l'industrialisation de l'éducation et de la formation. La troisième section tente de faire une analyse sur le rôle des nouvelles technologies, l'impact de la rationalisation ainsi que le passage vers le secteur de self-service. La quatrième et dernière section discute la question de l'industrialisation du champ des LVE, particulièrement le processus d'internationalisation et l'application du Cadre européen dans l'enseignement-apprentissage de langues.

1. L'industrialisation et ses marqueurs

1.1. *Le projet éducatif industriel en Europe et ailleurs*

Abordant la question de l'industrialisation, Deceuninck (1998) fait référence à Gadrey qui la considère comme « un processus au cours duquel une catégorie d'organisation n'appartenant pas au monde industriel tend à se rapprocher de ce dernier, au moins sur certains plans jugés significatifs » (Séminaire Industrialisation de la formation, 1994, p. 143, cité par Deceuninck, 1998, p. 61). De son côté, Mœglin (2016) reprend les propos de Kant qui préconisait en 1798 « de traiter l'ensemble tout entier du savoir (à proprement parler les cerveaux qui y contribuent) de façon pour ainsi dire industrielle [...], par la division des travaux... » (p. 10). Sur ce point, l'auteur rejoint les travaux du philosophe Macherey qui rappelle que la division rationnelle du travail dans l'industrie, théorisée par les philosophes écossais créateurs de l'économie politique, pouvait se transposer à l'éducation. Comme le rappelle Smith, pionnier de l'économie proposait de « soumettre l'éducation au principe de cette division rationnelle » (p. 11).

Sur le plan de l'éducation et de la formation, Deceuninck (1998) précise que le processus de l'industrialisation vise à rationaliser des tâches, étendre des économies de biens éducatifs, élargir des ressources pédagogiques, évaluer le système éducatif, convertir une partie de la formation du secteur public vers le secteur privé, etc. Ainsi, dans cette perspective, le secteur éducatif subit des transformations profondes. Dans la logique de l'industrialisation, les institutions éducatives sont considérées comme des entreprises, au sens wébérien, chargées de la (re)production sociale et la mise à disposition sur le marché des produits éducatifs ou des « produits informationnels » selon l'appellation de Lacroix et Tremblay. Néanmoins, une institution éducative n'est pas une entreprise industrielle. En effet, la question de l'industrialisation de l'éducation est loin d'être simple comme le remarque Tremblay (1994) et « les exigences du processus de reproduction sociale entrent en contradiction avec les impératifs de la reproduction industrielle ». De son côté Miège (1994) insiste sur « le caractère marginal de la production des biens éducatifs » (cités par Deceuninck, 1998, p. 61-62).

Dès lors, nous portons notre intérêt au fait que le rapprochement ou le passage, au sens de Gadrey (1994) est non pas un basculement du secteur éducatif dans le monde industriel mais consiste en un processus de rationalisation professionnelle, en l'occurrence la standardisation de l'enseignement supérieur à l'échelle nationale et internationale. Bien évidemment, ce processus s'appuie principalement sur l'articulation des forces de travail, la mobilisation des nouvelles technologies, la division du travail, etc. D'où les projets d'industrialisation de la formation.

Mœglin (2016) précise que dans la thèse prédisant à son ouvrage, ce n'est pas l'industrialisation éducative qui favorise le productivisme scolaire et universitaire : ce productivisme trouve sa forme moderne dans l'industrialisme éducatif. Selon lui le phénomène d'industrialisation éducative perçu comme « le fruit de compromis et d'arrangements successifs, dont les occurrences remontent, elles aussi, à plusieurs décennies » fait son apparition en France, en Grande-Bretagne et ailleurs à partir des « transformations scolaires du début du XIX^e siècle » (p. 40). Mœglin ne trouve pas la trace du projet d'industrialisation dans les premiers textes du XVII^e et XVIII^e siècles. Il en est de même pour Payeur, dans ses études de *La Fable des abeilles* de B. de Mandeville paru en 1705, qui ne repère aucun indice d'« une première transformation du système éducatif en un système productif » (Mœglin, 2016, p. 42). En revanche, Mœglin décèle « [l']idée d'un système éducatif se faisant (aussi) système productif [qui] peut susciter, au tournant des XIX^e et XX^e siècles, une certaine adhésion de l'intelligentsia progressiste. Ce qui explique que Durkheim parle de l'institution éducative comme d'une "machine" » (p. 43).

Toujours selon Mœglin (2016), c'est Kant, dans son *Conflit des facultés* paru en 1798, qui avance le premier que « les "lettrés" sont en effet appelés à devenir des "instruments du gouvernement" » ou « fonctionnaires de l'État ». Saint-Simon dans son ouvrage *Du système industriel* (1802) évoque « une pédagogie inspirée des principes de l'enseignement mutuel » comme étant « l'amorce d'un productivisme éducatif ». Toutefois, Mœglin indique que l'industriel décrit par Saint-Simon « n'a rien à voir avec l'industriel d'aujourd'hui », que la place accordée par ce dernier à « l'instruction par les méthodes de l'enseignement mutuel reste secondaire par rapport à celle qu'il accorde à l'éducation » et que le point de vue de celui-ci reste « relativement marginal » (Mœglin, 2016, p. 43).

Les travaux de Bourdieu (1982, 2001) mettent l'accent sur la relation dialectique entre l'École et le marché du travail qui doit prendre du temps et qui se concrétise lentement à la faveur de la mise en place d'un système d'enseignement centralisé dont l'action gagne en étendue et en intensité tout au long du XIX^e siècle. En ce sens, il met l'accent sur la relation entre demande et besoin, en l'occurrence l'offre de formation et la clientèle. En ce sens, cet auteur souligne que « l'éducation doit être analysée comme un marché au sens classique du terme ». Sur ce, il rejoint les explications du sociologue Dubet (2000) : « l'école fonctionne "comme un marché" dans lequel chacun agit en fonction de ses ressources dans une concurrence sourde entre les groupes sociaux, les filières et les établissements » (cité par Mœglin, 2016, p. 52).

Poursuivant son analyse de l'industrialisation éducative, l'auteur cite la contribution de Bobbitt et Skinner (1969) selon lesquels le plus grand apport d'une technologie de l'enseignement sera d'augmenter la productivité de l'enseignant. Il précise ensuite qu'en 1900, un projet industriel

éducatif visant pour commencer l'enseignement professionnel et la formation continue, puis l'enseignement primaire, avant de s'intéresser au secondaire et de gagner enfin l'enseignement postsecondaire, plus tardivement, donc, et selon des modalités différentes.

Analysant des projets d'industrialisation au niveau global en Europe, Deceuninck (1998) présente deux voies permettant une « aptitude à l'emploi ». La première voie, dit traditionnelle passe par l'acquisition d'un diplôme alors que la deuxième étant qualifiée de moderne suppose l'insertion dans un réseau qui coopère, qui éduque, forme et apprend, c'est-à-dire la prolongation des études au niveau supérieur. Dans cette optique, ces deux voies constituent les meilleurs passeports pour l'emploi. Cet auteur discute ensuite l'approche plus ouverte et plus souple, proposée par le Livre blanc sur l'éducation et la formation une approche qui encourage la formation tout au long de la vie et l'acquisition continue de compétences. Différente des deux premières voies soulignant la qualification, celle-ci met en évidence la validation des « compétences sur des savoirs fondamentaux ou professionnels particuliers ». Reste donc à identifier des « compétences clés » en complément des systèmes formels de qualification. En fait, il s'agit d'un modèle européen d'accréditation des compétences techniques et professionnelles résultant d'un travail de coopération entre plusieurs partenaires institutionnels et sociaux.

Dans cette perspective, l'appareil éducatif, en suivant les tendances industrielles, vise son but ultime, la socialisation de l'éducation et de la formation. De plus, la dimension technologique comme moyen nécessaire, surtout l'expansion du multimédia en Europe au service de l'éducation est mise en avant selon certains auteurs. En complément des systèmes formel de qualification, le développement des compétences clés chez les individus est mis en évidence, par exemple le projet de « création de cartes personnelles de compétences » (Deceuninck, 1998). Soulignant le processus européen, cet auteur précise que :

Le but n'est pas de concevoir et d'imposer une carte unique, mais de contribuer au développement de tels outils pour aboutir progressivement à la définition de standards communs. Un modèle européen d'accréditation des compétences techniques et professionnelles sera mis en place à partir d'un travail de coopération entre établissements supérieurs, branches professionnelles, entreprises, chambres consulaires. Les partenaires sociaux seront associés à cette action. (Deceuninck, 1998, p. 65)

En référence aux travaux de Derouet (1992), Deceuninck confirme que dans la logique d'industrialisation de l'éducation, la standardisation consiste à offrir des « mêmes conditions d'enseignement partout, [des] mêmes références culturelles, [des] mêmes critères d'évaluation » (cité par Deceuninck, 1998, p. 72). Aussi Metzger et Paquelin (2016) mettent-ils en valeur l'approche présentée par Gadrey insistant sur la dimension de professionnalisation favorisant la rationalisation gestionnaire des organisations professionnelles. Ils suggèrent également que la professionnalisation pourra être ajoutée, comme une importante composante, au processus de l'industrialisation. En somme, les travaux de longue haleine des chercheurs du Séminaire Industrialisation de la formation (Sif) soulignent trois marqueurs distinctifs de l'industrialisation : technologisation, rationalisation, idéologisation.

1.2. La technologisation

Mœglin (2016) indique que ce premier marqueur se réfère à la présence de l'utilisation de dispositifs techniques dont, selon le constat de Jeanneret (2005), « les normes et les formats qu'ils comportent influencent les formes de la communication » (cité par Mœglin, 2016, p. 55). Il note que, outre la dimension matérielle des outils et médias, apparaît celle concernant les usages prescrits et les pratiques modelées par ces dispositifs. Ainsi la fonction technologique et non pas seulement technique entraîne une forme d'habitus au sens que Bourdieu (1987) donne à des « systèmes de dispositions à la pratique ». Ces habitus, enregistrés et reproduits à bon escient, peuvent être perçus comme « des méthodes sans lesquelles l'outillage ne serait que pièce de musée, un outillage faute duquel les méthodes ne seraient que vœux inefficaces » (Wilbois, 1924, cité par Mœglin, 2016, p. 55).

Certes, toujours selon Mœglin (2016), la dimension technologique peut être perçue comme un moteur de l'industrialisation censé compléter et enrichir les pratiques traditionnelles. Sur cette question, cet auteur évoque Jacquinet qui rattache la notion de « technologisation éducative » à la possibilité d'augmenter la qualité de formation et celle de la relation interpersonnelle consubstantielle à l'apprentissage. Dans cette perspective, cette dernière soulève la question : Comment cette technologisation de la formation, vecteur privilégié (mais non exclusif) d'une tendance à l'industrialisation peut-elle s'accompagner d'une meilleure qualité de formation tant au plan des individus que des systèmes, tout en réalisant des économies d'échelle ?

Ainsi les moyens techniques tels que Internet et les réseaux sociaux transforment-ils l'environnement pédagogique en offrant de nouvelles modalités et d'occasions « additives » d'enseignement et apprentissage, (Brown, 2011). En ce sens, Mœglin (2016) considère la technologisation comme composante additive et emprunte la formule de l'historien Crouzet (2000) selon laquelle « l'activité industrielle s'ajoute à l'activité artisanale plutôt qu'elle ne s'y substitue » (p. 52). Il est évident que la dimension technologique s'impose à tel point que Derouet (1989) déclare « la logique industrielle s'appuie beaucoup sur les objets au point que ce sont eux qui semblent commander l'évolution des établissements ».

Au Vietnam, on voit apparaître des centres et des écoles de langues dans le secteur privé et public qui empruntent également à ce modèle de formation. En ce qui concerne des institutions de l'enseignement supérieur, les offres de formation en langue deviennent plus flexibles et à caractère « sur mesure » afin de s'adresser à une segmentation du public apprenant. Cela reflète en quelque sorte la logique de standardisation du processus d'enseignement et apprentissage s'inscrivant dans un processus d'industrialisation de la formation. Cependant, pour y parvenir, toutes les institutions tant dans le public que dans le privé doivent mettre en œuvre des dispositifs susceptibles de rénover leur forme d'organisation, d'améliorer leur espace de formation et surtout, de standardiser le niveau du corps enseignant. Cet ensemble de phénomènes pèse sur le processus de professionnalisation des enseignants, à tout le moins c'est ce que nous voudrions documenter dans notre enquête.

Au cours de ces dix dernières années, l'exploitation des nouvelles technologies est mise en avant sur le plan éducatif à tous les niveaux. Incontestablement cela entraîne l'évolutions des pratiques d'enseignement, par exemple les compétences des TICE et les compétences techno-

pédagogiques. On constate des projets d'investissements dans le champ des LVE en vue de créer des espaces « langues étrangères » plus modernes, surtout dans l'enseignement secondaire et supérieur. Dans le but de remodeler les modalités d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des LVE, les laboratoires connectés à Internet et/ou mis en réseau mettent à la disposition des enseignants et apprenants une abondance de ressources numériques. De ce fait, les examens de langues aux normes nationales, cèdent la place aux épreuves standardisées suivant des normes internationales. Dans cette optique, les modèles d'enseignement et d'apprentissage sont orientés vers le monde professionnel et pilotés par les modes nouveaux de validation et d'évaluation des compétences à l'échelle internationale. À titre d'exemple, les filières longues telles que Traduction et Interprétation, Tourisme et Hostellerie s'intensifient dans l'enseignement supérieur. Les filières courtes multiplient des offres de formations certificatives, c'est-à-dire pour obtenir des certificats à la fois académiques et professionnels comme TOEFL, IELTS, TOEIC, etc. pour la langue anglaise ou les séries de DELF, DALF, TCF entre autres pour la langue française entre autres.

1.3. La rationalisation

Quant au deuxième marqueur d'industrialisation éducative, Mœglin (2016) évoque le couplage « rationalisation et mécanisation » qu'a proposé l'historien des techniques Giedion (1980) pour qui la mécanisation est tenue comme « l'ultime produit d'une conception rationaliste du monde » (p. 58). Soutenant l'action rationnelle en finalité au sens de Weber, l'auteur ajoute que la mécanisation de la production consiste à « diviser le travail en autant d'opérations qu'il en comporte » (Mœglin, 2016, p. 58). À cet égard, Mœglin souligne que la rationalisation weberienne ne se limite toutefois pas à l'organisation du travail ; elle concerne aussi l'économie, à travers les développements du capitalisme, ainsi que le droit, dont témoigne l'avènement d'un sujet abstrait. En ce qui concerne la division du travail, Mœglin souligne la formule d'Albero (2010) selon laquelle l'alliance des deux dimensions de la technique et de la pédagogie est une solution à des problèmes pratiques.

Albero (2010) remarque que les évolutions des nouvelles technologies à finalité éducative et formative ont fait un tournant remarquable. Il s'agit d'une tendance innovatrice relative à la logique d'usage selon le terme de Perriault (1989), à une hybridation des modèles (Perriault, 1996) et encore à un basculement radical au niveau du paradigme au sens de Kuhn (1962). En formation, on constate une transition des modèles centrés sur les objectifs et l'action de l'instance de formation à ceux dont la gravité tourne autour des apprenants. Dans une perspective sociotechnique, Albero montre que les technologies ne cessent de renforcer le couplage « technique » et « activité humaine ». Selon l'approche sociotechnique, le lien entre les artefacts (supports et moyens) et l'activité (pratiques professionnelles) est ainsi indissociable. Les instruments technologiques deviennent significatifs et interdépendants par rapport à l'action de l'auteur. Autrement dit, l'auteur s'approprie l'instrument et ainsi l'actualise, le transforme ou le détourne en fonction de schèmes internes. En ce sens, l'instrument devient une composante de l'action et non un simple auxiliaire.

En référence aux travaux de certains auteurs (Compte, 1985a/b ; Neisser, 1967 ; Salomon), Albero souligne que par sa spécificité technique, le média peut également jouer un rôle de

« médiation cognitive ». Rejoignant Greenfield (1984), cette auteure indique que ce processus de « facilitation » constituerait une forme implicite de médiation (Albero, 2010, p. 11). Sur ce point, elle fait une claire distinction entre médiatisation et médiation : « La différence entre médiatisation et médiation tiendrait ainsi moins à l'opposition entre intervention humaine et support technique qu'à la nature du processus en jeu : la médiatisation, simple transposition d'information d'un support à un autre ; la médiation, accompagnement de l'activité de transformation de l'information en connaissance de la part des apprenants. » (Albero, 2010, p. 11) Force est d'identifier les modèles pédagogiques favorables à l'organisation des activités et aux relations entre conceptions de l'apprentissage et rapports aux artefacts. Cette auteure révèle ensuite trois principaux types d'intervention pédagogique : pédagogies de la transmission, pédagogies de l'entraînement et pédagogies du développement. Pour le premier type, les artefacts servent de supports techno-pédagogiques dans une classe en présentiel ou à distance tandis que l'enseignant détient l'essentiel des moyens du contrôle visuel, auditif et symbolique. Le deuxième type insiste sur des activités très structurées et programmées mettant l'apprenant à multiples exercices d'entraînement susceptible de modifier ses comportements ou ses modes de raisonnement. Pour le troisième et dernier type, il s'agit d'un processus d'auto-construction du sujet apprenant dans la mesure où l'enseignant l'accompagne pour expérimenter une variété d'artefacts en fonction des ressources de l'environnement d'enseignement-apprentissage. Cependant, on connaît dans la réalité des modèles hybrides (combinaisons de dispositifs). De plus, l'auteure remarque qu'il n'existe pas le meilleur modèle de pédagogie et l'activité sous-jacente mais que son développement doit prendre compte des situations, des buts et des objectifs poursuivis. Ainsi associée au couplage humains-artefacts, l'approche sociotechnique met en valeur l'interdépendance constitutive entre types de finalités pédagogiques et modèles d'apprentissage, conception des environnements, structuration de l'activité des acteurs et usage des objets techniques.

Les travaux sur le couplage entre pédagogie et technologies à l'université d'Albero (2011) confirment que l'approche sociotechnique permet en effet de construire un cadre théorique transdisciplinaire dont les concepts placent « l'acteur au centre de son action et en relation interdépendante avec son environnement » (p. 16). Cette approche est susceptible de faire évoluer des cadres d'analyse (Albero, 2010b) ainsi que « l'outillage méthodologique, en restituant le couplage entre artefacts et action humaine dans ses environnements et son évolution » (Albero, 2011, p. 16). Particulièrement, Albero constate que, grâce aux évolutions constatées, les recherches tentent de passer des *paradigmes* fondés sur la *disjonction* (Morin, 1990) entre objets, acteurs et environnements à des *paradigmes de couplage* (Maturana et Varela, 1980 ; Varela, 1979/1989) fondés sur l'étude des interrelations entre ces éléments. L'auteure témoigne de la même perspective dans le champ des pratiques dans le but de faire évoluer les *cultures d'action* (Barbier, 2010) en passant d'une centration sur l'acte d'enseigner à une (re)centration sur l'acte de (se) former, prenant en compte l'activité propre ainsi que les besoins d'apprentissage et de développement personnel des différents acteurs de l'institution. Sur ce point, elle précise :

L'enjeu pour l'université consiste précisément à préserver sa capacité à produire des connaissances de haut niveau et, sans renier ses héritages, à les transmettre à des publics aujourd'hui nombreux et diversifiés. Il reste donc un modèle à construire et à défendre : celui d'une université ouverte sur le monde contemporain, qui ne craint pas de réfléchir,

voire d'inventer, un modèle économique et organisationnel particulier (Abelson, 2006), susceptible de préserver ce quelque chose d'original et de singulier qui réside dans ses multiples manières d'accompagner sur le chemin de la connaissance, selon une visée de culture et d'émancipation. » (Albero, 2011, p. 18)

Crouzet (2000), quant à lui, met l'accent sur l'articulation technologisation et rationalisation : « la Révolution industrielle n'est pas seulement affaire de technologie : elle fut également caractérisée par des innovations en matière d'organisation » (cité par Mœglin, 2016, p. 59). Cet auteur révèle également que la bureaucratisation nommée « spore de l'État occidental moderne » est issue de ces innovations. Mœglin (2016) ajoute que « [l]a bureaucratisation n'est toutefois pas, avec la taylorisation, la seule voie empruntée par la rationalisation [et que] l'impératif productiviste passe aussi par des modes d'organisation post-tayloriens et débureaucratisés » (p. 59). Dès lors, l'apparition du mode self-service ou le développement des MOOC entre autres témoignent d'un accroissement de l'efficacité productive.

Néanmoins, Mœglin (2016) signale que « cette rationalisation exige une certaine concentration des moyens financiers, humains et techniques. Surtout, elle exige que les acteurs concernés se persuadent eux-mêmes ou qu'ils soient incités à se persuader qu'en adoptant les principes de la rationalité gestionnaire, ils se comportent en acteurs rationnels » (p. 60). Étudiant la dynamique de l'éducation s'inscrivant dans le modèle américain *Social Efficiency Movement* visant la rationalisation, Mœglin et Chaptal (2016) évoquent les notions telles que efficacité, imputabilité, curriculum et compétence, lesquelles sont étudiées par les tenants de ce mouvement comme Bobbit (1876-1956) dont la recherche portant sur l'industrialisme, s'inspire des travaux de Herbart, fondateur de la psychologie scientifique, et s'appuie sur le béhaviorisme du psychologue Thorndike ainsi que sur les théories du management scientifique de Taylor, promoteur de l'organisation scientifique du travail.

En référence aux travaux de Wilbois (1924), l'un des principaux importateurs de ce modèle en France, Mœglin et Chaptal (2016) citent la définition suivante de l'efficacité : « comme la machine multiplie la force des muscles, le souci de l'efficacité multiplie le rendement des cerveaux qui dirigent la machine » (p. 79). Ainsi convient-il d'étudier l'efficacité d'un processus éducatif ou la dimension cognitive de l'enfant selon Dewey et ses disciples. Allant dans ce sens, Mœglin et Chaptal (2016) citent Bobbit, « l'intelligence est une boîte noire, dont il est impossible de comprendre les mécanismes. En revanche, il est aisé de traiter en outputs des comportements à faire acquérir permettant de déterminer en inputs les stimuli qui les font acquérir » (p. 80). À l'instar de ce dernier, Skinner souligne les outputs à identifier comme étant la liste des tâches qu'un apprenant devra être capable de réaliser au terme de son apprentissage.

Ensuite, Mœglin et Chaptal (2016) expliquent que l'ensemble de l'enseignement s'organise autour de cette liste de tâches constituant ainsi le curriculum qui est la liste ordonnée des compétences à faire acquérir par les élèves et qui fixe à l'échelle nationale les objectifs à atteindre, en fonction des attentes des mondes sociaux et économiques. À propos des principes du curriculum, Bobbit trouve qu'« il faudra d'abord diviser le champ [de contenus à enseigner] en quelques unités assez large et ensuite les fractionner en plus petites » (cités par Mœglin et Chaptal, p. 85-86). Cette pratique du curriculum est semblable à « la pratique taylorienne bien connue de décomposition des gestes complexes en gestes aussi simple que possibles », comme

le poursuivent ces auteurs. Sur ce point, ils se réfèrent à Skinner qui propose la formule de segmentation « en micro-stimuli structurant l'apprentissage étape par étape » (Mœglin et Chaptal, p. 85-86).

À la suite de Bobbit, Tyler (1949), quant à lui, met l'accent sur quatre questions fondamentales : « Quels objectifs assigner au curriculum ? » ; « Comment concevoir le curriculum pour qu'il soit le plus efficace possible ? » ; « Par quelles étapes faire passer l'élève pour qu'ils atteignent ces objectifs ? » ; « Selon quels critères évaluer la réussite de son apprentissage ? » (Mœglin et Chaptal, 2016, p. 82-84). Dans cette perspective, la contribution de Bobbit met en évidence la nécessité d'aligner l'éducation sur les mondes de la production et des affaires, comme le montrent Mœglin et Chaptal. Ce premier identifie trois conditions en vue de mettre en œuvre cet alignement. La première concerne le rôle des éducateurs comme étant « les pionniers d'une industrialisation touchant simultanément les savoir-faire à enseigner (utiles à l'industrie) et les manières de les enseigner (pédagogies industrielles) » (Mœglin et Chaptal, 2016, p. 84). La deuxième relève du « façonnage des esprits et personnalités d'élèves et étudiants » et non pas des objets matériels. Sur cette question, Mœglin et Chaptal (2016) évoquent les réponses concernant la nature des « produits » de l'éducation données par d'autres auteurs comme étant des « prestations » (Albertini, 1992), des « diplômés » (Illich, 1971), des « compétences » (Gueissaz, 1997) ou encore comme étant « le capital humain » (Foray, 2009). Cependant, c'est sur ce point que divergent les opinions des partisans de l'industrialisation éducative et celles des autres penseurs, lesquels sont convaincus que l'éducation n'est pas une activité de production. La troisième condition exige des représentants des mondes de l'industrie et des affaires de se fixer à eux-mêmes normes et objectifs.

Néanmoins, Mœglin et Chaptal (2016) démontrent certaines limites de la contribution de Bobbit concernant les notions d'efficacité et d'imputabilité, ainsi que les principes du curriculum. À cet égard, ils empruntent la formule de Callahan (1962) contre le « culte de l'efficacité » de ce dernier pouvant le conduire à « surestimer la fiabilité des instruments de mesure [...] et à sous-estimer corrélativement la difficulté d'évaluer avec précision les effets du processus éducatif à court ou moyen terme sur l'économie d'un pays » (Mœglin et Chaptal, 2016, p. 85). Concernant la pratique du curriculum, Patty (1983), quant à lui, croit que le respect du curriculum « n'est pas seulement impossible ; il retire au maître toute inspiration en lui imposant une routine là où il lui faudrait inventer » et, à propos de l'imputabilité, l'auteur signale que l'adhésion de l'élèves « reste superficielle » car « [l]a recherche d'une véritable spontanéité en éducation est incompatible avec le contrôle de l'élève par le professeur » (Mœglin et Chaptal, 2016, p. 85).

Ainsi Mœglin et Chaptal (2016) nous révèlent-ils que cette tendance d'industrialisation éducative entraîne des problèmes concernant « la démotivation des enseignants choqués par la dérive industrialiste du système, la désorganisation d'une partie importante de l'institution [...] et la baisse du niveau général des élèves » (p. 87). Pour expliquer de tels phénomènes, ces auteurs reprennent le constat de Callahan (1962) selon lequel « le mouvement, qui accompagna la transition du système éducatif américain vers un enseignement de masse, eut des conséquences [tragiques] à la fois en termes de gâchis humain et de confusion des objectifs et finalités éducatives » (Mœglin et Chaptal, 2016, p. 87). Or, en dépit des oppositions soulevées chez des partisans de l'industrialisation éducative et les difficultés objectives sous-jacentes, le

projet éducatif industriel prend paradoxalement « la forme d'un discours, d'un modèle d'action, d'une grille de lecture davantage que celle d'une stratégie débouchant sur un ensemble de faits empiriquement observables » (p. 87).

En substance, nous trouvons que ces descriptions de l'*output* souhaité par les éducateurs et les autres acteurs suivent la logique du marché. Autrement dit, l'industrialisation éducative suppose en termes d'efficacité une cohésion entre l'offre et la demande permettant de mieux répondre aux besoins du monde industriel et économique. Ainsi la conception et la régulation d'un enseignement ou d'une formation en fonction des besoins de la société et de l'économie s'avèrent-elles indispensables au processus éducatif. Le développement des compétences en termes de savoir-faire devient le but ultime de chaque apprentissage. Pour ce faire, la conception du curriculum devient une question centrale de l'éducation et de la formation.

1.4. L'idéologisation

Mœglin (2016) parle de la notion d'idéologisation comme le troisième marqueur d'industrialisation, désignant « le processus par lequel, se parant de justifications du type de celles que leur fournissent la religion du progrès et de la modernité, la croyance en l'ordre irréversible de la technique et d'autres arguments semblables, des acteurs rationalisent la rationalité de leurs stratégies » (p. 60). Il s'agit là des stratégies modernisatrices en optimisant des moyens afin d'atteindre les fins « au détriment de toute autre considération », ce qui n'a rien à voir avec la formule « rationalité en valeur » de Weber (1959) qui exprime que l'homme moderne est doué de cette « rationalisation intellectualiste que nous devons à la science et à la technique scientifique » et qui lui donne l'illusion que « nous pouvons maîtriser toute chose par la prévision », comme le cite Mœglin (p. 61). En ce sens, certains autres auteurs entendent par l'idéologisation une rationalisation caractérisant l'homme moderne. Toujours selon cet auteur, l'idéologie a pour fonction essentielle d'« occulter ambiguïtés et désaccords entre acteurs afin de les amener à s'associer et à conjuguer leurs forces » alors que l'idéologisation se produit lorsque le « volontarisme behaviouriste » de Berger (1982) comme étant composante essentielle du courant dit « de la technologie éducative » se met à faire appel à la « pensée systémique » (Mœglin, 2016, p. 61). Sur cette question, Mœglin (2016) écrit : « Nous ne sommes évidemment plus alors dans l'ordre du scientifique, mais dans celui du scientisme, c'est-à-dire de métaphores et considérations générales sur le gouvernement des hommes, de théories fumeuses sur l'évolution des sociétés » (p. 61-62)

En réponse à la question de l'interdépendance de ces trois marqueurs d'industrialisation éducative, Mœglin (2016) montre qu'« il faut l'organisation technologique du système éducatif pour qu'une rationalisation industrielle s'y déploie, et qu'il ne faut pas moins un accompagnement idéologique ad hoc pour que des acteurs consentent à cette rationalisation et qu'au passage, ils expriment les raisons de leurs raisons » (p. 62). Outre ces trois principaux marqueurs, cet auteur signale ensuite d'autres composantes supplémentaires telles que la mobilisation de groupes professionnels spécialisés, aptes à mettre en œuvre le projet industriel sur le terrain ou l'implantation territoriale de ce projet et [...] son expansion nationale et internationale. Dans cette perspective, on reconnaît la nécessité de constituer la spécialisation de groupes professionnels. Quant au marqueur « territorialisation » mis en plus, Mœglin en

précise les indicateurs tels que le déploiement de plates-formes pédagogiques locales (technologisation), le lancement de plans régionaux de mutualisation des ressources éducatives (rationalisation) et la diffusion de discours sur des thématiques telles que « l'éducation connectée », « l'école hors les murs » et « les bassins créatifs » (idéologisation). Cet exemple nous donne de nouveau une description succincte sur les marqueurs d'industrialisation éducative.

Mœglin exprime que la professionnalisation d'ingénieurs d'éducation et d'ingénieurs de formation ainsi que la reconnaissance de leurs statuts dans les catégories professionnelles de l'éducation nationale, notamment à l'université et dans la formation continue, accompagnent et accentuent le processus de rationalisation industrielle. Il poursuit que la spécialisation et la croissance de ces groupes professionnels spécialisés concrétisent le processus d'industrialisation.

Dans cette perspective, Petit, Commandré et Ologeanu (2016) trouvent que la troisième composante n'a pas été explicitée par l'auteur mais que « ses propos sont portés par des visées militantes où l'idéologie modernisatrice du progrès par la technologie et la référence à la "Société de la connaissance" sont très présents. » (p. 182)

2. Les critiques contre l'industrialisme éducatif

2.1. Certains constats négatifs

Mœglin (2016) fait une synthèse des critiques analysées par différents auteurs contre l'industrialisme éducatif (comme Areser, 1997 ; Houssaye, 2014 ; Lamarche, 2006 ; Meirieu, 2013) ; lesquelles proviennent principalement de la part de l'Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche, de la mouvance altermondialiste, des défenseurs d'une pédagogie approximativement qualifiée d'humaniste. Cet auteur évoque également les citations de Houssaye (2014) en lien avec le « progressisme administratif » analysé par Labarrée (2006) où, toujours selon Mœglin, « certains d'entre eux opposent la flexibilité nécessaire au "progressisme pédagogique" tandis que d'autres se contentent de militer en faveur du retour pur et simple aux modes d'organisation traditionnels » (p. 35).

Prenons par exemple le cas la loi bipartite *No Child Left Behind* (NCLB) s'inscrivant dans le *Social Efficiency Movement* aux États-Unis à partir des années 1920, « [les] critiques pointent le simplisme des indicateurs de performance, la multiplication et l'intitulé des contrôles imposés aux enseignants et aux élèves ainsi que la démotivation qui en résulte » (Mœglin, 2016, p. 36). Mœglin (2016) précise dans ses traductions de l'anglais que les manifestants américains, en l'occurrence enseignants et apprenants se trouvent « sur-testés, sous-financés » et « en [ont] marre ». Il poursuit que ces derniers souffrent des « pressions », des « pratiques proches du harcèlement » et qu'ils sont poussés à « améliorer artificiellement les résultats aux tests en y préparant directement leurs élèves » (Karp, 2004, cité par Mœglin, 2016, p. 36).

De surcroît, Mœglin (2016) rappelle le rapport de l'OCDE 2012 : « bien que [les étudiants] apprécient la commodité et les avantages des technologies, leurs préférences vont encore au face à face pédagogique traditionnel » (p. 19). En revanche, la tendance industrielle de

l'éducation s'impose aux États-Unis et au Canada en raison du contexte plus favorable. Aussi les pédagogies traditionnelles sont-elles jugées inefficaces alors que les enseignants sont incapables de répondre aux « attentes de l'économie et de la société », l'indique Reese (2005), cité par Mœglin (p. 24-25).

Concernant la logique du marché de l'industrialisation éducative, Mœglin (2016) emprunte la contribution de l'historien Callahan (1962) : « L'éducation n'est pas une entreprise ; l'école n'est pas une usine ». Mœglin évoque le constat de Tremblay (1994) « l'école n'est pas un marché qui mettrait en rapport direct des offreurs et des demandeurs [...]. Sans la contrainte de l'État et des parents, le taux de fréquentation du système scolaire serait de tout évidence assez bas » (p. 53). Cependant, Mœglin (2016) se réfère aux autres auteurs comme Ritzer, Musselin et Stensaker qui parlent de « marchés de l'enseignement supérieur » relatifs à la marque, au prestige, à la réputation ou à la reconnaissance qui suscitent effectivement « d'âpres compétitions entre universités et grandes écoles » (p. 53).

En ce qui concerne la tendance à la taylorisation, Mœglin (2016) trouve que d'un côté, par conséquent, une taylorisation des services se traduisant pour le plus grand nombre par une dégradation de la qualité de la prestation ; de l'autre et à l'inverse, la priorité donnée à la créativité organisationnelle de quelques-uns, fondée sur des principes tels que « le projet, le réseau, l'équipe, l'autonomie, l'implication, la qualité, le contrôle décentralisé, la responsabilité » (Menger, 2003, cité par Mœglin, 2016, p. 22). Dans cette perspective, Mœglin avance les questions relatives à la productivité organisationnelle et technologique, et à la massification qui constituent des composantes majeures de l'industrialisation éducative. Cet auteur se réfère aux remarques de l'historien Verley (1997) selon lesquelles il est impossible de « caractériser "économétriquement" cette productivité et le "progrès technique" en général, d'en mesurer la progression et d'en identifier les mécanismes » (cité par Mœglin, 2016, p. 52).

À l'instar de Gadrey, Metzger et Paquelin (2016) mettent l'accent sur les conséquences en termes de « routinisation des pratiques, de déqualification, de perte d'autonomie pour une partie des professionnels » (p. 227).

En ce qui concerne la massification de l'éducation, Ball, Debon et Mœglin (2016) mettent en évidence le constat de Skinner (1969) à propos de l'incapacité des médias de masse à apporter des solutions à la crise de l'institution éducative lorsque celui-ci dénonce « l'inefficacité pédagogique et économique de la diffusion standardisée et à grande échelle de contenus didactiques unidirectionnels » face aux tendances de massification éducative à travers les médias aux États-Unis dans les années 1960-1970 (p. 108-109). Selon Skinner, « l'individualisation de l'apprentissage grâce à la machine à enseigner fait croître la productivité de l'enseignement. Et si la productivité éducative augmente, le niveau de compétence des agents économiques et le capital humain augmentent à leur tour, contribuant à l'enrichissement national et permettant dès lors aux enseignants de bénéficier de salaires plus élevés. » (Debon et Mœglin, 2016, p. 109).

La conception skinnerienne essuie de nombreuses critiques, en provenance de psychologues et pédagogues ainsi que de linguistes, économistes et sociologues. Prenant sa source dans le

béhaviorisme, la forme du positivisme scientifique préconisée par Skinner a été critiquée par le linguiste Chomsky (1959) comme l'exemple paradigmatique de la tendance moderne à spéculer de manière futile sur le langage et l'esprit. Son point de vue a été perçu comme trop mécaniste.

De leur côté, Petit, Commandré et Ologeanu (2016) trouvent qu'il existe une différence de degré entre le concept d'industrie de la connaissance comme étant un processus de massification, défendu par Perriault et ses propos sur l'industrialisation des réseaux. En effet, il s'agit là de l'opposition de deux philosophies de l'industrie qui est en jeu. Ensuite, la priorité accordée à la modularisation entre en contradiction avec le fait que le télé-service assigne à l'opérateur de formation une fonction centrale et organise les initiatives des autres acteurs selon des modalités qui, à l'époque et encore aujourd'hui, ne sont pas – ou pas forcément – celles qui prévalent. Enfin la mise en opposition de la logique technologique et de la logique sociale réduit l'innovation à un processus aléatoire reposant sur un improbable compromis entre des dispositifs techniques dotés (par qui ?) d'une dynamique (laquelle ?) qui leur serait propre et des acteurs (lesquels ?) dont les intérêts circonstanciels seraient coupés des enjeux sociétaux. Dès lors, il est à craindre que cette manière de rendre compte des phénomènes d'industrialisation éducative ne les prive d'un véritable ancrage, entre petits compromis locaux et grandes mutations civilisationnelles.

De surcroît, le schéma de la substitution du capital au travail de Le Thanh-Khoi (1967) et de Skinner (1969) fait l'objet des critiques. De fait, le remplacement des hommes par des machines est impossible car les machines aussi sophistiquées qu'elles soient, ne sont que des moyens, des supports constituant donc une complémentarité. En effet, il faut plus de personnels pour les concevoir puis les mettre en marche, pour étudier leur impact sur les enseignants/apprenants, pour superviser, pour évaluer le processus, etc. À cet égard, Ball, Debon et Mœglin (2016) expriment leur désaccord selon lequel « plus les machines à enseigner se répandent, plus le besoin d'enseignant en présentiel se fait sentir » (p. 111). Et cela suppose d'énormes financements afin de concevoir des cours de qualité.

À l'instar de Schultz et Becker, Le Thanh-Khoi (1967) met l'accent sur la substitution du capital au travail en remplaçant d'une manière rationnelle les personnels par les machines afin d'accroître la productivité éducative. Il précise que l'augmentation des investissements dans l'éducation apportera du profit bien que le profit ne soit pas l'objectif des institutions éducatives en général. Sur ce point, Barna et Mœglin (2016) reprennent sa formule selon laquelle la productivité est, selon lui, à mettre au service d'un projet émancipateur de développement économique et de progrès social. Ces auteurs prennent acte de la logique éco-éducative, préconisée par Le Thanh-Khoi à la suite de Schultz et Becker, comme étant une spirale vertueuse selon laquelle « l'investissement de capital dans le système éducatif favorise son industrialisation, qui accroît son efficacité, laquelle permet de former des travailleurs plus qualifiés ; l'élévation du niveau de qualification engendre donc progrès social, bien-être collectif et développement économique qui, en retour, augmente les possibilités d'investissement dans l'éducation » (p. 117).

Toutefois, le modèle d'évaluation du progrès de la méthode pédagogique proposé par Le Thanh-Khoi par « l'augmentation du volume d'information transmise et retenue par unité de temps, au

moindre coût » a reçu beaucoup de critiques. Par exemple, Perriault (1996), à la suite de l'économiste Hallak, exprime ses doutes sur ce type de calcul ainsi que sur le productivisme prôné par Le Thanh-Khoi : « la forme de la fonction de production en éducation n'est pas connue ; la notion de "produit" n'est pas précise et varie en fonction de la valeur que lui attribuent les élèves ; les facteurs sont nombreux et interdépendants ; les conditions d'estimation sont rarement satisfaites, et l'interprétation des résultats n'est pas unique » (cités par Barna et Mœglin, 2016, p. 121-122). Quant à la substitution du capital (la machine) au travail (l'homme) sans diminuer la qualité pédagogique, elle semble ne pas être réaliste car plusieurs spécialistes soulignent que les enseignements à distance par exemple requièrent plus de personnels s'ils se veulent être efficaces. Ici, l'auteur se montre paradoxal lui-même en disant que malgré tout la contribution du maître est essentielle. De plus, le modèle d'industrialisation défendu par Le Thanh-Khoi devient obsolète car il n'est pas en mesure de répondre à la question de la crise de l'enseignement qui touche tous les aspects organisationnels, pédagogiques et techniques du processus de l'éducation.

2.2. Les dérives de l'industrialisation

Tremblay et Paquelin (2016) montrent qu'Innis s'en prend à « l'approche utilitariste de la formation universitaire qui, selon lui, résulte de l'extension des procès de marchandisation et d'industrialisation et qui tendrait à faire de l'université une vaste école professionnelle répondant aux besoins de main d'œuvre des entreprises » (p. 132). Rejoignant les autres auteurs tels Horkheimer et Adorno (1974) de l'industrie culturelle, il défend toujours la mission fondamentale de « l'université [qui] est d'abord et avant tout un lieu de formation de la pensée » tout en avertissant que « la dérive de l'industrialisation qui porte à concevoir les pratiques universitaires comme des marchés visant à satisfaire le goût des étudiants et les intérêts des professeurs, respectivement perçus comme des clients et des fournisseurs, entraîne les universités dans la mauvaise direction » (cité par Tremblay et Paquelin, p. 132).

Tremblay et Paquelin (2016) mettent l'accent sur la conjonction accordée par Innis, MacLuhan et Leonard sur « le lien entre éducation de masse et société industrielle, car, pour eux, l'une et l'autre résultent de la mécanisation, de la fragmentation et de la spécialisation des tâches » (p. 133). Dans cette perspective, ces trois auteurs s'intéressent davantage à la composante technologique de l'industrialisation. Il s'agit alors de la révolution de l'enseignement télévisé qui permet aux étudiants « d'explorer le monde et [d']interagir avec un environnement aux dimensions étendues », comme le soulignent Tremblay et Paquelin (p. 132). Ces auteurs continuent dans ce sens pour définir la relation pédagogique émergeant du nouveau mode d'enseignement-apprentissage pour l'avenir, privilégiant la technologie. De leur point de vue, les technologies de l'information et de la communication occuperont une place centrale dans l'éducation nouvelle.

Cependant, Innis présente ses craintes envers la tendance à transformer les universités en marchés de la formation dans le processus de l'industrialisation éducative créant des conditions favorables à la massification de la formation. Selon lui, « l'industrialisation de la formation et sa marchandisation sont des menaces sérieuses pesant sur la mission principale des universités et sur l'apprentissage de la pensée, envisagé comme l'exercice de la volonté contre penchants

naturels à la facilité », comme le précisent Tremblay et Paquelin (p. 134). Au contraire, Tremblay et Paquelin (2016) remarquent qu'à l'opposition de la prédiction péjorative d'Innis, MacLuhan et Leonard valorisent le rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication comme étant des outils indispensables à la mise en place de la pédagogie du monde moderne globalisé, qui valorise l'interaction, la participation et la diversité. Aussi ces auteurs opposent-ils la conception d'Innis favorable à la préservation des valeurs traditionnelles de l'université à celle de McLuhan, laquelle souligne une certaine forme d'émancipation de la nouvelle éducation. À ce propos, Tremblay et Paquelin affirment que si l'étudiant du futur pouvait être comparé à un enfant qui s'amuse, il ressemblerait aussi à un artiste au travail. Ils mettent l'accent sur une adaptation de l'enseignement au nouvel environnement technologique. Ainsi les analyses de ces auteurs nous permettent-elles de percevoir deux courants de pensée : l'un soi-disant traditionnel et conservateur qui se heurte à l'industrialisation alors que l'autre, plus ou moins ouvert et progressiste la favorise.

À la différence des travaux d'autres auteurs, la contribution de Coombs (1968) consiste à apporter une forme systématique, mettant notamment l'accent sur la conjonction des facteurs, comme en témoignent Landry et Sidir (2016). À son époque on voit croître la demande éducative en aval au niveau de la généralisation de l'enseignement, de la main d'œuvre et de la croissance démographique entre autres tandis que l'offre éducative en amont reste limitée en termes de capacité d'accueil, de personnels, etc.

Coombs (1968) adopte une méthode industrielle qui, selon les critiques Landry et Sidir (2016), fonctionne mal à cause du « décalage entre les buts de l'organisation et les pratiques des "ateliers" » (p. 157). Ensuite, l'élévation de la formation des enseignants à un niveau satisfaisant, au service du système éducatif confronté au défi de sa productivité est problématique ; tout comme le problème auquel se heurtent les autres technologues éducatifs tels Le Thanh-Khoi et Skinner. À ce propos, Landry et Sidir (2016) expliquent que « le fait qu'une formation de qualité ne peut être mise en œuvre à petite échelle augmente encore la charge des enseignants dans le coût général de la formation » (p. 158). Enfin, la mobilisation des ressources humaines dans le domaine éducatif en termes de recrutement d'enseignants de qualité suppose d'énormes rémunérations par rapport aux autres secteurs. Sur ce point, Landry et Sidir reprennent le même problème abordé par Le Thanh-Khoi qui ne lui trouve d'autre solution que la substitution du capital au travail.

Face à tels problèmes du cercle vicieux pesant sur le système éducatif, Landry et Sidir (2016) empruntent la formule de rémunération au mérite de Coombs consistant à « augmenter les salaires des enseignants et de les rémunérer au mérite afin de renforcer l'attractivité de la profession, elle-même gage de l'élévation de la productivité et par conséquent vecteur de l'accroissement de l'efficacité et du rendement de l'enseignement » (p. 158-159). Cependant, l'auteur se rend compte que cette formule rencontre trop de résistances chez les professionnels de l'enseignement et que les systèmes de rémunération et d'avancement fondé sur le mérite personnel sont fautifs. À la suite de ce qu'a proposé Coombs à propos de l'industrialisme éducative, Landry et Sidir (2016) concluent que ce processus n'en dépend pas moins de la contribution des instances publiques mais aussi de la participation dynamique des apprenants.

En référence au texte de Water (2012), Mœglin (2016) dénonce la défaite du projet éducatif industriel qui « se heurte à la sentimentalité et à l'imprévisibilité des relations entre adultes et enfants, c'est parce que, selon la formule qu'il emploie, l'école n'est pas une "usine de production de pneus" et que la standardisation impersonnelle des échanges ne saurait donc y prévaloir, du moins pas entièrement » (p. 333). Il conclut qu'un tel projet serait « victime du zèle de parents, d'enseignants et d'autres acteurs, semblablement mus par l'idéal d'une perfection éducative à laquelle ils consacrent tous leurs efforts, mais à laquelle, contradictoirement, ils opposent un nombre équivalent d'obstacles. » (p. 335)

3. La professionnalisation au sein de l'industrialisation

3.1. Le rôle des nouvelles technologies

S'appuyant sur les travaux de A. Mattelart et M. Mattelart (1986), Delamotte (1998) précise l'impact de la nouvelle technologie de l'information et de la communication sur « la configuration des industries culturelles ainsi que sur la nature des services et des produits proposés » (p. 83). En effet, les évolutions technologiques imposent des exigences nouvelles sur les modes de production et de consommation dans les secteurs culturel et éducatif. De fait, la culture et l'éducation se caractérisent par la complémentarité machine-contenu tant au niveau de la production qu'au niveau de la consommation. Dans le deuxième secteur, on connaît l'apparition de l'*Open University* et de la téléformation dans le but de réduire le coût en faveur des collectivités et des étudiants et bien évidemment d'adapter les nouvelles formes de formation aux évolutions techniques. La première forme a été étudiée par Gershuny (1978) et la deuxième mise en valeur par Marot et Darnige (1996). Cependant, Delamotte ajoute que cette appréciation entre en « contradiction avec celle de théoriciens tels que Bell, pour lesquels la société actuelle est une société post-industrielle, c'est-à-dire une société de service » et précise que le raisonnement de Bell est donc à contre-courant de celui des économistes qui considèrent que l'industrie intègre une fraction importante des services. Cet auteur se révèle enfin plus favorable aux tenants de la thèse d'un développement des services qu'à ceux défendant la thèse d'une industrialisation de l'éducation. Néanmoins, il croit que la dimension complémentarité machine-contenus ne semble pas intervenir dans le domaine éducatif.

Mœglin (1998), quant à lui, faisant référence aux travaux des années 1970 (de Gréco, Planque ou encore Clergerie) souligne l'importance de l'appareil éducatif et la détermination des nouvelles fonctions du pédagogue dans une perspective industrielle de l'éducation. Il discute ensuite des premiers modes de la multimédiatisation dans l'industrie éducative dans les années 1980. Il s'agissait des technologies modernes telles que vidéodisque interactif, satellite de communication, ordinateur, etc. célébrées par de Montgomery, Quinot, de Viele entre autres. Or, Guihot *et al.* font une remarque sur l'application des idéaux de la convergence multimédia qui n'entraîne pas automatiquement une convergence pédagogique (cité par Mœglin, 1998, p. 121). Toujours selon cet auteur, le modèle satellite appliqué dans plusieurs pays met en jeu les opérationnalités des architectures d'enseignement à distance et sur mesure. De toute façon, quelle que soit la configuration des modes de formation, la question centrale confiée à l'instance pédagogique relève du « soin d'exploiter systématiquement la diversité et la richesse de dispositifs juxtaposant des ressources diversifiées en les combinant afin de leur faire produire des effets optimaux » (Mœglin, 1998, p. 121-122).

De son côté, Deceuninck (1998) s'interroge sur la crise des méthodes et des modes de fonctionnement de la formation en général et celle de l'industrialisation elle-même à laquelle l'Union européenne et l'État français doivent faire face. Il s'agissait des phénomènes de chômage croissant et de dévaluation des diplômes en Europe dans les années quatre-vingt. La solution était de faire converger les technologies d'une part et les niveaux d'enseignement d'autre part, comme le suggère Møeglin. Dans cette optique, l'appareil éducatif se concentre sur l'informatisation et la multimédiatisation des prestations éducatives lorsque l'État cherche une structure institutionnelle plus efficace, susceptible de gérer l'ensemble de la question. Quant aux unités de formation, Deceuninck trouve qu'elles fonctionnent « selon des principes ou avec des combinaisons de facteurs de production de type industriel » et qu'il ne s'agit donc pas d'industrie par « un effet d'échelle » (p. 71). Malgré des tendances de type industriel aux deux niveaux, cet auteur défend son idée que « le terme d'industrialisation fait l'objet d'un rejet » en avançant cinq raisons : 1) la segmentation de production à partir d'analyses marketing de plus en plus fines ; 2) l'industrie éducative comme étant une branche d'une industrie culturelle déjà identifiée ; 3) l'impossibilité d'un basculement massif de l'ensemble du secteur éducatif ; 4) l'hétérogénéité des espaces scolaires ; 5) la polémique de l'égalité des chances d'accès à la scolarité.

Dans le cadre de notre recherche, nous tentons de mener une investigation sur le processus d'industrialisation de l'éducation au Vietnam, particulièrement celui du champ des LVE où sont mis en place des projets d'innovation relatifs aux méthodologies dans l'enseignement, à l'application des normes internationales, à l'utilisation des TIC ou encore à la diversification des formations langagières en réponse à la demande de plus en plus exigeante du marché en termes de compétences, etc. Dans cette perspective, nous rejoignons la contribution de Mazereau (2013) qui révèle que « l'industrialisation de la formation toujours plus gourmande de produits standardisés cherche à développer son emprise grâce à la maîtrise des outils technologiques » (p. 14).

Au Vietnam, les programmes de télé-enseignement, d'apprentissage ouvert (*open learning*), de formation télévisée entre autres se sont multipliés à partir des années 90 dans le cadre du développement de formation informelle. S'y ajoutent des programmes de co-formation avec des universités internationales. Depuis des années 2000, on connaît le développement de plateformes numériques favorisant l'e-formation. En effet, ce mouvement s'inscrit dans le cadre de la stratégie du développement de l'éducation, période 2001-2010⁶, selon laquelle « le développement de l'éducation informelle est considéré comme une modalité susceptible de mobiliser les potentialités de la communauté en vue de construire une société d'apprentissage, de rendre accessible l'apprentissage tout au long de la vie à tous sans distinction d'âge, de niveau et de région et en cohérence avec les circonstances et les conditions de chaque individu, et enfin de contribuer à l'amélioration du niveau éducationnel et à la formation des ressources humaines de qualité ». Selon l'intervention de Truong Quang-Dung (n.d.), il y a plus de 50 000 diplômés de ces types de formation dans l'enseignement supérieur et environ 150 000 apprenants en cours, dont 50% des apprenants poursuivant les filières pédagogiques (p. 16).

⁶ Décision n° 201/2001/QĐ-TTg datée du 28 décembre 2001 du Premier ministre sur l'approbation de la stratégie du développement de l'éducation 2001-2010.

En outre, la promotion des TIC dans l'enseignement-apprentissage, la modularisation et l'informatisation des enseignements à l'université sont mises en évidence par Nguyen Van-Long (2016) dans ses recherches portant sur l'application des TICE au Vietnam. Menant une investigation dans le cadre du Projet national de l'enseignement-apprentissage de Langues étrangères 2020, période 2011-2015, cet auteur révèle que la majorité des enseignants sondés (75%)⁷ manifestent une conscience positive et une attitude favorable à l'application des TICE (Nguyen Van-Long, 2016, p. 42). Ainsi le phénomène d'hybridation des facteurs de prestation éducative de type industriel commence-t-il à prendre forme dans notre système éducatif. Il s'agit en effet d'une combinatoire de différentes ressources et d'une « hybridation de modèles véhiculés par des acteurs venus de sphères différentes : politique, scientifique et technique, économique, culturelle, sociale... se rencontrant, dans le champ de l'éducation et de la formation, sur des dynamiques de projets modernisateurs », comme l'évoque Payeur (1998, p. 200-201). À ce stade se pose la question relative à la rationalisation du travail d'ordre professionnel et industriel au sein de tels projets de réforme.

3.2. L'impact de la rationalisation

Deceuninck (1998) met en évidence le fait que la rationalisation de l'utilisation des ressources vise la finalité générale de l'efficacité des services du secteur éducatif. Il ajoute que « le développement de nouvelles formules d'organisation des relations entre enseignant, apprenant, connaissances et instruments pédagogiques [...] donne à penser que le processus d'industrialisation cherche, à travers de nouvelles formes, à se développer davantage dans le domaine de l'éducation et de la formation » (Deceuninck, 1998, p. 73).

Pour Delamotte (1998), la rationalisation des tâches physiques a un impact sur le processus d'industrialisation. Dès lors, la force du travail, le travail lui-même et le savoir sur le travail sont mis au cœur du processus d'industrialisation. Ainsi une rationalisation élargie se développe-t-elle dans le « passage de l'organisation "fordiste" à une organisation "flexible", où prime la question de la coordination » (Delamotte, 1998, p. 88). À l'instar des travaux de Taylor et Fayol, cet auteur réaffirme que le facteur humain est « subordonné aux actifs matériels [...], le savoir ne révélant sa valeur qu'à travers sa fonction d'adjuvant des actifs matériels » (p. 89).

Toujours selon cet auteur, le processus d'industrialisation dans les champs culturel et éducatif, se caractérise par le fait de séparer les « tâches de conception » et les « tâches d'exécution » bien que la conception du travail ait révélé ses limites. Est ainsi abordée la question de la coopération au travail. En ce sens, l'articulation des facteurs, essentiellement immatériels permet la création des valeurs propres à la coopération, par exemple l'éthique, l'engagement individuel en référence aux travaux de Demailly (1987). En comparant le monde culturel et le monde éducatif, Delamotte (1998) conclut que « la croissance des grandes industries culturelles résulte d'une intensification de la rationalisation et de la division du travail à laquelle l'ouvrier culturel n'avait que peu de part jusqu'alors. De même, dans le champ de l'éducation, on observe

⁷ Il s'agit d'une enquête portant sur l'impact du Projet national 2020, période 2011-2015 auprès de plus de 1 500 enseignants d'anglais provenant de 14 provinces/villes dans le Centre et les Hauts Plateaux du Centre.

aujourd'hui une formalisation étendue. Des deux côtés, se pose le problème de la rationalisation de la conception. » (p. 91)

De son côté, Lacroix (1998) en ayant recours à d'autres auteurs tels que Lautier et Tortajada (1978) trouve que la transformation radicale de la formation est due à la rationalisation des tâches. Cette transformation se traduit essentiellement par « la généralisation successive du primaire et du secondaire et l'ouverture et la démocratisation croissantes des niveaux de formation supérieure » (Lacroix, 1998, p. 183).

Mœglin (1998), quant à lui, étudie deux types antinomiques de transformation du processus éducatif en concurrence. Le premier type concerne l'impact de la rationalisation en amont sur la relation pédagogique « pour enrichir contenus et modalités, du point de vue de l'enseignant » tandis que le deuxième renvoie à son impact en aval « pour favoriser l'accès aux contenus et ressources, du point de vue de l'apprenant » (Mœglin, 1998, p. 120). Dans cette optique, cet auteur essaie de distinguer ces deux formes de rationalisation qui sont susceptibles d'induire deux projets d'industrialisation. Dans le cadre du premier type de rationalisation, les nouvelles technologies ont un impact sur le processus de « transformation qualitative de la chaîne éducative » au niveau des contenus, des conditions de la prestation d'enseignement et, plus généralement, de l'ensemble des fonctions contribuant à son administration et à sa gestion. Dans cette perspective, l'auteur souligne les notions clefs de l'industrialisation de l'éducation et de la formation telles que médiatisation des connaissances, automatisation des activités, individualisation des processus pédagogiques. Pour ce faire, il faut avoir recours aux technologies de l'information et de la communication, aux supports techniques modernes et aux investissements. Or, l'auteur révèle que « cette rationalisation n'est donc incompatible ni avec l'individualisation de la formation ni non plus avec son industrialisation. Au contraire, dès l'origine, ces deux visées, individualisante et industrielle, sont présentes, et les laboratoires de langues en seraient, par exemple, l'une des illustrations les plus marquantes. » (Mœglin, 1998, p. 121). De toute façon, en référence à d'autres auteurs (Fauquet, 1961 ; Porcher et Mariet, 1976 ; Jacquinot, 1988), Mœglin (1998) met en évidence la mobilisation et la combinaison de toutes les ressources, tant humaines que matérielles ainsi que l'intégration des nouvelles technologies en vue d'améliorer l'enseignement par l'amont.

Concernant le deuxième type de transformation du processus éducatif, l'auteur discute l'intervention du second modèle multimédia qui influe et transforme radicalement l'acte d'enseignement ; d'où le nouveau type de formation « sur mesure » et la notion de « transformation servuctrice » selon Mœglin (1998). En effet, on constate le passage de l'éducation traditionnelle vers le secteur de self-service. Dans cette logique, les apprenants se voient confier « la responsabilité de la mise en œuvre des ressources éducatives qui leur sont simplement fournies, auxquelles ils peuvent accéder, mais sans préfiguration ni structuration préalable » (Mœglin, 1998, p. 122). Ainsi au cours de cette évolution, on voit apparaître une responsabilisation de la part des apprenants et disparaître la fonction éducative comme prestation spécifique. Dans une certaine mesure, l'apprentissage peut se faire en classe ou à domicile grâce à des programmes préconçus sans l'intervention ponctuelle de l'enseignant. Il existe cependant des situations où sont assortis les deux modes de prestations éducatives : collectives et traditionnelles, voire de services complémentaires individualisés, comme le

soutient cet auteur. Sur ce point, Mœglin confirme la fonction indissociable de l'encadrement pédagogique dans tout processus d'apprentissage en référence à la remarque de Miège (1994) selon laquelle l'enseignant reste toujours « l'acteur essentiel » malgré « les tentatives faites pour limiter le recours au personnel » (Mœglin, 1998, p. 122). Nous réalisons que le rôle du maître-accompagnateur demeure primordial dans les situations de formations à finalité professionnelle d'accompagnement de l'élève-apprenti en vue du développement de ses compétences où l'expertise pourrait primer sur l'autonomie.

Au cours de ces dix dernières années, le Vietnam s'efforce de réformer l'éducation nationale en rationalisant la mobilisation et l'utilisation de toutes les ressources humaines et matérielles. Sont mis en œuvre plusieurs projets de réforme éducative, de formation du corps enseignant de qualité, surtout dans l'enseignement supérieur. En résultent par exemple la formation postuniversitaire à l'étranger par le budget de l'État à partir de l'année 2000 ; le renforcement de l'enseignement, de la formation et de l'application des TICE des années 2000 ; l'application expérimentale des systèmes de crédits dans certaines universités depuis 2006 ; l'autonomisation des établissements supérieurs à partir de l'année 2012, etc. De plus, la division du travail dans l'enseignement, la promotion de la recherche, la rationalisation entre l'offre et la demande, la convergence de l'offre de formation et l'exigence du marché de travail, etc. sont au cœur d'après débats dans tout le pays. Bien évidemment, tous ces efforts contribuent à l'œuvre de « modernisation des formations » s'inscrivant dans un processus d'industrialisation de la formation qu'a étudié Debon-Thesmar en 1994 (cité par Deceuninck, 1998, p. 70).

3.3. Le passage vers le secteur de self-service

Delamotte (1998) introduit la recherche de Tremblay (1990) pour qui l'éducation n'échappe pas à l'extension de la logique marchande qui touche l'ensemble de la vie sociale. Selon ce dernier, dans le domaine éducatif, l'exigence de reproduction sociale est en contradiction avec les impératifs d'une industrialisation marchande. L'éducation est donc sous la gouverne de la logique de service public. Sur cette question, Miège (1994) signale que « les institutions éducatives conservent des traits distinctifs, tenant notamment à leur mode de financement : la majeure partie du financement est à la charge des autorités publiques » (cité par Delamotte, p. 85). Poursuivant les travaux des autres auteurs, Delamotte en arrive à confirmer que, différents des objectifs et des critères de rationalité postulés par la théorie économique classique de Moati (1992), les comportements des opérateurs économiques sont guidés par des conventions spécifiques. Dans cette perspective, à l'initiative de Gomez (1994), l'auteur suppose que la professionnalisation pourrait [...] être comprise comme une adhésion à une nouvelle convention, c'est-à-dire une nouvelle croyance partagée.

D'après Delamotte (1998), puisque le secteur économique suit le « paradigme productif », construit autour d'une forme de production et de consommation, l'efficacité d'un mode de production se traduit par des résultats quantitatifs. Envisagée comme une consommation essentielle, parfois comme un nouveau produit, l'éducation, elle, est investie d'un grand intérêt par la sphère économique. Cependant, son efficience s'analyse sur la base des résultats qualitatifs parce que l'éducation est basée essentiellement sur le travail humain qui nécessite peu de matériel ou de matières premières. Ainsi, l'auteur relève la question de rendre productifs

et d'industrialiser les services éducatifs dans un contexte de reconstitution du nouveau régime d'accumulation (après la crise des années 1970-1980). L'accumulation capitaliste est substituée par celle de connaissances et de savoir-faire, c'est-à-dire des « ressources symboliques » et non pas des ressources matérielles. En outre, traité comme une activité de services, l'efficacité de l'éducation est valorisée à travers des indicateurs relatifs à l'efficacité de l'organisation du travail, à la qualité de la prestation du service et à la rationalité de la prestation en termes de prix et de clientèle (fidélisation, extension).

Mœglin (1998), quant à lui, justifie que la formation s'est transformée en self-service au travers des technologies et que celle-ci a été commercialisée par les acteurs qui n'appartiennent pas directement au monde de l'éducation tels que sociétés de conseil en informatique et en organisation, fabricants de matériels, opérateurs de réseau, firmes de génie logiciel, etc. Dans la logique du self-service, les apprenants travaillent de façon autonome grâce aux instructions ou aux consignes des programmes informatisés. De cette manière, le rôle traditionnel et les fonctions conventionnelles des enseignants tendent à s'effacer pour céder la place au développement des services complémentaires individualisés centrés sur les apprenants. Ainsi, l'auteur ajoute-t-il que « cette perspective est bel et bien de faire passer le centre de gravité du processus éducatif, de l'amont vers l'aval. » (Mœglin, 1998, p. 122) Par conséquent, on voit bien que l'autonomie des apprenants est mise en jeu et que ceux-ci doivent être responsables des résultats de leur apprentissage. En effet, l'usage des technologies et la multimédiatisation dans le monde de l'éducation entraînent une « dérégulation pédagogique du système éducatif ». Dès lors, on peut s'apercevoir également des enjeux et des risques de la tendance self-service.

Dans cette logique, Mœglin (1998), en critiquant la perception faite par Gadrey (1994) d'une simple rationalisation professionnelle, d'un côté et d'une rationalisation industrielle, de l'autre, montre qu'il s'agit d'un processus d'industrialisation de la formation qui se traduit par deux phases de transformation en amont et en aval qui « font semblablement appel aux mécanismes d'automatisation, de reproduction élargie et, en fin de compte, de substitution du capital au travail, caractéristiques de l'industrialisation. » (Mœglin, 1998, p. 123) Cet auteur poursuit qu'avec cette transformation du service en self-service, le client-consommateur reçoit en aval « le soin d'organiser la prestation qui lui est destinée ». Ainsi « les pratiques consuméristes » et « la marchandisation de la formation » se développent-elles dans le contexte d'intégration du secteur éducatif dans des industries culturelles en général. L'auteur souligne des phénomènes sous-jacents tels que la « déscolarisation » du service éducatif, qui conduit à adopter sur ses marges et, éventuellement, en son sein les modes et règles de fonctionnement des industries culturelles ; la « pédagogisation » des industries culturelles, incitées à rechercher pour elles-mêmes quelque chose du rapport de fidélité que l'apprenant entretient avec l'institution éducative ; ainsi que la « responsabilisation » des apprenants-usagers et « l'exonération » d'une bonne part des responsabilités traditionnelles des prestataires de formation dans le contexte de multimédiatisation. Toujours selon cet auteur, le prestataire de formation doit faire face à de multiples obstacles qui sont liées à la configuration nouvelle du mode self-service sous l'influence des multimédias telles que « mobilisation des ressources », « mise en réseau », « constitution d'environnements pédagogiques », etc. L'utilisateur-consommateur, quant à lui, doit a priori avoir des connaissances et des savoir-faire afin de pouvoir travailler avec ce nouveau mode de formation (Mœglin, 1998, p. 129).

De plus, Mœglin (1998), révèle que « le projet de self-service repose sur un postulat qui est loin d'être démontré : celui de sa capacité à se constituer dès le départ du processus pédagogique en sujet autonome, alors que son statut le met plus vraisemblablement dans la situation d'avoir à faire l'apprentissage d'une autonomie qui n'est définitivement acquise qu'à l'arrivée » (p. 130). Sur ce point, rejoignant Alberio et Glikman (1996) qui discutent d'une démarche autonome d'apprentissage exigeant une assistance adaptée, il révèle le problème de viabilité et celui de la valeur pédagogique de la transformation industrielle en jeu. En analysant le rapprochement de l'industrialisation dans l'éducation et celle du commerce, cet auteur conclut que l'éducation « s'inscrit également trop bien dans les logiques sociales plus fondamentales encore, liées notamment aux tendances hégémoniques du modèle vendeur-client et des pratiques consuméristes qui lui sont associées ainsi qu'à l'extension d'un idéal de société à péage. Cet idéal est en contradiction avec les principes régissant les sphères de production et d'usage des biens collectifs et publics » (Mœglin, 1998, p. 30).

Au Vietnam d'aujourd'hui, il existe simultanément deux modes de fonctionnement dans l'enseignement supérieur, 80% des institutions éducatives sont publiques et 20% sont en dehors du secteur public. De fait, les modalités de l'éducation se diversifient à mesure que les offres de formation deviennent plus flexibles et accessibles à tous. Selon les statistiques du Ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam (MEF) élaborées en l'année académique 2016-2017, il y a 2 217 437 apprenants du niveau supérieur dans tout le pays⁸. Les mutations du domaine de l'éducation d'aujourd'hui sont en effet régies par les mutations sociales qui déterminent l'offre et la demande du service éducatif. En témoignent d'ores et déjà un processus de démocratisation de l'éducation à l'échelle nationale et une rationalisation de la configuration de l'éducation combinant le modèle conventionnel et le modèle industrialisé. Dans le contexte d'intégration mondiale, l'éducation nationale a pour objectif de standardiser ses fonctions éducatives en vue d'améliorer l'efficacité de la formation.

Dans le champ des LVE, on connaît actuellement des transformations radicales résultant des politiques éducatives plus rationnelles et plus efficaces. De fait, l'enseignement-apprentissage des LVE devient une préoccupation de toute la société. L'appareil éducatif fait des efforts remarquables contribuant à une réforme. Le secteur public et le secteur privé s'investissent davantage dans ce champ afin d'appliquer de nouvelles méthodologies d'enseignement, d'exploiter de nouvelles technologies au service de l'enseignement-apprentissage, de promouvoir de nouveaux modes d'évaluation et de validation des compétences⁹ en langues selon les normes internationales, etc. Dans cette perspective, sont mises en avant la professionnalisation du corps enseignant de langues empruntant les logiques industrielles, la standardisation de l'offre de formation suivant les règles du marché et l'amélioration des modes d'enseignement-apprentissage privilégiant l'autonomie. À titre d'exemple, l'application du Cadre européen commun de référence pour les langues témoigne de notre volonté de rénovation tant pédagogique que professionnelle. S'y ajoutent la création des espaces de langues bien

⁸ Selon les sources du MEF, on compte 1 767 879 étudiants (bac+4-6 années de formation) et 449 558 étudiants (bac+3) en 2016-2017.

⁹ Il s'agit des examens certificatifs organisés par des organismes internationaux tels que *Educational Testing Service-ETS*, *International Development Program-IDP*, *British Council-BC*, Institut Français du Vietnam, etc.

équipés et mieux structurés¹⁰. Il s'agit effectivement d'une rationalisation tant en termes de normes internationalement validées qu'en termes de compétences globalement exigées par le marché du travail. En somme, tous ces mouvements contribuent incontestablement à l'innovation et partant, au processus d'industrialisation. Pour conclure, nous voulons souligner les remarques avancées par Payeur à ce sujet :

[D]ans les centres de langues où évolution des pratiques pédagogiques (conduisant en particulier à la modification de la place laissée à l'enseignant), apparition de nouvelles professionnalités, offre et utilisation de produits ouverts à une commercialisation, mécanismes de transformation de l'organisation du travail, recherche de nouvelles modalités de certification des compétences pour des publics élargis entrent en conjonction et dessinent une place pour l'industrialisation ou tout au moins une économie de services. (Payeur, 1998, p. 204)

Dans la section qui suit, nous tentons d'étudier l'impact de l'application de ce modèle, en l'occurrence les normes internationales dans le champ des LVE.

4. L'industrialisation et l'internationalisation du champ des LVE

4.1. L'industrialisation du champ des LVE

Rejoignant Monique (2002), Debon et Mœglin (2016) mettent l'accent sur les TIC comme étant une des voies de l'industrialisation de l'éducation. Ils expliquent que l'autonomie individuelle se développe grâce à une rationalité instrumentale des dispositifs numériques axés sur l'équilibre entre humains et machines. Sur cette question, Monique évoque la formule de Peeters et Charlier (1999) selon laquelle « on n'oriente plus l'individu, c'est l'individu qui s'oriente dans le dispositif ». À la suite de ces auteurs, elle révèle une nouvelle consigne, celle « d'instrumenter l'autonomie » imposée par l'évolution des TIC ainsi que par les dispositifs d'action et de formation. Cette auteure insiste sur les conditions d'autonomie qui impliquent « des transformations profondes, aussi bien dans la conception des dispositifs que dans leur application pratique dans tous les domaines » (Monique, 2002, citée par Debon et Mœglin, 2016, p. 211). Dès lors, elle se réfère à l'injonction paradoxale remarquée par Watzlawick *et al.* (1972) : « Sois autonome, mais surtout ne le sois pas et n'en demande pas les moyens ». Cette injonction, toujours selon cette auteure, multiplie les contradictions insolubles du fait qu'elle est « aggravée par un usage suspicieux, répressif ou étroitement taylorien des TIC.

Les travaux de sa thèse portent sur les relations hommes-machines en éducation et l'efficacité des dispositifs de formation (Photorécit, Interactor, Hélice) : « À l'instar de C. Belise et Jacquinet elle suit de près l'évolution des outils pour apprendre, de manière à identifier leur potentiel pédagogique, d'une génération à l'autre, et à mettre en évidence la manière dont ces auxiliaires d'enseignement peuvent, selon elle, devenir des acteurs centraux des apprentissages. » (Debon et Mœglin, 2016, p. 212). Ainsi la division du travail se traduit-elle par l'acte de partager les tâches de conceptions des dispositifs de formation entre différents groupes d'acteurs tels que pédagogues, techniciens, fabricants, etc. L'élaboration de cours à base numérique s'effectue rarement par les enseignants. Tout cela engendre la spécialisation

¹⁰ Selon le modèle des centres de ressources en langues.

des tâches qui relèvent des phases de conception, informatisation et enseignement ou tutorat. On voit bien que cette forme d'innovation inhérente à l'industrialisation éducative se différencie des formes d'enseignement traditionnel, comme par exemple l'enseignement en présentiel.

De plus, la notion de normalisation émerge dans le champ des LVE sous une forme assez différente. En effet, les concepteurs de cours s'intéressent aux normes langagières et essaient de normaliser les règles d'enseignement ainsi que de standardiser les compétences linguistiques/langagières dans le cadre d'un monde professionnel. Tout cela contribue aux changements de pratiques professionnelles et modifie la culture de la guilde professionnelle de l'enseignement supérieur. Cependant, on se demande si la dynamique de changement provient de la sphère socio-économique. Autrement dit, les exigences du marché du travail affectent la sphère éducative et l'obligent à des ajustements en vue d'une meilleure offre à la demande. Les instances scolaire et universitaire s'efforcent de mettre en œuvre des dispositifs visant une meilleure adaptation. Dès lors, on aperçoit une interaction manifeste entre le milieu de la production du savoir et celui des entreprises.

Les évolutions technologiques dans un contexte en mutation engendrent des transformations radicales suivant différentes logiques. En référence au texte de Musselin (2007), Thibault (2016) met en évidence la logique d'organisation selon laquelle l'éducation se centre sur le développement de l'autonomie, de la responsabilité, de la gestion de son travail et de la performance individuelle qui est « des qualités plus importantes que le niveau hiérarchique et le contrôle vertical » (p. 289). Dans cette logique, la formation se centre sur le développement des « compétences professionnelles individuelles » tout en négligeant les qualifications soi-disant superficielles comme par exemple « diplômes et titres spécifiques » (Thibault, 2016, p. 289). De plus, cet auteur discute du mouvement d'internationalisation des grandes universités nord-américaines. Il s'agit en effet du *branding*, c'est-à-dire « la politique de marques universitaires ». Selon cet auteur, « il faut donc un puissant mouvement d'idéologisation pour convertir et soumettre aux normes de la concurrence et de la compétition des organisations et des acteurs [...] ». Il poursuit que l'idéologisation apparaît comme « le lubrifiant apte à amener les acteurs concernés à accepter les deux premiers processus et visant à inculquer la foi dans les valeurs de la production illimitée, de l'optimisation par le rendement, etc. » (Thibault, 2016, p. 292).

Dans un contexte en forte mutation, Ritzer (2002) avance ses remarques sur l'université selon lesquelles elle « se caractérise actuellement par une succession de cours, discussions, consignes de lecture dans des manuels, examens (souvent selon le format lui-même routinier des questions à choix multiples) et, à la fin du processus, remises de titres ou de grades » (cité par Barbot, Mœglin et Payeur, 2016, p. 298). Il s'agit de l'avertissement de Ritzer face à la tendance de McDonaldisation des universités car celles-ci, en quête de l'efficacité, privilégient la dimension quantitative tout en adoptant la mesure quantitative au détriment du qualitatif. Cela est dû au fait que les consommateurs dans une société McDonaldisée préfèrent efficacité et prix bas, comme en témoignent ces auteurs (p. 300).

Ces trois auteurs mènent une interrogation sur l'ambivalence méthodologique de la référence à la McDonaldisation proposée par la thèse de Ritzer : « Présentée par Ritzer comme l'icône de

la postmodernité, la chaîne de restauration rapide McDonald's est censée en articuler les quatre traits dominants : efficacité, calculabilité, prévisibilité et contrôle accru grâce au remplacement du travail humain par la technologie. Cependant, une métaphore n'est pas un concept et la réduction des phénomènes si complexes à une seule notion ne va pas de soi. » (Barbot, Mœglin et Payeur, 2016, p. 309).

En référence à la contribution de Stensaker (2007a), Miège et Mœglin (2016) insistent également sur les politiques d'images de marque se traduisant par la valorisation de la marque et la commercialisation dans des universités américaines. Ceux-ci évoquent la valorisation de leur marque en tant que marque industrielle confiée à la Collegiate Licensing Co. qui « réalise aujourd'hui 80% du chiffre d'affaires de la sous-traitance que les universités confient à des entreprises de ce type ». Ils rappellent qu'en 1984 aux États-Unis, « soixante-dix établissements états-uniens avaient déposé leur nom » et en 1998, « ils étaient trois cents à commercialiser leur propre marque [...] aujourd'hui l'on en compte plus d'un millier ». Ils poursuivent que « les revenus tirés par les universités états-uniennes de la commercialisation de leurs marques passent de 2,5 milliards de dollars en 1995 à 4,3 milliards en 2010, dont 60% pour les vêtements. » (Miège et Mœglin, 2016, p. 314-315).

En effet, les politiques d'images de marque (le branding) concernent les stratégies de réputation au sein des grandes écoles tels la Sorbonne, Oxford, Cambridge, Harvard, le MIT ou Stanford qui ont recours au « marketing pour promouvoir leur image de marque ». Ces auteurs ajoutent que « paradoxalement, en cultivant ce qu'il a d'exceptionnel et de différent, l'établissement en question risque de se mettre à ressembler aux autres et de gommer les singularités qu'il pouvait avoir. » (cité par Miège et Mœglin, 2016, p. 318). Comme l'évoquent ces deux auteurs, l'enquête menée en Norvège révèle que les principaux facteurs de satisfaction sont la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et non pas les bâtiments, les équipements informatiques ou autres.

4.2. L'internationalisation du champ des LVE

Dans ces mouvements en Europe, Payeur (2011) fait le constat que la maîtrise de deux langues étrangères devient « une obligation pour tout étudiant » dans le cadre du multilinguisme promue par la commission européenne « comme compétence de base pour le citoyen et comme facteur favorable aussi bien à la mobilité qu'à l'accès au travail sur un marché concurrentiel. Le plurilinguisme est ainsi présenté à la fois comme "sociétal" et "individuel" » (Payeur, 2011, p. 192). L'auteur précise ensuite que « l'enseignement des langues constitue l'une des conditions les plus évidentes de l'internationalisation des enseignements » dans le cadre du processus de Bologne reposant « principalement sur l'adoption d'un système de diplômes lisibles et comparables (rôle du supplément au diplôme), imposant une tripartition des grades (licence, master, doctorat), un système de crédits transférables (ECTS), et la promotion de la mobilité (Payeur, 2011, p. 192). Dans cette perspective, « la question des langues apparaît donc centrale dans une évolution globale des systèmes d'enseignement supérieur », comme le confirme cet auteur. Ce dernier met l'accent sur les différentes dimensions de la question linguistique : celles de la culture, celles de la politique et de l'économie.

Concernant les dimensions culturelles, à l'instar des travaux du philosophe Brague, Payeur (2011) souligne que « l'histoire européenne repose sur un souci constant d'ouverture à des cultures autres et ce souci se donne comme fondement de son identité » (p. 193-194). Dans ce sens, il évoque la contribution de Windish (1999) selon laquelle sont mises en évidence trois composantes : « l'identité culturelle ; la communication interculturelle ; une politique commune à toutes les communautés linguistiques et culturelles » (cité par Payeur, 2011, p. 194). Dans ces perspectives, la question des langues occupe une place centrale dans le renforcement de « l'esprit européen », au sens de Vincent et Geremek. En revanche, l'unilinguisme paraît « dangereux » et serait « à éviter », comme le dit Payeur en défendant le multilinguisme. Il évoque le fait qu'en France, « plus de 300 filières dispensent leurs formations en langue anglaise » et que « la maîtrise du français par les étudiants étrangers, évaluée à la fin de leur séjour, ne constitue plus une condition à leur inscription » (Payeur, 2011, p. 195). L'auteur poursuit en disant encore que la tendance au monolinguisme ou l'universalisme de la langue anglaise se trouve fragilisée au sein de ces mouvements. Il souligne l'intention des décideurs politiques de faire acquérir « les compétences plurilingues » dans le cadre du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe favorisant la mobilité étudiante. On s'aperçoit d'« une transition d'une économie industrielle vers une économie de la connaissance [...] une économie orientée par la place privilégiée dévolue au capital humain et immatériel. » (Payeur, 2011, p. 198)

Selon Payeur (2011), la place grandissante de la culture médiatique et des réseaux influe de façon négative sur « la question de l'enseignement (et/ou la connaissance) des langues et des cultures » car « la citoyenneté moderne semble se dissoudre dans un espace public de plus en plus occupé par les médias, diverses formes (et formats) de la culture de masse et par les réseaux. » (p. 199). Pour lui, certaines évolutions sont manifestes dans le champ des LVE à tel point que l'enseignement des langues devient un secteur de développement pour des entreprises de l'édition et des médias. Ces changements concernent également le système de formation du supérieur qui oriente « le développement de l'acquisition des langues vers un modèle fonctionnaliste ». Dès lors, la langue est perçue comme « outil de communication et définie en termes de compétences. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) rend tangible cette évolution » (Payeur, 2011, p. 201). Le CECR constitue en effet « un guide pour l'élaboration de parcours de formation et détermine "des niveaux-seuil" à atteindre pour communiquer efficacement dans une langue étrangère » (Payeur, 2011, p. 201). Dans ce but, plusieurs dispositifs sont mis en œuvre. À titre d'exemples, le Portfolio Européen des Langues (PEL) et l'Autobiographie de rencontres interculturelles centrent sur la logique d'individualisation, s'inscrivant dans ces politiques de la mobilité internationale et des modalités d'apprentissages des langues. Sur ce point, Payeur (2011) rejoint Porcher pour souligner que la communication, comme étant une fonctionnalité linguistique, est plus valorisée que la culture dans une société concurrentielle, poussée par la raison économique. Dans ce sens, les évolutions médiatiques et surtout l'expansion des réseaux sont en mesure de changer radicalement les représentations et les pratiques dans l'apprentissage des langues.

De plus, l'auteur constate que les exigences croissantes de l'employabilité entraînent une restructuration approfondie de la question des langues au service du marché du travail. Dans cette perspective, il se réfère à la contribution de Truchot qui met l'accent sur les

transformations concernant « les pratiques linguistiques sur les lieux de travail » en Europe ainsi que sur l'industrialisation en matière de « l'organisation du travail (le taylorisme) [qui] réduisait le recours au langage, l'interdisait même dans le travail à la chaîne, la parole étant considérée comme inutile et anti-productive » (Payeur, 2011, p. 203). Or, de nos jours on se rend compte que « l'intentionnalité qui sous-tend l'effort de communication aussi bien que celui d'en passer par une langue étrangère ne peut réussir sans ancrage fort dans les pratiques professionnelles mais aussi sociales », comme le témoigne Payeur à la suite de Senèze (2008). Sur ce point, ce premier emprunte la formule de Barbier (2003) selon laquelle cette intention se traduit par « une transformation continue des compétences en référence à une transformation continue de l'activité ». Selon Wittorski (2005), c'est dans l'espace éducatif que se produisent de nouvelles capacités : « ce qui veut dire qu'il y en avait avant et qu'on les transforme, et que ces capacités nouvelles sont susceptibles d'être transférées en situation de travail » (cité par Payeur, 2011, p. 204-205).

Ainsi les exigences de professionnalisation proviennent-elles des « contextes élargis d'activités principalement de production de biens et de services mais aussi de communication en plusieurs langues », comme l'indique Payeur (2011, p. 205). La logique de professionnalisation met en avant « validation [et] certification dans un cadre de qualification (learning outcomes), acceptant ainsi des descriptifs venus des milieux professionnels » (Payeur, 2011, p. 205). De surcroît, l'auteur soulève la question relative à l'influence de l'internationalisation sur des politiques éducatives en matière d'enseignement des langues dans un contexte socio-économique en mutation.

4.3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Dans ces mouvements, le champ des LVE n'échappe pas à la tendance à une professionnalisation en termes de normes, comme le montrent Rosen et Reinhardt (2010) : « le Cadre est le fruit de dix ans de travaux scientifiques, qui prônent une approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues, articulée autour des descripteurs et d'échelles décrivant les compétences des apprenants selon six niveaux et s'accompagnant d'un militantisme certain lorsqu'il s'agit de défendre le plurilinguisme. » (p. 7) Ces deux auteurs discutent ensuite de la nécessité d'élaborer un cadre comme étant un outil susceptible de mesurer le niveau, des connaissances et des savoir-faire en langue. Dans ce sens, le cadre se veut apporter plus de « transparence » et de « lisibilité des diplômes à l'échelle européenne », accompagné d'un « portfolio des langues » servant de « passeport linguistique » et ayant pour but de « garder la trace [de] l'apprentissage des langues tout au long de la vie. » (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 9-10).

Tenant compte des systèmes éducatifs des différents pays en Europe, le projet d'élaboration (en 1991) du cadre et du portfolio définit trois objectifs qui suivent,

1. Établir des échelles de niveaux permettant de décrire, de manière claire et transparente, les compétences atteintes par un étudiant à un niveau donné ;
2. Participer à la définition de niveaux de référence ;

3. Mettre en place et expérimenter un instrument opératoire d'(auto-)évaluation des compétences, le portfolio des langues. C'est de ce travail scientifique imposant que sont nés les échelles et les descripteurs du Cadre. (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 10)

Cinq années plus tard, le Projet 1 d'une proposition de Cadre a vu le jour en 1996, faisant l'objet d'un sondage à grande échelle avec la participation des linguistes. La version révisée a été publiée en 2001 comprenant l'anglais, le français, l'allemand et le portugais. Un an après, la publication du Cadre s'est effectuée en quatre autres langues : le tchèque, le hongrois, l'italien et l'espagnol. Avec le soutien du Conseil de l'Europe, ce Cadre est le fruit des travaux au bout de dix ans, ayant pour but de retrouver une transparence et une cohérence perdue dans la grande diversité des systèmes d'évaluation et de certification dans le contexte plurilingue et pluriculturel en Europe (Bourguignon, 2011 ; Normand-Marconnet, 2009 ; Rosen et Reinhardt, 2010).

La question centrale qui se pose ensuite est « Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? ». Rosen et Reinhardt (2010) critiquent l'approche communicative selon laquelle l'apprenant devrait être un « super-apprenant de langue » ou « apprenants-usagers », c'est-à-dire un apprenant qui utilise la langue comme un natif. D'autant plus, Bourguignon (2011) dit que l'apprenant-usager a à « accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières » (p. 4). Cependant, il est impossible d'atteindre cet objectif, surtout chez les débutants. Ainsi les réflexions finissent par privilégier l'approche actionnelle selon laquelle l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer.

L'adoption de cette approche met l'accent sur trois principes clés : 1) la prise en compte de l'action dans sa totalité ; 2) l'impulsion pour considérer la classe comme une « société authentique à part entière » et 3) la mise en évidence de la voie idéale pour mettre en place la perspective actionnelle en classe par la pédagogie du projet (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 18-26). Ces auteurs mettent en exergue la perspective privilégiée de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des « acteurs sociaux ». Ils apportent dans ce sens la notion de compétence individuelle d'ordre général à faire acquérir aux apprenants. De leur point de vue, il est important de distinguer les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre comme étant des éléments primordiaux de l'enseignement-apprentissage des LVE :

Les savoirs recouvrent la culture générale, la connaissance du monde et les savoirs interculturels. [...] quand on apprend une nouvelle langue, on ne fait pas table rase de ses savoirs antérieurs, on ne part pas de zéro. [...] c'est dans et par l'apprentissage de langues étrangères que l'on peut travailler sur les clichés, y substituer une connaissance réelle.

Les habiletés et les savoir-faire sont les aptitudes sociales, les aptitudes et savoir-faire interculturels – notamment la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la langue étrangère ou la capacité d'éviter et/ou de surmonter les malentendus interculturels.

Les savoir-être sont tissés des traits de la personnalité et des matières d'être. [...] On ne doit pas attendre d'un apprenant qu'il change sa personnalité lorsqu'il apprend une langue, mais on doit plutôt l'aider à trouver les moyens d'exprimer et de développer cette personnalité profonde, de manière harmonieuse, dans une langue et dans un contexte différent.

Les savoir-apprendre du sujet [relèvent de] sa capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance, quitte à modifier les connaissances antérieures. (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 36-37)

Outre ces éléments, Rosen et Reinhardt apportent par la suite des explications sur la notion de compétence qui renvoie aux compétences communicatives langagières :

Centrale pour tout apprenant de langue, la compétence linguistique se décline en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique : connaître une langue, c'est savoir des mots, des expressions et leur sens, être capable de les réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de cette langue et l'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur. [...]

La compétence pragmatique désigne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours, des types et genres textuels. [...] La compétence pragmatique comprend également la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne. [...]

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés nécessaires pour utiliser correctement la langue dans la vie de tous les jours. Des éléments, très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs, en font partie : la manière de s'adresser aux personnages âgées ou influentes, les marqueurs de relations sociales [...] et les règles de politesse (et d'impolitesse !) en sont de bonnes illustrations. [...] (p. 38-42).

En somme, Rosen et Reinhardt (2010) mettent l'accent sur l'utilité du Cadre qui sert d'outillage incontournable vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage des LVE. Pour Normand-Marconnet (2009), il s'agit de précieux outils d'accompagnement. Le Cadre permet en effet d'explicitier l'articulation des éléments clés entre eux ainsi que des compétences générales individuelles et des compétences communicatives langagières. Ces compétences pourront être acquises à travers diverses activités de l'enseignement-apprentissage. Bourguignon (2011) indique que « l'évaluation de la compétence comprend deux dimensions : une dimension linguistique autour du critère de « correction » et la dimension pragmatique autour des critères "pertinence", "adéquation" et "efficacité" » (p. 3).

En référence aux niveaux de compétence sous forme d'échelles proposés dans le Cadre, Rosen et Reinhardt (2010) introduisent le schéma de répartition en trois niveaux selon Rosen (2004b) comme suit,

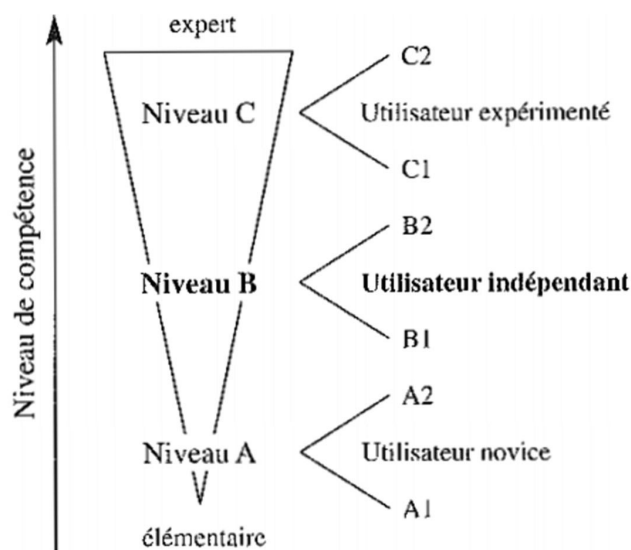


Figure 4. La répartition des niveaux de compétence dans le Cadre
(Rosen et Reinhardt, 2010, p. 50)

Ce schéma détermine la progression et l'équidistance apparente entre trois niveaux allant de débutant à avancé en passant par intermédiaire. Cela suppose bien évidemment un investissement de la part des apprenants/ utilisateurs en termes de temps, d'argent et d'effort. Les auteurs consacrent leur temps à expliciter les descripteurs de compétences, accompagnés de grille d'autoévaluation se centrant sur les quatre principales compétences communicatives.

À la suite de Beacco et Byram, Rosen et Reinhardt (2010) remettent en question la position dominante de l'anglais comme lingua franca car ce sont des enseignants d'anglais qui « occupent une place privilégiée pour pouvoir agir sur la demande et favoriser la prise de conscience de la fonction et de la valeur du plurilinguisme. » (p. 65). Les auteurs soulignent leur conclusion sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais : « l'essentiel est de faire en sorte que chacun développe un répertoire diversifié de langues apprises et que ce répertoire ne soit pas figé par l'acquisition d'une variété linguistique s'imposant au détriment des autres » (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 66).

Ainsi Rosen et Reinhardt mettent-ils en évidence l'utilité du Cadre qui permet d'élaborer trois outils : les grilles pour l'autoévaluation, le portfolio européen des langues et l'Europass. Pour eux, l'utilisation des grilles est applicable et conseillée dans la classe car « cela permet aux étudiants de percevoir concrètement le sens et la finalité des activités en classe, de constater que les cours ne sont pas construits selon des choix aléatoires, mais participent à la construction d'un niveau de compétence » (p. 79). Le portfolio européen des langues, quant à lui, est conçu comme un outil permettant la promotion du plurilinguisme. En 2004, le Parlement européen et le Conseil de l'Union Européenne ont promulgué l'Europass comme étant un portefeuille personnel et coordonné de documents qui justifient les qualifications et les compétences des citoyens.

Selon Bourguignon (2011), la composante d'évaluation du CECR est considérée non seulement comme « un levier puissant pour faire évoluer les pratiques enseignantes » mais « un levier de

l'apprentissage » [...] « un résultat ne doit pas être une fin en soi mais doit permettre de progresser vers un niveau de compétence supérieur » (p. 1-6). Cette activité d'évaluation de la compétence langagière (compréhension écrite/ orale, production écrite/ orale) se réalise suivant l'approche communicative inscrite dans une perspective actionnelle préconisée par le CECR qui véhicule les politiques du plurilinguisme et de la pluriculture. L'auteure souligne que l'évaluation centre davantage sur la manière dont le sujet apprenant utilise l'objet langue. Il s'agit ici un changement de paradigme, c'est-à-dire le point de vue sur l'évaluation dans le champ des LVE au niveau national et international. L'auteure distingue le « contrôle » de l'« évaluation » : la première activité s'intéresse sur la connaissance langagière dans une perspective négative de sanction tandis que la deuxième sur l'aptitude à mobiliser l'objet langue en une situation donnée (en dehors de la situation de l'apprentissage) dans une perspective positive de validation (Bourguignon, 2011, p. 3). Mettant la connaissance comme un élément central, le contrôle d'ordre linguistique exclut ainsi la dimension pragmatique inhérente à la compétence. L'évaluation de cette dernière englobe à la fois la dimension linguistique autour du critère de correction et la dimension pragmatique autour des critères de pertinence, d'adéquation et d'efficacité. Sur ce point, l'auteure reprend la remarque de De Ketele (2006) : « Être compétent suppose bien plus que la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de base (les « skills ») : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou des tâches complexes à effectuer » (p. 4). Néanmoins, il s'agit d'une nouvelle pratique qui demeure en grande partie méconnue.

Dans ce contexte de mondialisation, la standardisation des formations de langue conformes aux normes internationales devient nécessaire, voire indispensable pour des universités vietnamiennes sinon le diplôme discerné par elles ne sera pas mondialement reconnu, comme le dit Nguyen Viet-Anh (2014). Étant un outil standard et normatif au niveau international, le CECR bouleverse les représentations traditionnelles du champ des LVE au niveau des pratiques d'enseignement et des processus d'apprentissage. En effet, le Cadre insiste sur la perspective actionnelle en reliant la communication à l'action sociale (Bourguignon, 2011). Cependant, Nguyen Viet-Anh affirme que cette perspective est « porteuse d'un réel changement, d'une réelle évolution dans la pratique de l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des langues » (p. 472). Cette nouveauté se traduit par la finalité pratique de l'apprentissage du fait qu'il propose la construction des compétences linguistiques/ langagières autant que des compétences pour agir, et agir avec l'autre en tant qu'utilisateur de la langue car toutes ces compétences sont intimement liées (Bourguignon, 2011). Or, cet outil commun n'est pas explicite sur les démarches de l'activité pratique d'autant plus qu'il reste vague (Vicario, 2011) et même difficile à lire (Robert et Rosen, 2010).

Les études de Nguyen Viet-Anh auprès de six universités vietnamiennes révèlent les trois raisons qui s'avèrent pertinentes pour la mise en œuvre du Cadre dans le système éducatif national comme étant l'objet de la rénovation :

1. En tant qu'outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des langues, le CECRL correspond bien au contexte vietnamien où plusieurs langues (anglais, français, chinois et russe) sont enseignées ;
2. Le CECRL peut être comparé aux autres cadres de niveaux d'autres organisations internationales actuellement utilisés au Vietnam comme TOEFL, IELTS, TOEIC, etc ;

3. Les six niveaux de référence de compétence communs à toutes les langues, allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome), sont faciles à appliquer. L'ensemble des descripteurs et les échelles du CECRL permettent non seulement de tracer des profils d'apprentissage, mais aussi d'appréhender l'évaluation des compétences précises de l'apprenant. (Nguyen Viet-Anh, 2014, p. 475)

À ce propos, la décision ministérielle n°1400 du 30 septembre 2008 stipule qu'en 2020 « les langues étrangères soient un point fort des Vietnamiens au service de l'industrialisation et de la modernisation » (Normand-Marconnet, 2009, para.1). Plus concrètement, la politique de rénovation des cursus de langues est élaborée à l'appui du CECR.

Néanmoins, les résultats montrent un grand écart entre un enseignement (de français) qualifié de moderne fondé sur l'approche communicative, et une pratique évaluative jugée traditionnelle. Selon Normand-Marconnet et Nguyen Viet-Anh, c'est l'évaluation sommative au lieu de l'évaluation formative et de celle des compétences. De toute façon, il faut prendre acte que l'intégration du Cadre déclenche une forme de dynamisme tant sur le plan d'enseignement que sur le plan d'évaluation. À titre d'exemple, il s'agit du suivi de l'évaluation des compétences proposée dans le manuel conforme aux normes internationales. Cela s'inscrit pleinement dans la perspective actionnelle favorisant les méthodes actives d'après Normand-Marconnet. L'étude de Nguyen Viet-Anh montre que les enseignants commencent à changer leur pratique d'évaluation traditionnelle en adoptant une évaluation formative (77% des répondants parmi 334 enseignants sondés). Ceux-ci s'intéressent plus à la progression des étudiants en termes de développement des compétences linguistiques/ langagières.

En plus des points positifs évoqués, l'application du Cadre dans des universités de langue vietnamiennes a provoqué certains problèmes relatifs au volume d'heures attribué à chaque niveau. Cela est dû au programme d'enseignement à la base des crédits capitalisables qui varie et se réduit d'une université à l'autre et même d'une année à l'autre. Or, pour passer d'un niveau inférieur à un niveau supérieur (ou du simple au plus complexe), le Cadre exige plus d'heures pour l'enseignement-apprentissage. De plus, l'auteure souligne qu'une confusion en ce qui concerne la finalité d'une telle formation langagière, en l'occurrence le français sur objectif spécifique (FOS). Les étudiants sont-ils formés à la langue ou à la profession ? Il s'agit ici d'une dimension professionnelle qui n'est pas encore investie dans la mesure où la formation permet aux étudiants d'exercer leur future profession. Par ailleurs, le Cadre ne propose aucune activité concrète sinon des critères d'évaluation, ce qui rend l'enseignement-apprentissage beaucoup plus difficile. Qui plus est, les universités enquêtées se chargent de former des enseignants de langue pour les écoles secondaires. Donc elles ont un objectif spécifique à vocation pédagogique ou didactique de la langue mais non pas un objectif « universel » appliqué pour tous ceux qui veulent apprendre une langue étrangère comme les consignes du Cadre. Sans parler des cursus de formation professionnelle comme par exemple Tourisme ou Traduction-Interprétation. Un autre problème vient du fait que les modèles DELF/DAFL soumis aux normes du Cadre présentent « la divergence de fond sur la nature des épreuves dans des universités » (Nguyen Viet-Anh, 2014, p. 480). Ainsi devra-t-on prendre en compte des spécificités institutionnelles et contextuelles ou de l'hétérogénéité et de la variabilité au sens de

Normand-Marconnet en appliquant le CECR dans l'enseignement-apprentissage dans l'environnement éducatif vietnamien.

L'application du Cadre nécessite ainsi une adaptation particulière en vue d'une transposition pertinente dans le contexte du Vietnam (Normand-Marconnet, 2009). Cette chercheuse étudie dans son étude en quoi et comment les outils dérivés qui sont le Portfolio Européen des Langues (PEL) et le Portfolio Européen Pour les Enseignants en Langue en Formation initiale (PEPELF) contribuent à la rénovation de l'enseignement du français au Vietnam. En se référant à Little (2001), l'auteure précise que le PEL est constitué de trois composantes : « passeport des langues » (permettant d'établir un profil linguistique en lien avec la grille pour l'auto-évaluation du CECR), « biographie langagière » (visant à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage et l'évaluation de ses progrès) et « dossier » (permettant de sélectionner des matériaux qui serviront à documenter et illustrer les acquis de l'apprenant). Complémentaire au PEL, le PEPELF constitue un outil de réflexion sur la formation des enseignants en Europe. Celui-ci est composé de 193 descripteurs formant l'ensemble des compétences fondamentales que les enseignants de langue doivent s'efforcer d'acquérir en formation initiale ou continue (Normand-Marconnet, 2009, para. 5). Or, ces outils dérivés traduisent une volonté politique particulière du contexte européen s'intéressant à la promotion du plurilinguisme et de la pluriculture. Par ailleurs, Bourguignon (2011) souligne que « les échelles de niveaux du CECR ne sont pas des grilles d'évaluation. Ce sont des descripteurs qui décrivent les caractéristiques d'une capacité langagière niveau par niveau et donc des objectifs à atteindre » (p. 7). Inscrits dans une perspective pragmatique, les descripteurs précis centrent conséquemment sur cinq compétences langagières selon une échelle de six niveaux. Et pourtant, Normand-Marconnet révèle que cette approche actionnelle semble (dans la logique de la pédagogie de l'endogène des pays européens) encore peu répandue dans le contexte éducatif vietnamien (dans la logique de la pédagogie de l'exogène des pays asiatiques). À titre d'exemple, le PEL met en valeur une auto-évaluation tandis que les enseignants sont depuis longtemps plus habitués à des pratiques d'évaluation/ sanction (Bourguignon, 2011), ou simplement celles d'évaluation sommative (Nguyen Viet-Anh, 2014). De plus, sont posées les questions qui concernent les points communs et divergents entre l'enseignement de langues en Europe et au Vietnam. D'autant plus que les deux systèmes sont bien différents l'un de l'autre. Sur ce point, Normand-Marconnet (2009) remarque que « les particularités de la culture éducative asiatique peuvent constituer des facteurs de blocage à prendre en compte dès lors qu'il est question d'autonomisation de l'apprentissage. » (para. 8)

Les travaux de Normand-Marconnet (2009) montrent que l'adaptation du CECR dans la situation vietnamienne amène les enseignants à changer leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans une perspective internationale privilégiant le courant socioconstructiviste. La classe de la langue française devient au fur et à mesure un milieu socialisé favorisant l'interaction dans la logique de co-construction des savoirs et du développement des compétences. On témoigne d'un passage de l'acte de l'enseignement à celui d'apprentissage. De plus, l'approche par compétence est privilégiée dans l'élaboration des grilles d'évaluation selon les normes du Cadre mettant en valeur cinq compétences de chaque niveau : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, interaction orale, production orale en continu et production écrite. Ici, l'auteure reprend révèle une adaptation des niveaux (A1 et

A1+, A2 et A2+) qu'ont montré les études de Tran Thi, M. Y. (2009). Selon Normand-Marconnet, le PEL adapté constituerait « un formidable outil d'accompagnement à la réforme en cours » car il privilégie une autoévaluation en adoptant une échelle de notation particulière allant de 1 à 6 par ordre croissant et avec des icônes graphiques. Quant au PEPELF, les enseignants vietnamiens commencent à « prendre conscience des connaissances et compétences requises dans l'exercice du métier qu'ils exercent dans des conditions propres à leur environnement socio-éducatif. Il faut donc éviter de tomber dans le piège qui consisterait à adopter purement et simplement cet outil en se contentant de traduire les 193 descripteurs en vietnamien... ». (Normand-Marconnet, 2009, para. 11)

En somme il est évident que les mutations socio-économiques et l'internationalisation de l'enseignement-apprentissage engendrent des transformations profondes dans les activités didactiques et professionnelles suivant la finalité de promotion du plurilinguisme en Europe. L'acquisition de langues selon les normes du Cadre permet aux étudiants/ utilisateurs d'accéder plus aisément au monde culturel et professionnel. Dès lors, les représentations des pratiques professionnelles, particulièrement du champ des LVE ont changé.

Synthèse du chapitre

Ce présent chapitre tente d'apporter des éléments d'analyse du processus d'industrialisation dans le domaine éducatif. D'une manière synthétique, l'industrialisation est perçue comme un processus productif qui requiert une synchronisation des facteurs constitutifs de l'appareil éducatif en vue d'une meilleure efficacité. En ce sens on cherche à standardiser des formules d'enseignement et d'évaluation, des modes d'apprentissage et d'autoapprentissage. Pour ce faire, le recours aux nouvelles technologies s'avère indispensable et les réorganisations institutionnelles deviennent incontournables. Ainsi le processus d'industrialisation a-t-il un impact important sur la transformation de l'éducation et de la formation. En témoignent la médiatisation des connaissances, la généralisation des nouvelles technologies, la restructuration de la sphère éducative dans le cadre des projets d'industrialisation de la formation des pays développés (Mœglin, 1998, 2016). Bien évidemment, ces nouvelles formes de prestation éducative touchent directement les enseignants et apprenants puisqu'ils sont acteurs participant du processus d'enseignement-apprentissage.

On se rend compte d'un passage du centre de gravité du processus éducatif de l'amont vers l'aval, comme le démontre Mœglin. En premier lieu, il s'agit d'une phase de conception, de (re)production, de l'informatisation ou la numérisation, etc. dont les pédagogues, les enseignants ainsi que les autres spécialistes (ou concepteurs/prestataires de services au sens large) sont responsables. En second lieu vient la phase d'exécution, d'individualisation et de responsabilisation des apprenants usagers (ou usagers/consommateurs) des produits et des services éducatifs. Et partant de là se pose la question de l'autonomie de ces derniers et aussi celle des risques liés à cette autonomisation. Dans la logique d'industrialisation, on doit admettre le fait que le secteur éducatif se rapproche du secteur industriel à travers la diversification et la standardisation des services éducatifs, la professionnalisation des métiers éducatifs, la massification des publics usagers-consommateurs. En revanche, du fait de ses caractéristiques non-marchandes on doit infirmer le fait que l'ensemble du secteur éducatif se transforme en secteur marchand et industriel (sinon en secteur des services selon la formule de Payeur à l'instar de Filâtre ou encore en secteur des self-services d'après Mœglin). Pour ainsi dire, on doit retenir que l'éducation est en contradiction avec les impératifs d'une industrialisation marchande (Delamotte, 1998 ; Tremblay et Paquelin, 2016). Cependant la marchandisation de l'éducation se restreint au mouvement de la privatisation de l'éducation, comme le soutient cet auteur. De surcroît, Mœglin (2016) considère qu'il s'agit du marché des outils et médias dans l'éducation, non de la conversion en marchandise des produits de l'éducation elle-même. De toute manière, on trouve des liens entre industrialisation et marchandisation d'autant plus que la logique de marché prévaut dans certains mouvements comme l'élargissement du secteur de formation privé. On observe également des phénomènes de compétition et concurrence au sein des établissements du supérieur qui cherchent à maximiser leur productivité.

Le champ des LVE témoigne d'une forte transformation de type industriel au sein du processus d'industrialisation. Il s'agit à titre d'exemple d'une standardisation des offres de formation en termes de niveau, d'une professionnalisation du corps enseignant de langues en vue d'une dynamisation des pratiques pédagogiques, d'une normalisation des compétences en langue plus

appropriées au marché de travail, d'une certification à l'échelle mondiale. S'y ajoutent des phénomènes de généralisation de formations certificatives, de compétition entre diplôme et de sélectivité en réponse aux exigences du marché du travail. De notre point de vue, tout cela constitue des indicateurs de modernisation contribuant à l'œuvre de réforme du système éducatif national. Dans cette perspective, le champ des LVE n'échappe pas aux tendances de l'économie des services où les produits éducatifs complémentaires au service de l'enseignement-apprentissage sont valorisés, et où la rentabilité des offres de formation est mise en avant ainsi que les compétences linguistiques et langagières validées par les employeurs.

Dans un tel contexte en forte mutation, on s'aperçoit également d'une professionnalisation au sein de ce processus d'industrialisation de la formation. En effet, il s'agit d'une professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation (Delamotte, 1998) ; d'une demande de professionnalisation dans les nouveaux lieux de formation (Payeur, 1998). Ainsi la notion de professionnalisation, entendue comme une rationalisation professionnelle et industrielle du travail, devient une solution pertinente à la quasi-totalité de problèmes inhérents à ces mouvements. De leur côté, Rosen et Reinhardt (2010) insistent sur les mutations de l'enseignement supérieur ainsi que le processus d'internationalisation du champ des LVE. Dans ces perspectives, l'application du Cadre européen commun de référence pour les langues s'avère pertinent car il s'agit d'un outil « applicable » accompagné d'instructions explicitement liées aux activités d'enseignement-apprentissage. D'une part, cela permet de répondre aux exigences quantitatives de l'internationalisation du champ des LVE et de l'autre, aux exigences qualitatives d'une amélioration des méthodes d'enseignement et apprentissage de ce champ.

Après cette revue du cadre théorique à l'intérieur duquel on peut appréhender la situation des enseignants, il nous faut maintenant aborder les spécifications liées à la situation vietnamienne et ses retombées sur la problématique de notre recherche.

**DEUXIÈME PARTIE : CONTEXTUALISATION,
PROBLEMATISATION ET CONSTRUCTION DE L'ENQUETE**

Chapitre I : Contextualisation

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous efforçons de dresser un état des lieux du contexte vietnamien. La première section aborde 1) la réforme éducative en général ; 2) l'enseignement supérieur et champ des LVE ; 3) l'application des normes internationales dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères ; 4) l'intégration des TIC dans l'enseignement de langue ; 5) la capacité de recherche dans l'enseignement supérieur. La deuxième section vise à introduire un regard critique sur le contexte actuel du Vietnam où le gouvernement a mis en œuvre deux projets nationaux visant à renforcer la formation et l'enseignement de langues étrangères dans le système éducatif.

1. L'état des lieux

Comme le remarque de Pham Minh-Hac (2001), « l'éducation et la formation doivent actuellement faire face à une grande contradiction entre d'une part les exigences d'un développement rapide et à grande échelle et d'autre part les exigences chaque jours plus hautes de la qualité. » (p. 193) L'enseignement supérieur vietnamien doit faire face aux exigences croissantes en termes de la qualité pour répondre aux besoins actuels et futurs de la société. En effet, le pays s'inscrit pleinement dans ces mouvements de mondialisation de l'éducation et de la formation. Selon Cerbelle (2016), la réforme de l'enseignement supérieur est soumise aux standards internationaux les plus élevés, et avec la nouvelle politique éducative l'université vietnamienne obtient une plus large autonomie d'ordre financier, académique et institutionnelle. En Europe, les politiques de réforme après la seconde guerre mondiale se traduisaient par une succession de phénomènes : d'abord la massification et ensuite, la diversification et la « marchandisation » de l'enseignement supérieur. Cependant, l'auteure souligne que la situation vietnamienne d'aujourd'hui est différente par le fait que « [l]e gouvernement, contraint par ses finances, encourage la massification tout en incitant en même temps à la diversification et la marchandisation de l'offre » (Cerbelle, 2016, p. 250).

Toujours selon Cerbelle, l'objectif global de la réforme de l'enseignement supérieur du Vietnam (« Higher Education Reform Agenda », HERA), période 2006-2020, semble être irréalisable :

1. Atteindre 45% de taux de scolarisation, c'est-à-dire 4,5 millions d'étudiants et allouer 40% de ces effectifs aux institutions d'enseignement supérieur privées. Or en 2011, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur privé était seulement de 15,2% ;
2. Tripler le pourcentage du corps enseignant titulaire d'un doctorat à l'horizon 2020 (35%) tandis que cette proportion était seulement à 10,6% en 2010-2011. C'est-à-dire former 60 000 docteurs, ce qui semble inatteignable ;
3. Accroître 25% des revenus de l'enseignement supérieur via la commercialisation de ses produits scientifiques et techniques. Or, ces activités demeurent embryonnaires au Vietnam.
4. Réduire le ratio étudiants par professeur à 20 maximum. Cependant le nombre d'enseignants titulaires d'un doctorat reste encore très modeste ;

5. Dynamiser le système de gouvernance et de management en accordant plus d'autonomie et moins de contrôle aux institutions d'enseignement supérieur ;
6. 100% d'enseignants du supérieur utilisent couramment une langue étrangère et 100% des enseignants universitaires obtiennent un master ;
7. 100% d'enseignants du supérieur sont en mesure d'appliquer des TICE.

Sur le plan de l'enseignement-apprentissage des LVE, Pham Duc-Su et Thipkong (2016), qui ont mené une étude sur la formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle, indiquent les difficultés que provoque l'environnement sociolinguistique. À titre d'exemple, le français est une langue étrangère au Vietnam où « [t]out le monde parle vietnamien » et qu'« il n'y a pas d'environnement linguistique pour la communication en LE (langue étrangère)¹¹ » (Pham Duc-Su et Thipkong, 2016, p. 152). Ils constatent que les mêmes problèmes au niveau de la pratique de la langue existent en Thaïlande. Quant aux méthodes de l'enseignement, ils identifient un décalage entre l'enseignement de la langue et son usage. Comme le disent les élèves vietnamiens, « (Je n'aime pas l'enseignement des LE) parce qu'il y a trop de connaissances et peu d'activités communicatives. » ou plus loin, « [L]a méthodologie d'enseignement de l'anglais ne permet pas aux élèves de communiquer en cette langue » (Pham Duc-Su et Thipkong, 2016, p. 153-154). Les auteurs confirment qu'il existe une envie du plurilinguisme-pluriculturalisme chez les jeunes et les adultes. Toujours selon ces auteurs, l'environnement sociolinguistique des deux pays étudiés est monolingue-monoculturel avec la politique linguistique centrée sur une LE monopolisante, l'anglais. S'y ajoutent des méthodes d'enseignement peu efficaces, trop centrées sur le contenu et négligeant les compétences à développer.

Il apparaît que l'environnement sociolinguistique des pays asiatiques n'est pas propice pour la promotion du plurilinguisme-pluriculturalisme comme c'est le but de la mise en œuvre du CECR. Cela vient du fait que d'une part ces pays sont monolingue et monoculturel et d'autre part, on ne peut nier la domination de la langue anglaise due à la politique privilégiée pour cette langue. Sur ce point, Nguyen Xuan Tu-Huyen (2006), dans l'étude intitulée « L'enseignement du français au Vietnam : réalisations et interrogations » précise qu'à l'heure actuelle, quatre langues étrangères sont enseignées à l'école : l'anglais, le français, le chinois et le russe. Cependant, il faut noter que la langue anglaise occupe la première place étant donnée sa proportion (98 % pour l'anglais et 2% pour les autres) et du fait qu'elle est choisie pour les concours de sélection de fonctionnaires et d'experts ou pour les avancements en grade de l'État. Normand-Marconnet (2009) témoigne d'une faiblesse quantitative du nombre d'apprenants de français. S'y ajoute le manque de supports pédagogiques spécifiques à l'enseignement-apprentissage. Quant à Cong Huyen Ton Nu Y-Nhiem (2016), son étude révèle également « [u]n recul de la langue française par rapport aux autres langues (anglaise, japonaise, coréenne) » (p. 78). Pourtant, il existe un besoin en termes de compétences en langue française des 280 entreprises francophones installées au Vietnam, comme en témoigne Nguyen Thi Thanh-Huong (2016).

En somme, il faudrait prendre acte que l'environnement sociolinguistique du pays n'est pas favorable à la pratique de la langue. Il serait important de prendre en compte les facteurs sociaux

¹¹ C'est nous qui soulignons ce détail.

et sociolinguistiques car « leur poids sur les apprenants et sur l'acquisition des LE [langue étrangère] est considérable, dû à la mentalité influençable des élèves et le rôle prépondérant des adultes, parents, enseignants et école » (Pham Duc-Su et Thipkong, 2016, p. 151-155). De surcroît, il faudrait une politique linguistique qui favorise l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues (européennes et asiatiques) pour marcher vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme.

1.1. La réforme éducative en général

L'enseignement-apprentissage n'a aussi jamais été valorisé que depuis le début des années 2000. Le gouvernement vietnamien a souligné le besoin des compétences de langue étrangère vis-à-vis de la main d'œuvre. En effet, le Premier ministre du Vietnam a précisé l'importance de l'intensification et de la rénovation du champ des LVE dans la Résolution n° 14/2005/NQ-CP concernant la réforme radicale et exhaustive de l'enseignement supérieur, période 2006-2020 selon *Vietnam Education Foundation-VEF* (2014). Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons particulièrement sur le Projet 2020¹² qui 1) a pour objectif de promouvoir l'enseignement-apprentissage de langues étrangères dans tous les niveaux, en particulier dans tous les cycles de formation supérieure, et 2) de standardiser le niveau de compétences en langue tant pour le corps enseignant que pour les diplômés. Dans le contexte de mondialisation du champ des LVE, les standards en termes de certification s'avèrent importants vis-à-vis du processus de l'enseignement et de l'évaluation des compétences linguistiques. Dans ces perspectives, le MEF a promulgué le Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (KNLNNVN)¹³, compatible avec le CECR en termes des niveaux et des contenus d'enseignement et d'évaluation : les niveaux 1 à 6 pour le Cadre vietnamien en conformité avec les niveaux A1-A2, B1-B2, C1-C2 du Cadre européen. Dans ces perspectives, les programmes de formation continue sont fort nécessaires vis-à-vis du développement professionnel du corps enseignant de langue, comme en témoignent les experts américains et vietnamiens qui ont mené une étude en la matière (VEF, 2014).

On voit exister en parallèle deux principales organisations de l'enseignement-apprentissage de langue au Vietnam : l'université avec ses unités affiliées et les centres de langue. Les premières sont dans le secteur public tandis que les deuxièmes dans le secteur privé. Il est important de souligner que, quel que soit le statut des établissements ils doivent avoir recours à des normes internationales en matière d'enseignement et d'évaluation. En réalité, ces deux secteurs s'efforcent de coopérer avec des institutions internationales spécialisées dans le champ des LVE (telles British Council, IDP Education, etc. pour la langue anglaise ; Institut Français, IDECAF, etc. pour la langue française ; Centres de formation Vietnam-Japon, Vietnam-Corée du Sud entre autres pour la langue japonaise, coréenne...) afin d'organiser leurs enseignement et évaluations en conformité avec les standards internationaux.

¹² La mise en place du Projet 2020 avec un budget prévisionnel de 9 438 milliards de dongs (plus de 352 millions d'euros). Ce projet consiste à réformer l'enseignement-apprentissage de LVE dans le système éducatif vietnamien, de manière qu'en 2020, les bacheliers des écoles secondaires et les diplômés des universités devront être capables d'utiliser une langue étrangère pour communiquer, étudier et travailler.

¹³ Circulaire n° 01/2014/TT-BGDĐT en date du 24 janvier 2014 du MEF concernant la promulgation du Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (KNLNNVN).

De surcroît, les enseignants de langue bénéficient des formations continues de courte durée qui se centrent principalement sur leur développement des compétences linguistiques/ langagières ainsi que des compétences techno-pédagogiques (notamment l'application des TICE dans le champ des LVE). S'y ajoute le programme des bourses d'études doctorales de longue durée à l'étranger en faveur du corps enseignant du supérieur dans le cadre du Projet 911. Selon les injonctions du MEF, les enseignants du niveau supérieur sont obligés d'avoir un doctorat. Pour y parvenir, ce projet national insiste sur trois volets : formations à l'étranger, dans le pays et co-formation avec des instances internationales en faveur des enseignants de plus de 400 universités et des écoles supérieures. Dans la réalité, seulement 4 000 docteurs ont été formés pour tout le pays pendant la période de 2001-2010, selon le Département la Planification et des Finances, MEF. Une difficulté majeure concerne le manque de financement, à savoir que le coût approximatif pour une formation doctorale de quatre années dans le pays est de 7 563 euros environ et quelque 56 724 euros pour une telle formation à l'étranger.

Or, le niveau de compétences en langue reste faible. Monsieur Nguyen Trong-Hoai, vice-directeur de l'Université d'Économie de HCMV, a déclaré lors du colloque international sur le thème de l'internationalisation de l'éducation organisé à HCMV le 09 novembre 2018¹⁴ que seulement 40% des enseignants de langue de son établissement avaient un niveau standard (niveau seuil) pour enseigner en langue anglaise. Il a ajouté que seulement 20% des étudiants pratiquent l'anglais de façon fluide. Alors les enjeux vis-à-vis du gouvernement consistent à relever diverses barrières du processus de mondialisation du domaine éducatif en 1) renouvelant les programmes d'enseignement pour attirer des jeunes étrangers, et 2) en intensifiant l'enseignement de et en anglais. Sur ce point, il a souligné que l'université devrait formuler des normes de recrutement exigeant de vraies compétences linguistiques chez les candidats en non pas des régulations en termes de diplômes. En effet, le MEF stipule dans le projet de la réforme de l'enseignement qu'en 2020, 60% des enseignants d'écoles supérieures et 100% des enseignants d'universités devraient maîtriser parfaitement une langue étrangère (VEF, 2014).

1.2. L'enseignement supérieur et le champ des LVE

Dans un premier temps, nous avons consulté les sources les plus récentes publiées sur le portail officiel du MEF¹⁵ pour avoir une idée globale sur l'enseignement supérieur actuel du Vietnam. Il s'agit des statistiques des deux années scolaires comme suit,

| | | 2015 - 2016 | 2016 - 2017 | Croissance/ décroissance (%) |
|----------|-----------------------------------|--------------------|--------------------|---|
| 1 | Nbr total d'établissements | 223 | 235 | 5,4% |
| | Secteur public | 163 | 170 | 4,3% |
| | Hors secteur public | 60 | 65 | 8,3% |
| 2 | Nbr total d'étudiants | 1 753 174 | 1 767 879 | 0,8% |

¹⁴ <https://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/chi-khoang-40-giang-vien-du-chuan-giang-day-bang-tieng-anh-20181110080720973.htm> (consulté le 10 novembre 2018)

¹⁵ <https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/thong-ko-giao-duc-dai-hoc.aspx?ItemID=5137> (consulté le 14 octobre 2018)

| | | | | |
|----------|---|---------------|---------------|-------------|
| | Secteur public | 1 520 807 | 1 523 904 | 0,2% |
| | Hors secteur public | 232 367 | 243 975 | 5,0% |
| 3 | Nbr total d'enseignants | 69 591 | 72 792 | 4,6% |
| | Secteur public | 55 401 | 57 634 | 4,0% |
| | Hors secteur public | 14 190 | 15 158 | 6,8% |
| | Nbr de femmes sur total | 32 690 | 35 064 | 7,3% |
| | Minorités ethniques | 1 063 | 716 | -32,6% |
| | Titre Professeur des univ. | 550 | 574 | 4,4% |
| | Titre Maître de conférence | 3 317 | 4 113 | 24,0% |
| 4 | Classement selon niveau d'études | | | |
| | Doctorat | 13 598 | 16 514 | 21,4% |
| | Master | 40 426 | 43 127 | 6,7% |
| | Licence (bac+3 et bac+4) | 14 897 | 12 519 | -16,0% |
| | Autre diplôme | 50 | 109 | 118,0% |

Tableau 2. Statistique de l'enseignement supérieur en général¹⁶

Lecture : Pour l'année scolaire 2016-2017, le nombre total d'établissements publics et privés a accru de 223 à 235, soit 5,4%.

Ce tableau récapitulatif nous montre que l'enseignement supérieur connaît des croissances générales au niveau du nombre d'établissements, d'étudiants et d'enseignants. Cependant, les proportions des enseignants provenant des minorités ethniques ont chuté de 1 063 à 716 personnes, soit une baisse importante de -32,6%. Il en est de même pour ceux qui sont titulaires d'une licence, de 14 897 à 12 519 personnes, soit -16,0%. Ces chiffres nous révèlent également que le taux des titulaires d'un doctorat (pour être légitime dans l'enseignement supérieur) reste encore mince en dépit des investissements de l'État. Selon le MEF, le pays compte 24 500 docteur-e-s en 2017, dont 16 514 travaillant pour les universités. Toutefois, ces derniers ne représentent que 22,7% du corps enseignant supérieur bien que le gouvernement ait dépensé 14 000 milliards de dong (plus de 532 millions d'euros) dans le cadre du Projet 911. De plus, le pourcentage des titulaires d'une licence est encore élevé, à 17,2%. Les plus grandes proportions se manifestent chez les enseignants titulaires d'un master, à environ 60%. Il est à noter que le nombre de docteur-e-s varie d'un établissement à un autre. Ceux-ci sont majoritairement présents dans quelques universités pilotes à Hanoï et à HCMV. Selon le MEF, la qualité du corps enseignant pose toujours un problème majeur lorsque la plupart d'enseignants ne font pas de recherche, ni d'articles scientifiques publiés dans des revues nationales et internationales. Le niveau de langue étrangère est encore limité¹⁷. De plus, le

¹⁶ Selon le MEF, ces statistiques excluent le nombre d'établissements supérieurs dans le domaine de sécurité et défense nationales. Dans le cadre de cette recherche, nous ne tenons pas en compte le nombre d'enseignants spécialisés en Médecine.

¹⁷ <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/tuyen-sinh/nhung-con-so-biet-noi-ve-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-389870.html> (consulté le 30 janvier 2018)

secteur en dehors du public n'a toujours pas assez d'enseignants (15 158 enseignants en 2017, soit 20,8% du total).

En dernier lieu, on constate une participation assez modeste des établissements d'enseignement supérieur public, à 27,7% malgré une croissance annuelle de 8,3%. Somme toute, ces résultats nous montrent bel et bien une ambition au niveau de l'objectif global de la réforme de l'enseignement supérieur (HERA, supra).

Par ailleurs, l'enseignement supérieur du Vietnam a connu une croissance en quantité durant cette dernière décennie. Voici l'éducation en quelques chiffres,

| | | 2007 - 2008 | 2016 - 2017 | Croissance/ décroissance (%) |
|---|---|------------------|------------------|---------------------------------|
| 1 | Nbr total d'établissements | 160 | 235 | 46,9% |
| | Secteur public | 120 | 170 | 41,7% |
| | Hors secteur public | 40 | 65 | 62,5% |
| 2 | Nbr total d'étudiants | 1 180 547 | 1 767 879 | 49,8% |
| | Secteur public | 1 037 115 | 1 523 904 | 46,9% |
| | Hors secteur public | 143 432 | 243 975 | 70,1% |
| 3 | Nbr total d'enseignants | 38 217 | 72 792 | 90,5% |
| | Secteur public | 34 947 | 57 634 | 64,9% |
| | Hors secteur public | 3 270 | 15 158 | 363,5% |
| | Nbr de femmes sur total | 16 459 | 35 064 | 113,0% |
| 4 | Classement selon niveau d'études | | | |
| | Doctorat | 5 643 | 16 514 | 192,6% |
| | Master | 15 421 | 43 127 | 179,7% |
| | Licence (bac+3 et bac+4) | 16 654 | 12 519 | -24,8% |
| | Autre diplôme | 185 | 109 | -41,1% |

Tableau 3. Comparaison de l'enseignement supérieur en général, période 2007-2017

Lecture : Pour la période 2007-2017, le nombre total d'établissements supérieurs connaissent une croissance importante, à 46,9%.

Ces indicateurs nous permettent d'apprécier la croissance globale de l'enseignement supérieur du pays. Au niveau du nombre d'établissements et d'étudiants, on connaît une hausse importante à peu près de 50%. Particulièrement, on remarque une hausse remarquable de 90,5% des enseignants, particulièrement une croissance exceptionnelle de 363,5% des enseignants qui exercent leur métier en dehors du secteur public. Il faut prendre acte que le MEF n'a pas introduit les chiffres de l'année scolaire 2007-2008 qui concernent les enseignants des minorités ethniques, les titres, etc. En outre, le nombre de ceux qui ont obtenu un doctorat a fortement augmenté de 192,6% tandis que le nombre de ceux diplômés au niveau de licence diminue à -24,8%. On voit également une augmentation impressionnante du nombre de femmes

enseignants, à 113%. La présence des femmes dans l'enseignement supérieur est remarquable. Elles ont autant d'opportunités académiques et professionnelles que les hommes. Cependant, le VEF (2014) montre que celles-ci doivent prendre plus de responsabilités envers la famille et que celle-ci constitue généralement la première priorité pour les femmes. De plus, en dépit d'une croissance de près de 50%, le nombre d'étudiants estimé à 4,5 millions est loin d'être atteint d'ici 2020. Or, pour atteindre l'objectif du projet HERA précisant le ratio 20 étudiants par enseignant, il faudra 225 000 enseignants, dont 50 000 pour des écoles supérieures (avec 15% d'enseignants titulaires de doctorat), et 175 000 pour des universités (30%).

Évaluant le Projet 911, le journal numérique Nhandan précise que 64% du budget sont attribués à la formation doctorale à l'étranger ; 14% à la co-formation ; 20% à la formation dans le pays ; 2% à la formation des compétences linguistiques ou autres¹⁸. Il faut préciser que le mode de formation à l'étranger n'atteint que 23% de l'objectif global, avec seulement 1 306 doctorant-e-s pour le plan quinquennal 2012-2016. Étant faibles en niveau de langue, nombre de doctorants ont abandonné leur formation ou n'ont pas encore soutenu leur thèse (231 personnes, soit 17,7%). En plus des résultats décevants, l'auteur de cet article évoque également des problèmes liés à l'utilisation du budget tels que dépenses incorrectes, retard de dépenses, de traitement, etc. Selon l'audit de l'État, cela vient du fait de la non pertinence des politiques et des mécanismes. Sur ce point, M. Nguyen Van-Nha (Université de Hanoï) croit que la faille du Projet 911 relève principalement de la non pertinence de son déploiement, de l'inadéquation des critères de recrutement des doctorants boursiers, jugés trop exigeants. En dépit des évaluations défavorables, le MEF négocie de prolonger ce projet en demandant une somme de 9 400 milliards de dongs (plus de 352 millions d'euros) dans le but de former 9 000 docteurs, dont 5 000 à l'étranger, période 2018-2025, vision 2030¹⁹. Cela entraîne une polémique dans la société vietnamienne et attire l'attention de plusieurs experts, particulièrement du Professeur Ngo Bao-Chau²⁰. Selon ce dernier, il vaudrait mieux utiliser ce budget pour 1) établir des fonds de subventions aux docteurs et chercheurs qui ont une excellente performance scientifique, et 2) former au niveau doctorat dans le pays avec la qualité et selon les normes internationales. Cependant sur le plan de quantité, il est à préciser que, si l'objectif de formation doctorale est acquis, l'enseignement supérieur n'atteindra que 30% d'enseignants titulaires de doctorat, comme l'indique M. Phung Xuan-Nha, ministre de l'Éducation et de la Formation. À ce propos, le Vietnamnet.vn, un des journaux numériques les plus populaires au Vietnam, introduit les sources du ministère de l'éducation du Sri Lanka disant que les proportions d'enseignants titulaires de doctorat du pays en 2015 est de plus de 55%. De plus, ce taux est plus de 24% en Thaïlande en 2005, et de 73% en Malaisie en 2010. En sus de la formation doctorale, le projet de prolongation proposé stipule toujours que l'objectif principal sera d'améliorer la qualification professionnelle des enseignants du supérieur en termes de compétences de développement des programmes d'enseignement, d'application de méthodes d'enseignement

¹⁸ <http://www.nhandan.com.vn/giaoduc/item/35084202-hang-nghin-ty-dong-va-%E2%80%9Cgiac-mo%E2%80%9D-tien-si-ky-1.html> (consulté le 14 novembre 2018)

¹⁹ Proposition du Projet « Élever la capacité professionnelle du corps enseignant et dirigeant des écoles supérieures et des universités pour répondre aux exigences de la réforme radicale et exhaustive de l'éducation et de la formation, période 2018-2025, vision 2030 ».

²⁰ En août 2010, Ngo Bao-Chau est devenu le premier Vietnamien à gagner la médaille Fields, la plus haute récompense internationale dans le domaine des mathématiques.

modernes, ainsi que des compétences linguistiques/ langagières et techno-pédagogiques²¹. Ainsi, la raison de négociation du budget de l'État se centre-t-elle cette fois sur la qualité des formations doctorales (publications en langue étrangère) et les bénéfices financiers (bourses d'études) en faveur des boursiers, comme le souligne le ministre de l'éducation et de la formation du Vietnam lors des échanges avec l'Assemblée nationale²². Enfin avec l'appropriation de 88,4% des membres (députés), la prolongation du projet a été approuvée par cette instance selon la Résolution n° 50/2017/QH14 en date du 14 novembre 2017.

Dans un deuxième temps, nous avons consulté le site des établissements hébergés sur le portail officiel des concours d'entrée à l'université et à l'école supérieure du MEF²³ et envoyé des méls à de différents enseignants en poste pour obtenir des chiffres globaux de l'ensemble des enseignants de langue vietnamiens. Toutefois les taux de réponses sont minces. De ce fait, nous nous contentons de présenter ici le nombre des enseignants de langue de 173 parmi 235 universités vietnamiennes que nous avons pu recenser pendant les mois d'octobre et de novembre 2018 sur le site officiel du MEF²⁴, classés par ordre décroissant selon les langues enseignées et leur niveau d'études comme dans le tableau suivant,

| | Doctorat | | Master | | Licence | | Autre | | Femme | | Total | |
|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
| Anglais | 309 | 9,0% | 2547 | 73,8% | 401 | 11,6% | 195 | 5,6% | 1731 | 50,1% | 3452 | 100% |
| Chinois | 78 | 32,2% | 144 | 59,5% | 11 | 4,5% | 9 | 3,7% | 195 | 80,6% | 242 | 100% |
| Français | 54 | 26,1% | 87 | 42,0% | 13 | 6,3% | 53 | 25,6% | 80 | 38,6% | 207 | 100% |
| Japonais | 30 | 15,5% | 101 | 52,3% | 46 | 23,8% | 16 | 8,3% | 106 | 54,9% | 193 | 100% |
| Russe | 33 | 35,9% | 54 | 58,7% | 5 | 5,4% | 0 | 0,0% | 48 | 52,2% | 92 | 100% |
| Coréen | 20 | 26,0% | 40 | 51,9% | 17 | 22,1% | 0 | 0,0% | 44 | 57,1% | 77 | 100% |
| Allemand | 3 | 8,3% | 27 | 75,0% | 6 | 16,7% | 0 | 0,0% | 15 | 41,7% | 36 | 100% |
| Arab | 0 | 0,0% | 2 | 20,0% | 8 | 80,0% | 0 | 0,0% | 10 | 100% | 10 | 100% |
| Espagnol | 0 | 0,0% | 13 | 81,3% | 3 | 18,8% | 0 | 0,0% | 8 | 50,0% | 16 | 100% |
| Italien | 3 | 23,1% | 4 | 30,8% | 0 | 0,0% | 6 | 46,2% | 7 | 53,8% | 13 | 100% |
| Portugais | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 8 | 100,0% | 6 | 75,0% | 8 | 100% |
| Thaï | 1 | 14,3% | 3 | 42,9% | 3 | 42,9% | 0 | 0,0% | 5 | 71,4% | 7 | 100% |
| Total | 531 | 12,2% | 3022 | 69,4% | 513 | 11,8% | 287 | 6,6% | 2255 | 51,8% | 4353 | 100% |

Tableau 4. Statistique de l'enseignement supérieur de langue en 2018

Lecture : En 2018, les enseignants d'anglais titulaires de doctorat sont au nombre de 309 sur 3 452 au total (9%).

²¹ <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Bo-Giao-duc-dinh-xin-12000-ty-dong-de-dao-tao-9000-tien-si-su-pham-post181195.gd> (consulté le 16 janvier 2018)

²² <https://vtv.vn/giao-duc/de-an-9000-tien-si-se-tap-trung-vao-chat-luong-dao-tao-2017111615085731.htm> (consulté le 16 janvier 2018)

²³ <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/tuyen-sinh/nhung-con-so-biet-noi-ve-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-389870.html> (consulté le 16 janvier 2018)

²⁴ Sur 235 sites universitaires consultés, seuls 173 fournissent le nombre de leurs enseignants de langue.

Il faut noter le cas particulier de deux universités (l'Université des Sciences sociales et humaines de HCMV et l'Université de Hanoï) qui dispensent des formations en plusieurs langues étrangères hormis des langues les plus populaires au Vietnam, dont l'allemand, l'arab, l'espagnol, l'italien, le portugais et le Thaï.

Ce tableau nous révèle un fait indéniable sur le fait que la langue anglaise occupe une place dominante par rapport à d'autres langues étrangères dans l'enseignement supérieur. De ce fait, les enseignants d'anglais sont les plus nombreux à détenir un doctorat. Dans le champ des LVE, on constate une prépondérance de femmes enseignants, avec 2 255 femmes (51,8%). Il est à noter que le nombre d'enseignants titulaires d'un master est impressionnant, avec 3 022 enseignants (69,4%). Or, ce niveau ne rend pas apte à enseigner dans l'enseignement supérieur selon les prescriptions institutionnelles en vigueur. De plus, il existe un nombre assez important d'enseignants au niveau de licence qui travaillent dans l'enseignement supérieur.

Il est à noter que le nombre d'enseignants de la langue française dans l'enseignement supérieur vietnamien est de 207 personnes (sur le total de 666 enseignants de tous les niveaux) qui assurent l'apprentissage de 6 730 étudiants (sur 46 818 apprenants)²⁵. Ainsi un enseignant de français dans le supérieur doit travailler avec plus de 32 étudiants ; ce qui demande un travail énorme car l'idéal est que ce premier prend mieux en charge avec une classe de 20 étudiants, comme le précise le projet HERA. Or, il en est de même pour des classes bilingues, chaque enseignant doit travailler avec plus de 38 élèves (189/ 7 257). Il est encore pire pour l'enseignement du français langue vivante 2 lorsqu'un enseignant doit travailler avec plus de 201 élèves (132/ 26 596).

L'enseignement de la langue française

Reprenant les termes de l'ancienne Directrice du Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique de l'Organisation internationale de la Francophonie depuis 2011, Anissa Barrak, « L'Asie-Pacifique est un océan de diversité linguistique, y compris à l'intérieur d'un même pays. La Francophonie ne se positionne pas en concurrence avec les autres langues, elle ne cherche pas à faire du « chiffre » dans l'absolu, mais entend affirmer la place et l'utilité du français comme langue internationale ». Et puis Henda (2016) rajoute : « Il faut reconnaître que la majorité des jeunes n'est pas forcément attirée par le français. Ils choisissent généralement une seule langue étrangère, surtout lorsque dans leur pays, le système éducatif n'impose l'enseignement que d'une seule d'entre elles » (p. 17).

1.3. L'application du Cadre européen

Tran Thien Tam-Minh et Nguyen Thi Ngoc-Suong (2016) mettent l'accent sur la nécessité d'alignement sur le CECR au sein d'un référentiel de formation. Ces chercheuses précisent que « [l]a montée d'exigences accrues de la part du public apprenant, compte tenu par exemple de l'extension qu'a pris le CECR au Vietnam pour le français mais aussi pour l'anglais. [...] Une diversification progressive de ces apprenants et des moyens ou objectifs qu'ils se donnent eux-mêmes pour leur apprentissage du français, avec l'usage des TICs » (Tran Thien Tam-Minh

²⁵ <http://cartographie.crefap.org/fr/post/> (consulté le 23 novembre 2018)

et Nguyen Thi Ngoc-Suong, 2016, p. 53). Se souciant de nouvelles exigences en termes de compétences, elles insistent sur l'importance du processus de la professionnalisation des enseignants qui consiste en « une intention sociale émanant d'une institution ou d'une organisation ; soit l'injonction faite aux individus en formation, d'engager un processus de construction-transformation de leurs activités au service d'une efficacité et d'une lisibilité plus grandes du travail » (p. 54). Ainsi la dimension professionnalisante se centre-t-elle principalement sur le développement du savoir-agir avec compétence qui, selon Le Boterf (2002), se traduit par la capacité de « mobiliser et de combiner des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, attitudes, convictions) et des ressources de réseaux (banque de données, réseaux d'expertise, etc.) pour agir dans des situations professionnelles en vue d'atteindre des résultats et afin de répondre à des enjeux » (cité par Tran Thien Tam-Minh et Nguyen Thi Ngoc-Suong, 2016, p. 55).

Quant à la formation supérieure, le colloque national du 7 janvier 2017, portant sur les solutions en vue d'augmentation de la qualité de l'enseignement supérieur, organisé par le MEF à Da Nang, a regroupé 271 représentants des instances universitaires du pays. Lors de cet événement, le ministre de l'Éducation et de la Formation a pointé plusieurs problèmes actuels de l'éducation au niveau supérieur, dont le niveau de formation du corps enseignant dont 17% à 20% a obtenu le niveau de doctorat, le reste n'ayant globalement atteint que le niveau de master ou licence.

1.4. L'intégration des TIC dans l'enseignement de langue

Pour l'heure, le besoin d'améliorer de nouvelles compétences dans l'enseignement s'avère impérieux. Depuis l'année 2000, le MEF a promulgué plusieurs directives relatives à la consolidation de l'enseignement, de la formation et de l'application des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, notamment dans le cadre du Projet de la réforme de l'enseignement supérieur du Vietnam (HERA, *supra*). Ainsi la compétence techno-pédagogique permettrait-elle à l'enseignant d'assurer au mieux son métier. Sans elle, il lui sera difficile de réaliser les principales missions de l'enseignement, comme le précise la prescription ministérielle n° 4987/BGDĐT-CNTT du 02 août 2012 concernant l'entreprise de la mission technologique. En fait, selon Nguyen Van-Long (2016), l'enquête menée par l'Université des Langues Étrangères du Centre révèle que la grande majorité des enseignants (75% des 1 500 personnes provenant de 14 provinces bénéficiaires du Projet 2020) ont une attitude positive et une bonne conscience vis-à-vis de l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Néanmoins, ce nouvel outil n'est pas encore populaire dans toutes les villes et provinces du Vietnam. Qui plus est, les compétences technologiques chez les enseignants de langue sont loin d'être à la hauteur pour assurer un enseignement efficace en intégrant les TICE.

En termes de l'application des TIC pour l'innovation de l'enseignement de LVE, on compte 100 séances de 45 minutes réservées à l'application des TIC parmi 450 séances de renforcement de compétences langagières pour les enseignants d'anglais dans le cadre du Projet 2020 (Nguyen Van-Long, 2016). En référence aux évaluations positives de l'éducation vietnamienne de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et de l'Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique (SEAMEO), Nguyen

Tan-Dai (2017) constate que « [l]’intégration des TIC au service de l’innovation des pratiques pédagogiques, de la gestion des procédures et de l’amélioration de la qualité de l’éducation ou de l’enseignement supérieur devient un phénomène naturel au Vietnam et n’y fait guère doute aujourd’hui » (p. 4). Ainsi nous apercevons-nous un fort besoin du développement des compétences techno-pédagogiques dans le contexte de la réforme du champ des LVE. Nguyen Van-Long (2016) précise que les enseignants de la langue anglaise ont bénéficié des programmes de perfectionnement techno-pédagogique qui étaient divisés en deux niveaux, débutant et avancé à l’appui du modèle des niveaux de compétence technologique proposé par Tomei (2003). Dans ces perspectives, l’intégration des nouvelles technologies dans l’enseignement de langue devient de plus en plus populaire bien que l’étude de Nguyen Van-Long montre que le Vietnam est seulement à la fin de la première phase d’introduction des TICE, sachant que le processus de leur intégration comporte trois phases : introduction, intégration et invisibilisation. À ce sujet, Nguyen Tan-Dai (2017) a recours au classement de SEAMEO (2010) selon lequel le Vietnam est globalement dans la phase d’« inspiration », avec certains points d’avancement (phases de « transformation » et d’« inspiration ») en termes de politiques nationales et de développement des infrastructures, mais avec un peu de retard (phase d’« application ») dans la pratique pédagogique et l’évaluation au moyen des TIC » (p. 71).

En 2000, on a connu un nombre croissant de centres de LVE et Informatique qui relèvent des instances éducatives nationales et internationales. Selon le rapport national de l’Éducation pour tous, 1 882 centres et établissements de LVE et Informatique ont été fondés depuis l’année 2000 jusqu’en 2013 à travers le pays (MEF, 2015, p. 39). Selon Tran Xuan-Tuyen (n.d.), sur 5000 personnes âgées de 15 à 30 ans sondées, 45% disent avoir acquis des connaissances de l’anglais grâce à l’école et à la formation formelle ; 23,7% via des centres de langue ; et 11,5% à travers l’autoformation (p. 85-86). Pour des gens qui n’ont pas de moyens pour fréquenter des classes en présentiel, ceux-ci choisissent l’e-formation. Conçue au début des années 1990, l’e-formation s’est développée véritablement en 2001 avec une école virtuelle nommée « Fihou Cyberschool » de l’Open Université de Hanoï (en 2005, environ 1 000 étudiants suivant ce mode de formation en ligne et environ 30 000 étudiants poursuivant la formation hybride en présentiel et en ligne, dispensée par l’Université nationale de HCMV). Toutefois, le pourcentage de ce public reste encore très limité, à 0,6% des utilisateurs d’Internet et 0,13% de la population. De plus, nombre de sites d’e-formation à finalité éducative ont été fermés pour manque d’inscriptions.

1.5. La capacité de recherche dans l’enseignement supérieur

Étudiant les enjeux d’une réforme inspirée des orientations occidentales de l’enseignement supérieur du Vietnam, Cerbelle (2016) souligne l’importance de la recherche au sein des universités vietnamiennes sous l’effet de l’intégration mondiale du pays. L’Université vietnamienne d’aujourd’hui a l’obligation d’être autonome en termes de financement. Ainsi les activités scientifiques de chaque établissement devraient-elles productives et valorisées comme le souligne l’auteur, « d’ici à 2020, 25 % de ses revenus via la commercialisation de ses produits scientifiques et techniques, qu’il s’engage davantage dans des activités rémunératrices et qu’il sollicite le financement privé » (Cerbelle, 2016, p. 257). Cependant, en se référant à Harman et Ngoc (2010), l’auteure ajoute ensuite que « la recherche scientifique est encore embryonnaire

au Vietnam. Les activités de recherches sont entravées par un budget insuffisant (largement inférieur, cette fois, à ce qui s'observe dans les pays de la région), des infrastructures limitées et un temps alloué insuffisant » (Cerbelle, 2016, p. 257).

Tran Thanh-Ai (2016), quant à elle, a repris les commentaires lugubres des autorités du MEF sur la situation de production scientifique du pays malgré le bon nombre de chercheurs et de titulaires des diplômes de haut niveau. « Quoi qu'il possède une grande quantité de professeurs et professeurs associés (9 000), et de titulaires d'un doctorat (24 000), le Vietnam reste encore un pays scientifiquement sous-développé. » (p. 39). En réalité, durant une bonne quarantaine d'années (1970-2011) sont produits seulement 10 745 articles, soit 11% de Singapour, 22% de la Thaïlande et 27% de la Malaisie selon Nguyen Van Tuan (2013a) (cité par Tran Thanh-Ai, p. 38). Quantitativement, il s'agit d'une faible productivité scientifique au niveau national en comparaison avec celle de quelques grandes universités de la région Asie du Sud-Est comme Chulalongkorn ou Mahidol (Thaïlande), Malaya (Malaisie). Selon Nguyen Van-Long (2016), le Vietnam se place 14/21 pays de l'Asie du Sud-Est en 2012 au niveau du nombre d'articles scientifiques. La publication en Sciences de l'éducation est encore pire, 1/37 en comparaison avec Taïwan (1^{re} place) et 1/30 Hongkong (2^e place).

Par ailleurs, la qualité de ces travaux de recherche scientifique laisse à désirer. Selon les scientifiques internationaux et vietnamiens spécialisés dans différents domaines, les thèses doctorales soutenues dans le pays sont loin d'être à la hauteur des normes internationales au niveau de problématique, de méthodologie, d'originalité, et aussi de formation à la recherche, d'encadrement, d'évaluation, etc. Bref, sont évoqués toutes sortes de problèmes relevant de la scientificité des travaux de recherche. Les propos d'une dizaine d'experts interviewés esquissent un sombre tableau de l'enseignement supérieur du Vietnam, comme en témoigne Tran Thanh-Ai. Il est important de souligner que les compétences linguistiques (surtout en anglais et français) des chercheurs vietnamiens sont très limitées, ce qui les empêche de publier et de participer à des discussions scientifiques.

Quant à la recherche en Sciences de l'éducation, la production scientifique de 1996 à 2010 est extrêmement minime avec seulement 39 articles publiés dans les revues internationales, occupant la place 13/14 des pays asiatiques en termes d'indice de citation (Pham Thi Ly et Nguyen Van Tuan, 2012, cités par Tran Thanh-Ai, 2016, p. 38). « Quant aux Sciences de l'éducation de notre pays, elles sont très dépassées et problématiques. C'est l'origine principale de la perturbation de l'éducation vietnamienne, ainsi que l'arriération très grande des sciences humaines et sociales par rapport aux pays du monde » (M. T., 2011, cité par Tran Thanh-Ai, 2016, p. 38). Ou encore le constat du MEF : « Les méthodes, les procédures et les techniques de recherche [en Sciences de l'éducation] sont très désuètes, tellement que les erreurs sont systématiques, ce qui fait que les conclusions sont peu persuasives et peu généralisées » (MEF, 2011, cité par Tran Thanh-Ai, 2016, p. 38). Toute cette stagnation et cette faiblesse de la recherche vietnamienne sont principalement dues d'une part à une faible rémunération des scientifiques vietnamiens et d'autre part à leurs efforts insuffisants, selon une enquête menée par le journal électronique VnExpress en janvier 2013. Le sondage réalisé auprès de 14 universités révèle la même situation (VEF, 2014).

En outre, les résultats de l'enquête préliminaire réalisée par Tran Thanh-Ai montrent que les activités de recherche, comme le manifeste le cas de l'étude des intitulés de mémoires de master en Sciences de l'éducation, n'atteignent pas le standard scientifique car elles tendent seulement à « résoudre les problèmes concrets de la vie socio-professionnelle, sans respecter la démarche scientifique » (Tran Thanh-Ai, 2016, p. 47). Par là, l'auteure nous avertit d'une tendance infructueuse voire dangereuse de la recherche du Vietnam assimilant la recherche scientifique à la recherche quotidienne ou aux changements d'une situation donnée avec l'application d'une théorie quelconque. Selon cette auteure, cela est dû à la mauvaise maîtrise des connaissances de méthodologie de recherche, notamment en Sciences de l'éducation. Sur ce point, elle ajoute qu'« environ 70% des articles scientifiques refusés sont dus aux lacunes méthodologiques » (Nguyen Van Tuan, 2013b, cité par Tran Thanh-Ai, 2016, p. 47). Pour elle, l'approfondissement des méthodologies de recherche scientifique permettra aux universitaires vietnamiens d'améliorer la qualité de leurs travaux ainsi que leur formation à la recherche.

En fin de compte, en dépit des investissements pour améliorer le domaine de recherche scientifique, le nombre d'articles publiés dans des revues internationales de qualité ne satisfait pas l'objectif défini. Pour pallier ces lacunes, le MEF a autorisé en 2013 les Universités nationales de Hanoï et de HCMV d'établir les deux premiers Centres vietnamiens d'accréditation de la qualité de l'éducation (UNESCO, 2016, p. 12).

2. Un regard critique sur le contexte

Dans le contexte d'intégration mondiale du Vietnam, le gouvernement manifeste sa volonté de mettre en place des politiques de réforme tant sur les plans administratifs que sur les plans socio-économiques, culturels et éducatifs, etc. D'une manière générale, le pays a besoin des ressources humaines qui soient plus qualifiées devant un marché de travail de plus en plus compétitif, des manœuvres qui puissent s'adapter et s'intégrer dans l'économie de marché. Le domaine de l'éducation et de la formation s'efforce de mettre en œuvre des plans stratégiques pour mieux répondre à ces injonctions gouvernementales. Au cours de ces deux dernières décennies, le Ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam s'y emploie en mobilisant toutes les ressources possibles afin de faire se développer quantitativement et qualitativement le corps enseignant des établissements scolaires et universitaires. Dans le cadre de cette étude, nous nous proposons d'étudier principalement les deux facettes de réforme suivantes : l'enseignement-apprentissage de langues étrangères et la professionnalisation des enseignants de langue dans l'enseignement supérieur dans le contexte en forte mutation. Partant de l'existence de deux systèmes d'enseignement des langues étrangères l'un public au sein des universités, l'autre privé au sein de centres indépendants de langues, nous comparons les effets différenciés de ce contexte sur les professionnalités des deux groupes d'enseignants. Cette dernière question nous amènera à mettre en comparaison ce processus chez les enseignants de langue dans le secteur public à celui chez leurs homologues du privé.

Parmi ces missions importantes, le MEF met l'accent sur les investissements dans le champ de l'enseignement-apprentissage de LVE dans tous les niveaux, du primaire jusqu'au supérieur. En 2008, le gouvernement vietnamien a promulgué la Décision n° 1400/QĐ-TTg du 30 septembre 2008 du Premier Ministre relative à l'approbation du Projet national de

l'Enseignement et Apprentissage de Langues étrangères 2020 (Projet 2020) dans le système de l'éducation nationale. Ce projet national consiste à réformer l'enseignement-apprentissage des langues étrangères de manière qu'en 2020, les bacheliers des écoles secondaires et les diplômés des collèges, des universités devront être capables d'utiliser une langue étrangère pour leurs études et/ou leur travail. Voici la traduction par Phan Nguyen Thai-Phong (2012) de l'objectif général du document :

Rénover totalement l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans le système de l'éducation nationale, mettre en place le nouveau programme d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans tous les cycles d'enseignement, niveaux de formation, afin d'atteindre en 2015 un niveau significatif et d'améliorer les capacités des ressources humaines dans le domaine des langues étrangères, surtout dans des domaines privilégiés ; pour qu'en 2020 la plupart des jeunes vietnamiens diplômés de collèges professionnels, d'écoles supérieures et d'universités soient capables d'utiliser une langue étrangère de façon autonome, sûrs d'eux dans la communication, l'apprentissage et dans le travail, à l'heure du plurilinguisme et de la pluriculture ; pour que les langues étrangères soient un point fort des Vietnamiens au service de l'industrialisation et de la modernisation du pays. (Phan Nguyen Thai-Phong, 2002, annexe 3)

Au cours de l'année scolaire 2011-2012, le MEF a délivré la Circulaire n° 7274/BGDĐT-GDDH en date du 31 octobre 2012 concernant la réalisation du Projet national de Langues étrangères 2020 dans l'enseignement supérieur, y compris les écoles supérieures (bac+3) et les universités (bac+4 ou plus). Brièvement, cette circulaire ministérielle insiste sur

1. l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage et les plans d'exécution du Projet par période au sein de l'établissement ;
2. la vérification du niveau de compétences linguistiques/ langagières des enseignants de langue ;
3. la formation professionnelle à l'étranger financée par le MEF en faveur des enseignants ;
4. l'obtention du niveau 3/6 du Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (KNLNNVN), équivalent au niveau B1 du Cadre européen de référence pour les langues vis-à-vis des étudiants n'étant pas spécialisés en Sciences du langage ;
5. l'obtention du niveau 4/6 selon le Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (KNLNNVN) (niveau B2) à la sortie du collège des étudiants spécialisés en langue et du niveau 5/6 (niveau C1) à la sortie de l'université de ceux spécialisés en la matière ;
6. l'élaboration des Centres d'excellence des Langues qui renforcent la capacité de recherche, le renouvellement des méthodes d'enseignement, l'application des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et le changement des méthodes de contrôle et d'évaluation ;
7. l'enseignement en langue anglaise de certaines disciplines comme Technologie de l'Information et de la Communication, Gestion des Affaires, Banque et Finance, Tourisme ainsi que les branches d'études privilégiées de l'établissement qui en est capable en termes de programmes d'enseignement ;
8. la standardisation des niveaux du corps enseignant au travers des programmes de formations continues organisés par le MEF.

Dans ces perspectives, les enseignants de langue doivent faire face à un double phénomène. D'un côté ils se doivent d'élever leur niveau de compétences en langue pour être qualifiés selon les nouvelles prescriptions ; de l'autre, ils sont obligés de faire réussir les étudiants et les apprenants aux épreuves de certification de compétences en langue. Il est à noter que, selon les injonctions ministérielles concernant la standardisation du niveau de compétences en langue, les enseignants eux-aussi sont soumis à une évaluation similaire à celle des étudiants et des apprenants, sans parler des exigences en termes de compétences didactiques pédagogiques essentielles à l'enseignement. De cette manière, le public enseignant de langue devra être standardisé et qualifié alors que le public apprenant devra être certifié selon les niveaux de compétences fixés par le MEF, compatibles avec les normes de certification internationales, en l'occurrence le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) ou autres²⁶.

Dans ces mouvements, le MEF a approuvé la Décision n° 911/QĐ-TTg en date du 17 juin 2010 du Premier Ministre relative à l'approbation du Projet de formation doctorale en faveur du corps enseignant des écoles supérieures et des universités, période 2010-2020 (Projet 911). Ce programme ambitionne de mener 20 000 enseignants vietnamiens au niveau doctoral à l'horizon 2020, dont la moitié sera formée dans des établissements étrangers. En plus, il s'agit du prolongement du Projet 322 mis en œuvre en 2000 qui avait pour objectif d'envoyer des étudiants et des cadres vietnamiens à l'étranger pour des études supérieures, ou pour des stages de perfectionnement professionnel. Voici les quatre principales composantes qui ont été mentionnées dans l'objectif général :

1. Consolider la formation doctorale tant sur l'envergure que sur la qualité en vue d'améliorer les qualifications professionnelles et les capacités d'enseignement et de recherche, aussi bien les compétences d'administration du corps enseignant des écoles supérieures et des universités ;
2. Élever le nombre d'enseignants qui ont le niveau doctoral dans l'enseignement supérieur de sorte qu'à l'horizon 2020, former au moins 20 000 docteurs en vue d'améliorer la qualité de formation supérieure du Vietnam ;
3. Augmenter les compétences professionnelles et la qualité de formation doctorale du pays, saisir et promouvoir des coopérations internationales dans l'éducation et la formation, particulièrement au niveau de formation doctorale pour contribuer à l'amélioration de la qualité des formations et des activités scientifiques des universités, des enseignants et des chercheurs du Vietnam ;
4. Établir des fondements solides en vue d'une réforme en profondeur du système d'enseignement supérieur et au fur et à mesure l'intégrer dans l'éducation avancée aux niveaux régional et international.

Les projets nationaux mis en œuvre, les objectifs généraux ainsi définis, tout cela témoigne bel et bien de la volonté de réforme du gouvernement vietnamien surtout dans le domaine de

²⁶ S'y ajoutent les autres normes de certification de compétences (compatibles avec ce Cadre européen) en langue telles que TOEFL, IELTS, etc. pour l'anglais et les autres certificats internationalement reconnus d'autres langues comme par exemple DALF/ DELF, TCF pour le français ou encore JLPT pour le japonais, KLPT et TOPIK pour le coréen, TOCFL pour le chinois, etc.

l'éducation et de la formation. Néanmoins, il est inévitable de nous poser les questions qui suivent : Comment les enseignants de langue développent-ils à la fois les compétences didactiques et pédagogiques, et les compétences disciplinaires ? Est-ce qu'ils sont assez qualifiés au niveau de satisfaction des prescriptions pour pouvoir continuer leur métier ? Dans quelle mesure les changements en cours ont-ils un impact sur leur développement professionnel ? Quelles sont leurs représentations du métier ? Devant de nouvelles exigences en termes de compétences en langue, comment perçoivent-ils de leur professionnalité et de quelle manière se représentent-ils leur métier d'enseignant ? Ces quelques questions centrales forment le questionnement de notre recherche.

De plus, nous nous rendons compte du développement de l'offre d'enseignement de langues dans les centres privés en parallèle avec les institutions éducatives publiques. Cela vient du fait que le MEF attribue plus d'autonomie à des instances éducatives. On témoigne ainsi d'une juxtaposition de deux branches « public » et « privé » dans le contexte de l'industrialisation/ et de l'internationalisation de la formation. En ce qui concerne des centres de langues privés, il semble que l'offre de formation s'inscrive davantage dans une logique de marchandisation. C'est-à-dire que ceux-ci offrent une variété de formations certificatives selon les besoins du public apprenant, en fonction de leur convenance et de leurs moyens. Pour attirer des apprenants, ces établissements collaborent souvent avec des partenaires internationaux habilités, recrutent des enseignants natifs, investissent dans la formation continue des enseignants, dans l'acquisition d'équipement moderne, conçoivent des programmes de formation flexibles, etc. Il est important de remarquer que cette branche privée entre en concurrence avec le public en termes de la qualité des certificats de compétences de langue conformes aux normes internationales.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons donc à la manière dont les enseignants des deux branches publique et privée développent leurs compétences professionnelles et améliorent leurs pratiques enseignantes. Ce faisant, nous pourrions comparer et contraster ces deux publics pour voir comment ils réagissent face aux changements sous l'impact des importants changements du contexte.

Synthèse du chapitre

Ce chapitre nous a permis de voir, dans la première section, le panorama de l'éducation nationale vietnamienne en général et du champ des LVE en particulier. L'état des lieux nous donne une vision globale sur l'acte de réforme mis en œuvre par le MEF. Il s'agit des projets nationaux renforçant le champ des LVE tant sur la professionnalisation des enseignants que sur les programmes de formation adaptés aux normes de standardisation internationale. En ce qui concerne l'enseignement supérieur et l'enseignement de langues, nous avons pu fournir quelques chiffres dans une approche statistique générale dont l'enseignement de la langue française au Vietnam d'aujourd'hui. Nous avons tenté ensuite de porter un regard sur la manière dont on applique des normes dans l'enseignement-apprentissage des LVE et dont on y intègre des TIC. Nous relevons un dynamisme favorable à l'internationalisation. Cela se traduit tout d'abord par la volonté de réforme chez les autorités vietnamiennes et ensuite par les efforts pour dynamiser les pratiques professionnelles chez les enseignants. Nous avons également mené une investigation sur le domaine de recherche dans l'enseignement supérieur. Cependant, la situation actuelle montre que les universitaires sont plus intéressés par l'enseignement que par la recherche. Par ailleurs, l'Université vietnamienne a beaucoup de contraintes en termes du volume prédominant de la théorie, du nombre élevé d'étudiants, des prescriptions institutionnelles, etc.

La deuxième section nous a permis de porter un regard critique sur la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Cette réalité nous amène à un questionnement de départ sur le processus d'industrialisation et d'internationalisation et son influence sur le champ des LVE au Vietnam en général ainsi que sur les enseignants de langue vietnamiens en particulier. Nous nous retrouvons finalement dans un postulat hypothétique que le Vietnam n'échappe pas aux évolutions en cours et que le public enseignant est par conséquent fortement impacté par un contexte en mutation.

Chapitre II : Problématisation et formulation des hypothèses

Introduction

Dans ce chapitre, nous tentons de formuler une problématique générale à partir du cadrage théorique et des évolutions du champ des LVE dans le contexte vietnamien. Nous nous intéressons aux phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation ainsi que les influences éventuelles sur le processus de professionnalisation des enseignants de langues vietnamiens. En ce sens, nous tenons à cerner les dynamiques du développement professionnel chez les enseignants de langue dans un contexte en mutation. La problématique ainsi construite nous permet de formuler les hypothèses générales de notre recherche.

1. Problématique générale

Au cours de ces dernières années, l'éducation et la formation connaissent des phénomènes d'industrialisation accrus notamment sous l'effet du développement des TIC. Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues vivantes étrangères est soumis à des transformations dues à l'internationalisation des normes de certification. Le champ des LVE au Vietnam se trouve également au cœur de ces évolutions qui entraînent inévitablement des changements conséquents relatifs au processus de professionnalisation des enseignants. Notre questionnement vise à mettre en lumière la manière dont les enseignants vietnamiens se représentent leur professionnalité dans ce nouveau contexte et les priorités qu'ils estiment importantes en termes de professionnalisation. Notre recherche s'inscrit dans le cadre des travaux qui portent sur les dimensions et les voies de la professionnalisation des enseignants (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2007, 2008 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008) dans un contexte d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation (Mœglin, 1998, 2016 ; Rosen et Reinhardt, 2010). Nous nous appuyons également sur le cycle de vie professionnelle (Huberman, 1989) ainsi que sur les phases de la vie professionnelle (Castellotti et De Carlo, 1995) pour construire nos travaux de recherche. Quant à la dimension du développement professionnel, nous avons recours aux travaux de Uwamariya et Mukamurera (2005) qui étudient ce processus selon les perspectives développementale et professionnalisante.

D'une manière générale, nous nous référons aux cinq dimensions de professionnalisation mises en exergue par Bourdoncle (2000), qui portent sur a) l'activité elle-même ; b) le groupe qui l'exerce ; c) les savoirs qui y sont liés ; d) l'individu qui s'y engage et e) la formation à l'activité. Notre investigation porte sur les effets du contexte socio-économique et de l'industrialisation de l'enseignement des langues sur le métier d'enseignant avec comme question centrale : quelles compétences les enseignants développent-ils pour s'adapter aux changements dans le champ de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères ? Quelle dynamique de professionnalisation peut-on repérer chez ce groupe professionnel ? Au Vietnam, on constate que le secteur de formation en langue privé se développe en parallèle au secteur public. L'enseignement des LVE connaît donc deux contextes d'exercice différents. Pour autant, il n'y a pas d'activités de groupes professionnels ou associatifs identifiés. Seul des offres de formations continues pilotées par quelques universités nationales permettent aux enseignants d'échanger

leurs idées et de réfléchir sur leur pratique. Sur le plan de la formation des savoirs professionnels, seules quelques revues confidentielles au sein de la communauté universitaire existent. En conséquence, les enseignants des LVE vietnamiens doivent avoir recours à l'(auto)formation.

Pour Wittorski (2007) propose six voies possibles du processus de professionnalisation. Il s'agit de l'importance du rôle de la formation et les dimensions collaborative et réflexive en vue du développement professionnel selon la logique de l'action (formation « sur le tas »), celle de la réflexion et de l'action (formation alternée), celle de la réflexion sur l'action (transposition de savoirs), celle de la réflexion pour l'action (groupe de résolution de problèmes), celle de la traduction culturelle par rapport à l'action (accompagnement au sein de groupes professionnels) et celle de l'intégration/assimilatoire (mobilisation des savoirs en situations professionnelles diverses). De plus, cet auteur met en évidence l'importance de la capacité d'agir des enseignants face à la complexité de l'environnement pédagogique. Les autres chercheurs (parmi lesquels Conjard et Devin, 2007 ; Jorro et De Ketele, 2011) confirment que le professorat, un métier de l'humain et adressé à autrui, implique un travail dans l'incertitude d'un ensemble d'acteurs engagés dans les systèmes éducatifs. Par ailleurs, il s'agit d'une profession singulière qui, d'une part, met en jeu des composantes organisationnelles, institutionnelles, relationnelles et contextuelles et qui, d'autre part, se doit d'assurer l'efficacité des groupes enseignants et la qualité de leur travail.

La contribution de Huberman (1989) sur le cycle de vie professionnelle des enseignants nous permet de situer la dynamique évolutive des carrières. En général, ses études distinguent quatre types de scénarios différents relatifs à une carrière harmonieuse, à une harmonie acquise, à une remise en question et à une carrière difficile. Selon lui, l'enseignant pourra acquérir une carrière harmonieuse s'il est capable de se stabiliser pour enfin arriver à une phase d'approfondissement, de diversification et/ou prise de responsabilités. Pour y parvenir, l'enseignant doit prendre en compte deux facteurs clés : « maîtrise pédagogique » et « efficacité ». Sur le plan de l'enseignement-apprentissage des LVE, nous nous référons aux travaux de Castellotti et De Carlo (1995) concernant la formation des enseignants de langue pour identifier l'évolution des savoirs nécessaires à la pratique de l'enseignement. Plus particulièrement ces auteures s'intéressent à la place et au rôle accordés à la formation continue sous ces diverses formes, par les enseignants. Ces chercheurs (1995) distinguent quant à elles trois phases dans la vie professionnelle : celle de « la survie », du « comment » et du « pourquoi ». Il s'agit d'un parcours professionnel partagé par la plupart de nouveaux enseignants qui, en début de leur carrière, doivent construire des stratégies pour répondre aux exigences du travail. Au fil du temps, ceux qui se sentiraient le plus assurés acquerraient une identité professionnelle et une disponibilité suffisante pour améliorer leurs pratiques ainsi que faire réussir leurs élèves. Le troisième stade amène les enseignants chevronnés à devenir des praticiens réflexifs qui recherchent « un horizon plus étendu et plus complexe ». Ces auteurs pensent que la plupart des enseignants de langues partage un tel parcours afin d'acquérir une maîtrise pédagogique et une efficacité professionnelle.

Dans la perspective des sciences de l'éducation, le développement professionnel constitue un long processus à travers lequel les enseignants-formateurs mobilisent les ressources internes et

externes tant humaines que matérielles afin de faire évoluer leur pratique. Dans ce sens, les enseignants travailleront, au gré des besoins des apprenants et en fonction des ressources disponibles, sur les modalités de transmission de savoirs, savoir-faire, savoir-agir qui constitueraient un ensemble de compétences professionnelles. En effet, il s'agit là des parcours de formation initiale et continue à l'issue desquels, il est souhaitable que les formés possèdent des compétences qui serviront non seulement d'atouts indispensables pour travailler mais aussi d'objets susceptibles d'être complétés, approfondis et retransmis dans leur milieu de travail (Wittorski, 2008 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). Ainsi la représentation de la notion de « professionnalité » des groupes professionnels se traduirait par leur savoir-faire et leur savoir-agir en situations de travail différentes.

Pour mieux comprendre les facteurs qui influencent le processus de professionnalisation, nous nous référons aux travaux de Mœglin *et al.* (1998, 2016) traitant des phénomènes d'industrialisation de l'éducation et de la formation. Ils mettent en avant les changements liés à l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement et ensuite la standardisation des programmes de formation à l'échelle mondiale. L'employabilité des formés et la reconnaissance de la valeur des diplômes sont aussi un sujet important. Selon ces auteurs, la réalité de l'enseignement devient plus complexe du fait de l'expansion des TICE et de l'imposition des normes internationales de standardisation. Par conséquent, le domaine des LVE se transforme en fonction des exigences en termes de compétences, validées selon le CECR internationalement reconnu. Le contexte socio-économique en mutation engendre de nouvelles exigences vis-à-vis de l'éducation et de la formation. À ce titre, nous assistons à des phénomènes d'industrialisation liés aux exigences en termes de changement de méthodologies de l'enseignement, de renforcement des compétences techno-pédagogiques, de perfectionnement linguistique et pédagogique, d'application du nouveau mode de formation soumis au système des crédits ECTS, etc. Dans le champ de l'enseignement-apprentissage des LVE, nous constatons des changements profonds liés à la formation des enseignants et particulièrement, à la standardisation de l'enseignement-apprentissage en termes de standardisation et de certification des connaissances et des compétences en langue en se basant sur les normes internationales. Sur le plan de l'internationalisation de l'enseignement-apprentissage de la langue, nous avons recours aux travaux de Rosen et Reinhardt (2010) sur les normes de certification en langue comme étant des outils efficaces d'évaluation des connaissances et des compétences linguistiques/langagières. De leur point de vue, l'application du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) s'avère pertinent car il s'agit d'un outil « applicable » accompagné d'instructions explicitement liées aux activités d'enseignement-apprentissage. Elles affirment que la mise en pratique des normes de certification permet de répondre aux exigences d'ordre quantitatif de l'internationalisation du champ des LVE et celles d'ordre qualitatif d'une amélioration des méthodes d'enseignement et d'apprentissage en la matière. Le Cadre européen devient un outil susceptible de mesurer le niveau, des connaissances et des savoir-faire en langue servant de « passeport linguistique ». Cet outil d'évaluation vise en effet la transparence et la lisibilité des diplômes à l'échelle internationale.

Dans le contexte de mutations plurielles, le gouvernement vietnamien a mis en œuvre des politiques éducatives de réforme en vue de l'intégration mondiale du pays. À titre d'exemple,

il s'agit des deux principaux projets nationaux : Projet 2020 et Projet 911, le premier concernant le renforcement de l'enseignement-apprentissage des LVE dans le système éducatif du Vietnam et le deuxième la formation des ressources humaines de qualité dans l'enseignement supérieur. Ainsi, le système éducatif doit-il répondre à ces nouvelles exigences pour pouvoir remplir les missions d'éducation et de formation. Dans le cadre de notre recherche, nous nous centrons précisément sur le champ des LVE et souhaitons trouver des éléments de réponse à notre occupation.

Ce cadrage théorique nous permet de discerner les dynamiques de la professionnalisation à l'œuvre entre la professionnalité perçue des enseignants de langue vietnamiens et celle promue par les discours de l'internationalisation et de la réforme. Nous essayons également d'approcher leurs logiques identitaires, leurs éthiques professionnelles et la façon dont ces dernières s'affirment autour de valeurs et de normes du métier visé.

2. Formulation des hypothèses de recherche

Nos recherches portent sur le rapport à la professionnalisation des enseignants de langues vivantes étrangères du Vietnam. Nous essayons de discerner les dynamiques de cette professionnalisation dans le contexte de standardisation, d'industrialisation accrue et d'internationalisation de l'enseignement des langues. Dans cette perspective, nous explorons principalement leurs représentations du métier d'enseignant, leurs perceptions de la professionnalité enseignante et des évolutions des spécificités du domaine des LVE, ainsi que leur conception du développement professionnel. Ce travail vise aussi à cerner les modifications identitaires produites par le contexte.

L'analyse du contexte et le cadrage théorique nous permettent de formuler nos hypothèses de recherche comme suit :

- 1. La professionnalisation des enseignants de LVE vietnamiens est influencée par les phénomènes croissants de l'internationalisation des normes de certification et de l'industrialisation de l'éducation et de la formation ;**
- 2. Les voies de formation constituent les principales ressources permettant aux enseignants de LVE vietnamiens de construire leur développement professionnel.**

Les hypothèses de travail ainsi formulées nous invitent à trouver des éléments de réponse à nos questions de recherche :

- Dans quelle mesure le contexte en mutation affecte le champ des LVE du Vietnam ?
- Comment les enseignants perçoivent-ils la politique de réforme éducative ?
- Comment se représentent-ils leur professionnalité ?
- Quels moyens considèrent-ils les plus adaptés à leur perfectionnement pédagogique ?
- Comment l'application des normes internationales est-elle perçue dans le contexte vietnamien ?

Nous avons construit notre enquête en deux phases : une pré-enquête par entretien semi-directif et une enquête complémentaire par questionnaire auprès des enseignants de LVE vietnamiens.

Chapitre III : Construction de l'enquête empirique

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord une approche méthodologique mixte qui combine à la fois la méthode qualitative et la méthode quantitative. Ensuite est abordé l'échantillon de notre enquête qui se compose des enseignants de langues étrangères qui exercent leur métier soit dans le secteur public soit dans le secteur privé. Puis les données sont analysées pour enfin, élaborer notre questionnaire en ligne qui est destiné à un public d'enseignants plus important.

1. Une approche méthodologique mixte

Pour Crahay (2006), « la quantification des données est un moyen pour construire la connaissance. Incontestablement, elle peut ouvrir des perspectives riches à la recherche en éducation. Renoncer de façon radicale à ses avantages consisterait à se priver sciemment d'un instrument cognitif de première qualité au nom d'un intégrisme méthodologique néfaste dans ses conséquences. » (Crahay, 2006, p. 49). En effet, le chercheur en sciences humaines et sociales, en l'occurrence Sciences de l'éducation, doit se confronter à plusieurs niveaux d'analyse. Dans cette perspective, Pourtois, Desmet et Lahaye (2006) étudient des formules hybrides de recherche selon l'orientation de Ardoino et de Peretti (1998) consistant à capter l'hétérogénéité, les paradoxes et les impuretés du phénomène humain. Ces auteurs soulignent : « Bien souvent, ces modèles hybrides font se percuter les dimensions qualitative et quantitative au lieu de les additionner complémentirement. » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006, p. 136).

Du fait que la recherche elle-même n'est pas soit qualitative soit quantitative, c'est au chercheur d'adopter une approche méthodologique soit a priori lorsqu'il soumet les faits à une hypothèse selon la démarche du procès, soit a posteriori lorsqu'il n'a pas d'hypothèse préalable, comme l'expliquent Pourtois *et al.* (2006). En ce sens, le chercheur pourra analyser qualitativement ses données pour maîtriser le sens ou les analyser selon une approche quantitative afin de maîtriser le chiffre. Ainsi, possède-t-il toute sa liberté en termes de choix des méthodologies et des approches de l'analyse des données en adoptant les formes hybrides de recherche. Sur ce point, Pourtois *et al.* (2006) soulignent : « L'espace de recherche est avant tout un espace de liberté qui dépasse le clivage du quantitatif et du qualitatif. » (p. 137). Plus loin, ils mettent en évidence trois critères essentiels pour assurer la scientificité d'une étude qui consistent en la validité, la critique et la triangulation.

En effet, la validité renvoie à une opération de cohérence, d'adéquation ou de concordance, permettant de rendre compte au mieux de la réalité, comme le montrent ces auteurs en référence à l'étude de Paillé (1996b). Ce dernier insiste sur l'exactitude d'un résultat, sur l'adéquation d'une catégorie avec le phénomène qu'elle représente, sur le caractère opérationnel d'une hypothèse, sur l'authenticité d'une observation, sur l'actualité d'un modèle ou d'une théorie, sur la conformité d'une analyse, entre autres. « La validité atteste de la cohérence et de l'adéquation de la recherche » (Pourtois *et al.*, 2006, p. 139). Dans une perspective kantienne, la critique de la recherche, elle, consiste à examiner des limites et des conditions de possibilité d'un objet donné, d'un raisonnement, d'une analyse. Citant Nadeau (1999), Pourtois *et al.*

(2006) indiquent que la démarche critique désigne toute doctrine « qui met systématiquement en doute tout ce qui paraît vrai » et que « centrée sur l'explicitation des conditions de possibilité et des limites de la recherche, la démarche critique détermine la puissance de la recherche » (Pourtois *et al.*, 2006, p. 139).

La triangulation, quant à elle, a pour but de « [r]endre compte de la richesse et de la diversité de l'homme qui impose de multiplier, de conjuguer, voire d'opposer les modalités de la recherche » (Pourtois *et al.*, 2006, p. 140). Selon la formule de Cohen et Manion (1980), cette démarche mobilise l'usage de deux ou de plusieurs méthodes dans la collecte des données car « la triangulation des méthodes atténue le fait que les résultats ne soient attribuables qu'à l'usage d'une méthode particulière » (Pourtois *et al.*, 2006, p. 140). Ce procédé permet d'appréhender la multiplicité d'un même phénomène comme l'indiquent Pourtois *et al.* Dans cette optique, la triangulation peut s'appliquer à différentes étapes de l'étude telles que la documentation, la conceptualisation, etc.

Pour conclure, Pourtois *et al.* (2006) insistent sur la dimension interrogative/ argumentative d'une recherche car « l'enjeu interrogatif dépasse la focalisation arrêtée sur les réponses quantitatives ou qualitatives. Elle articule un échange de questions et de réponses sans clôture définitive. Argumentative, la recherche élabore un parcours interrogatif dont les étapes sont toujours susceptibles d'être remises en cause. » (Pourtois *et al.*, 2006, p. 142). Il s'agit là d'une adoption de l'esprit critique tout au long de la recherche.

Notre enquête a recours aux entretiens semi-directifs dans un premier temps puis au questionnaire. Selon De Singly (2011), la différence fondamentale entre la méthode qualitative par entretien semi-directif et la méthode quantitative par questionnaire en fonction des manières de procéder au double mouvement de conservation/ élimination : « Dans l'entretien, c'est surtout la personne interrogée qui est maîtresse de ce choix alors que, dans le questionnaire, l'individu qui répond le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste. » (De Singly, 2011, p. 24). En ce sens, apparaissent les deux dimensions « subjectivation » et « objectivation » qui distinguent ces deux méthodes de recherche. « L'entretien a d'abord pour fonction de reconstruire le sens « subjectif », le sens vécu des comportements des acteurs sociaux ; le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux. » (De Singly, 2011, p. 24). Ainsi faut-il prendre en compte la pertinence des informations à rechercher lors de la conception des outils de recueil et d'analyse de données. La sélection des éléments pertinents et l'élimination des éléments jugés secondaires ne peut s'opérer qu'en fonction de critères d'appréciation théorique.

1.1. L'entretien semi-directif

Étant une technique qualitative largement utilisée en sciences humaines, l'entretien semi-directif a pour but de recueillir des informations à travers le discours des personnes interrogées qui s'expriment autour de thèmes définis au préalable et consignés dans un guide d'entretien (Beaud et Weber, 2010 ; Berthier, 1998 ; Ramos, 2015). D'une manière générale, les thèmes de la recherche seront explorés selon les consignes du guide d'entretien préparé par l'interviewer

comme un outil de recherche. Plus précisément, l'entretien se déroule en fonction des questions posées dans un climat de confiance.

Le chercheur doit respecter les principes suivants : trouver un lieu propice à la conversation ; solliciter la participation des interviewés selon leur convenance ; utiliser un langage clair et accessible. Il est important de rappeler que l'enquêteur doit faire attention à son apparence, à son attitude et à sa façon d'expression verbale lors de la rencontre. Beaud et Weber (2010) soulignent que pour obtenir de bonnes réponses, il faut poser de bonnes questions. Il est essentiel de gagner la confiance des interviewés, de leur faire parler et d'échanger des points de vue. Selon ces auteurs, l'enquêteur ne doit absolument pas suivre de façon rigide son guide d'entretien ni se crisper sur son sujet ou son thème d'enquête. Sur ce point, ils disent : « Si vous avez l'impression que l'interviewé s'égaré, attendez un peu pour voir si c'est intéressant, ne rappelez pas tout de suite à l'ordre [...] » (p. 206). Pour eux, un guide d'entretien détaillé ne s'avère pas utile mais l'enquêteur doit se préparer mentalement avant son entrevue. De toute façon, Ramos (2015) indique qu'un guide est indispensable et sa construction peut « se définir comme un travail de questionnement qui permet de préciser, d'élaborer la question d'enquête » (p. 28). Il est préférable que celui-ci utilise un carnet avec un petit nombre de thèmes à traiter et un outil d'enregistrement des entretiens comme étant une condition *sine qua non*. Bien évidemment, pour ce faire le chercheur devra en demander la permission aux participants en respectant leur anonymat. Lors des entretiens, il faut laisser la possibilité à ces derniers de développer et d'orienter leur propos tout en adoptant une attitude réflexive et non en imposant son point de vue propre au détriment du leurs. D'une certaine façon, il s'agit d'une technique d'enquête qui témoigne de l'habileté du chercheur.

Selon Berthier (1998), l'entretien semi-directif permet à l'enquêteur de se fixer « des zones d'exploration » afin de faire traiter et approfondir à l'interviewé « un certain nombre de thèmes » (p. 57). Ainsi la conduite d'entretiens de ce type favorise-t-elle l'exploration de la pensée autour des thèmes abordés dans le guide d'entretien sous forme de « pense-bête ». Selon cette auteure, le guide peut consister en « une liste de trois ou quatre grands thèmes jusqu'à une série d'informations spécifiées » (Berthier, 1998, p. 58). L'enquêteur doit penser à bien formuler la question de départ qui amènera le répondant à une auto-exploration. Tout comme Beaud et Weber, Berthier insiste sur le fait que « [l]e guide n'est pas un cadre rigide. L'ordre des thèmes prévu est le plus logique possible, mais il n'est pas imposé : chaque entretien a sa dynamique propre. Le seul point important est que tous les enquêtés aient abordé tous les thèmes du guide avant de terminer l'entretien – ce qui permettra de réaliser une analyse comparative des différents entretiens » (p. 58). Pour Ramos (2015), le questionnement constitue le fil rouge pour le chercheur lors de sa conduite d'entretiens et le guide évolue et son usage se transforme. Dans cette perspective, il vaut mieux avoir un fil rouge sans guide d'entretien sous les yeux plutôt qu'un guide d'entretien sans fil rouge, comme en témoigne cette auteure. De plus, l'enquêteur peut au fur et à mesure aborder des sous-thèmes qui ne sont pas consignés dans son guide élaboré en fonction des objectifs d'enquête ou des hypothèses préalablement formulées. En référence à Duchesne (2000), Ramos précise que la consigne doit être soigneusement préparée car elle découpe l'espace dans lequel la discussion va se dérouler, « le champ d'interrogation » (p. 33). Cette dernière ajoute qu'il faut choisir des termes le plus clairs et compréhensibles possible. Au cours de l'entretien, sont privilégiées des questions qui font

appel à des idées personnelles. L'auteure évoque la formule de Kaufmann (1996) selon laquelle l'entretien comprend trois pôles : l'empathie, l'engagement mutuel entre l'interviewer et l'interviewé et enfin l'objet de recherche sans lequel l'entretien n'a pas de sens. En fin de compte, ces auteurs mettent en évidence la souplesse et la délicatesse de la part de l'enquêteur lors de la conduite d'entretiens en introduisant des thèmes étudiés.

1.1.1. La méthode d'analyse des données qualitatives

Nous nous appuyons principalement sur l'approche générale d'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006 ; Thomas, 2006) afin de donner du sens à des données brutes. Le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène remarqué à des éléments dit « contextuels » dans lesquels il prend place et émerge donc d'une mise en contexte (Paillé et Mucchielli, 2012). Ces auteurs mettent en évidence trois objectifs liés à l'utilisation de l'analyse inductive :

1. Condenser des données brutes dans un format résumé ;
2. Établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et
3. Développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes.

Rejoignant Savoie-Jajc (2000), Blais et Martineau (2006) mettent en avant la capacité du chercheur à donner un sens aux données. Quant à Strauss et Corbin (2004), l'analyse qualitative est entendue « non pas la quantification des données qualitatives, mais plutôt un processus non mathématique d'interprétation, entrepris dans l'objectif de découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique et explicatif. » (p. 28). Ces chercheurs précisent que trois composantes majeures d'une recherche qualitative consistent à recueillir des données sur le terrain, puis à les interpréter et les organiser et enfin à trouver les rapports oraux et écrits des résultats. Toujours selon eux, il vaudra mieux développer une créativité qui se manifeste « dans la capacité des chercheurs à nommer avec pertinence les catégories, à poser des questions stimulantes, à faire des comparaisons et à extraire de la masse de données brutes et non organisées une logique innovatrice, intégrée et réaliste. » Or, ils révèlent plus loin que « chercher est un travail fastidieux, comportant toutefois un aspect amusant et excitant. En fait rien ne peut égaler la joie qui provient de la découverte. » (Strauss et Corbin, 2004, p. 31-32). En ce sens, cette capacité est perçue comme une faculté de l'esprit cherchant à « se relier au monde et à autrui par les divers moyens que lui offrent ses sens, son intelligence et sa conscience. [...] Elle est également interprétation et théorisation et, partant, elle participe d'une partie du travail d'extraction du sens des matériaux quantitatifs. » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 35-36). Pour eux, l'analyse qualitative se présente comme « un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles » (p. 84).

Les éléments trouvés dans les propos des enquêtés constituent une fondation pour la phase de théorisation qui doit répondre à des questions telles que : qui, quand, où, quoi et comment etc. Lors de l'analyse des données, il est souhaitable que le chercheur puisse combiner toutes les méthodes possibles et avoir de la créativité dans ce travail. Menant une recherche qu'elle soit de type qualitatif ou quantitatif, le chercheur devra adopter une approche multidimensionnelle,

c'est-à-dire un processus circulaire et non pas linéaire, dans lequel il aura recours à des va-et-vient permettant d'avoir des résultats de la recherche. Lors de l'analyse, le chercheur est amené à mettre en lien avec les concepts théoriques étudiés au préalable car ce travail lui permettra d'« étendre, de valider et de peaufiner les connaissances dans le domaine », comme le confirment Strauss et Corbin (2004, p. 77). Les expériences jouent également un rôle important dans l'examen des données.

D'après ces auteurs, le chercheur devrait prendre des précautions concernant des préjugés, des croyances et des présupposés des enquêtés dont il ne peut jamais être complètement libre car ces éléments sont susceptibles de se mêler à l'analyse. Ainsi, il sera important de prendre de la distance ou du recul afin de porter un regard objectif sur les données lors de l'analyse. Par ailleurs, il convient de prendre en compte des explications et des exemples donnés par les enquêtés lors des entretiens car ce sont des outils d'illustration et des détails permettant de mieux comprendre les phénomènes dans le contexte de recherche. Schatzman (1991), a défini le mot « explication » comme suit :

Une explication... raconte une histoire de relations entre des choses ou des gens et des événements. Pour raconter une histoire complexe on doit désigner les objets et les événements, déclarer ou laisser entendre quelques-unes de leurs dimensions et de leurs propriétés... les sortir du contexte, indiquer une ou deux conditions pour l'action/interaction sélectionnée comme étant centrale à l'histoire et indiquer, ou laisser entendre, sa ou ses conséquences. » (cité par Strauss et Corbin, 2004, p. 157-158).

Pour Paillé et Mucchielli (2012), l'approche compréhensive est mise en valeur car, d'après eux, l'analyse qualitative s'enracine notamment dans le courant épistémologique de cette approche qui est « un positionnement intellectuel ». Ils soulignent que cette approche comporte toujours « un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. » (p. 40). Parlant de la méthode compréhensive, ces chercheurs ont repris les idées de Dilthey (1895) en écrivant : « Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux. » (p. 41). En ce sens, ils vont un peu plus loin en disant que le sens découle de l'activité intellectuelle de l'homme tout au long d'un processus de construction des ensembles de phénomènes et de mise en relation entre eux.

À la différence des sciences naturelles et physiques qui étudient en général des objets du monde physique, les sciences humaines et sociales se centrent sur les constructions de la pensée humaine. Les fondements d'une recherche en sciences humaines et sociales relèvent des objets de pensée construits par le sens commun des hommes vivant quotidiennement dans le monde social car « l'objet social n'est pas une réalité externe, c'est un construit subjectivement vécu » (Herman, 1983, cité par Crahay, 2006, p. 36). Dans cette optique, Paillé et Mucchielli (2012) écrivent que les constructions des sciences sociales sont des constructions du second degré car elles sont construites par les acteurs sur la scène sociale. Ils précisent ensuite que l'étude du « fait humain et social » est donc radicalement différente de celle du « fait naturel » puisqu'elle est réflexion sur un fait signifiant, déjà construit par une collectivité humaine.

En vue d'analyser des données brutes, nous devons recourir au processus de codage. Cet examen minutieux des données nous permettra également d'expliquer les phénomènes en démontrant les rapports entre les catégories et les sous-catégories ainsi que de dégager les propriétés et les dimensions de celles-ci. Strauss et Corbin (2004) ne manquent de nous rappeler que les questions initiales d'interview ou les domaines d'observation se fondent sur des concepts dérivés de la littérature ou de l'expérience ou, encore mieux, sur un travail de terrain préliminaire. Rejoignant cette idée, Paillé et Mucchielli (2012) mettent en avant le cadre théorique en disant qu'« [u]ne enquête ne peut pas être réduite à ses phases de production et d'analyse des données, elle est une construction qui a des soubassements théoriques et une histoire dans la quête du chercheur. » (p. 90) car, selon eux, le théorique précède l'empirique et l'encadre, d'où la notion de « cadre théorique » (p. 122).

Paraphrasant le philosophe allemand Herman (1983), Crahay soutient l'idée selon laquelle « l'idéal méthodologique consisterait à pénétrer la pensée de l'autre afin de la comprendre de l'intérieur et, partant, de la faire sienne. Ceci conduit à supposer que la validité d'un savoir passe par la proximité du chercheur avec le milieu qu'il cherche à appréhender. » (Crahay, 2006, p. 41). Tout comme Herman, Gauthier (1987) met en évidence l'importance de la proximité du chercheur avec le terrain où évoluent les pratiques sociales d'un milieu professionnel. Ceci permettra au chercheur une meilleure vérification de la validité de ses connaissances (Kirk et Miller, 1986). Dans cette perspective, Crahay (2006) souligne les postulats épistémologiques évoqués par Lessard-Hébert (1997) au sujet de l'observation participante du chercheur en sciences humaines et sociales comme suit,

Le chercheur peut comprendre le monde social de l'intérieur parce qu'il partage la condition humaine des sujets qu'il observe ;
Il est un acteur social et son esprit peut accéder aux perspectives d'autres êtres humains en vivant les « mêmes » situations ou les « mêmes » problèmes qu'eux ;
La durée de l'observation représente un facteur de validation... (cité par Crahay, 2006, p. 41)

Néanmoins, Crahay (2006) présente une crainte semblable à la précaution signalée par d'autres chercheurs sur la subjectivité du chercheur adoptant l'approche inductive : « D'une manière générale, nous craignons que les méthodes qualitatives ne se ramènent à des démarches foncièrement inductives et renouent en cela avec l'empirisme le plus obsolète. » (p. 42). Plus loin, il dit que « Huberman lui-même ne me semble pas avoir échappé à ce piège lorsque, recommandant un processus de théorisation enracinée, il le décrit comme un procédé d'induction analytique. » (p. 42). Sur ce point, il reprend l'avertissement de Piaget (1970) destiné au chercheur au sujet des deux tendances les plus naturelles de la pensée spontanée : « se croire au centre du monde spirituel comme matériel, et ériger en normes universelles les règles ou même les habitudes de sa conduite. » (Crahay, 2006, p. 43-44).

En ce qui concerne les démarches méthodologiques, Crahay (2006) soutient le modèle interactif d'analyse des données en recherche qualitative proposé par Huberman et Miles (1991). Ce modèle, qui ressemble aux démarches de l'analyse inductive (Blais et Martineau, 2006 ; Thomas, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2012) consiste en trois mouvements ci-dessous :

1. condensation des données : codage des données suivi de leur transformation mathématique en indicateurs divers (moyennes, écarts-types, écarts-réduits, etc.) ;
2. organisation et présentation des données : sous forme de tableaux de chiffres ou d'histogrammes ;
3. interprétation et vérification des conclusions : niveaux de signification, analyse des différences entre groupes, etc. (Crahay, 2006, p. 46-47)

En définitive, ce modèle consiste en quelque sorte en une phase de qualification des données pour y trouver du sens. L'approche d'analyse qualitative peut être complétée par une approche dite quantitative en fonction des données recueillies. Cette opération est appelée la quantification du réel dont les modalités pourraient fourvoyer ou faire progresser la pensée. Crahay (2006) conclut que « la quantification du réel psychologique et éducationnel doit être un aboutissement autant qu'un point de départ de la réflexion. » (p. 48). À l'instar de Roskam et Vandenplas-Holper, Pourtois *et al.* (2006) soutiennent l'idée que l'articulation du quantitatif et du qualitatif en sciences humaines peut apporter une richesse et que cette articulation « peut être réalisée avec une exigence élevée de cohérence scientifique » qui consiste en des critères de scientificité tels que « les validités interne et externe, la fiabilité, la fidélité et la pertinence. » (p. 135).

1.1.2. La démarche générale

Dans le but d'étudier le processus de professionnalisation et d'identifier les marques de la professionnalité chez les enseignants dans le champ d'enseignement des langues vivantes étrangères, nous avons souhaité solliciter les commentaires critiques, les réflexions, ainsi que les recommandations et/ou suggestions à ce sujet. Pour ce faire, notre guide d'entretien comportait cinq thèmes :

1. leurs perceptions des évolutions de l'éducation nationale en général et du champ de l'enseignement-apprentissage de LVE en particulier ;
2. leurs choix des ressources essentielles à la construction des compétences ;
3. leurs représentations du cœur du métier d'enseignant ;
4. leurs perceptions de la professionnalité enseignante ;
5. leur processus de développement professionnel.

Le guide d'entretien était organisé autour des dix questions suivantes :

1. Comment le métier d'enseignant a-t-il évolué au cours de votre vie professionnelle ?
2. Quelles sont selon vous les ressources les plus importantes à mobiliser pour l'exercice du métier d'enseignant ?
3. Selon vous, quel est le cœur de votre métier ?
4. Quelles sont selon vous les marques les plus importantes de votre professionnalité ?
5. Quels sont les savoirs à et pour enseigner dont vous avez besoin pour mener à bien votre activité ?
6. Quelles sont les ressources que vous utilisez ou les stratégies que vous adoptez préférentiellement pour construire vos compétences professionnelles ?
7. Quels sont les principaux problèmes auxquels vous devez faire face dans vos situations de travail ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?

8. Le contexte socio-économique en forte mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères influence-t-il votre cadre d'exercice professionnel, comme par exemple la mise en place du Projet national 2020 ?
9. Si vous devriez faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines, quelle serait la différence ?
10. Pourriez-vous parler succinctement de votre parcours de formation et des expériences vécues tout au long de votre vie professionnelle ?

Étudiant les avantages de la combinaison du qualitatif et du quantitatif, nous présentons dans la section suivante l'approche quantitative par questionnaire qui complète la phase d'enquête par entretiens semi-directifs. Plus précisément, elle amplifie les résultats de la pré-enquête par un questionnaire en ligne qui s'adressera à un public d'enseignants de LVE plus large des autres villes du Vietnam.

1.2. Le questionnaire

En effet, Missaoui (2017) considère que le questionnaire constitue « un outil sociologique et statistique qui permet de comprendre les dimensions cognitives et sociales » (p. 111). Dans cette optique, l'enquête par questionnaire complète et/ou enrichit celle des entretiens. En d'autres termes, la méthode quantitative est complémentaire à la méthode qualitative car cette première permet de connaître les caractéristiques d'une population et ses opinions, ou encore, en référence à Campenhoudt et Quivy (2011), « ses conditions et ses modes de vie, ses comportements et ses pratiques, ses valeurs ou ses opinions » (cités par Missaoui, 2017, p. 111).

Selon De Singly (2011), les statistiques élaborées à partir d'un questionnaire fournissent le moyen d'isoler/dissocier le fait social du subjectif. L'enquête est en effet « un long jeu de construction » (De Singly, 2011, p. 19). Ayant pour objectif d'appréhender l'identité sociale des individus, le chercheur devra se servir de ses outils de recherche pour « établir un rapport de causalité entre une pratique étudiée et le milieu social (au sens large de Durkheim) » (p. 19). Discutant des approches méthodologiques, l'auteur souligne : « L'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite » (De Singly, 2011, p. 20).

Selon Martin (2011), les outils théoriques et pratiques de la méthode quantitative permettent d'identifier des variations de l'ensemble de données, de comparer ces variations entre divers groupes, de saisir les liens pouvant les unir, d'identifier les groupes « typiques » ayant des pratiques plutôt homogènes, ou encore d'expliquer les principes de variations. Pour obtenir des données standardisées, l'auteur précise que « [l]e questionnaire est sans conteste l'outil le plus fréquemment utilisé pour élaborer des données quantitatives en sociologie » (Martin, 2011, p. 11). En effet, les indicateurs empiriques d'une notion ou d'un concept pourront être retrouvés par le biais des questions formulées. En ce sens, la standardisation des questions (ou des variables selon les termes de Cibois, 2015) et des modalités de réponses du questionnaire permettront de recueillir des données empiriques standardisées.

1.2.1. Les outils statistiques mobilisés

À l'instar de Durkheim, De Singly (2011) souligne que l'analyse quantitative permet d'entrevoir l'hétérogénéité d'un groupe de pratiquants en fonction d'autres dimensions de l'activité considérée, ou du passé des individus. Il ajoute plus loin que « [l']analyse statistique peut autoriser des traitements où apparaît l'appropriation différentielle d'une pratique, d'une institution, et même d'une position sociale » (p. 22).

Nous nous servons du logiciel Trideux (version 5.1) développé par Cibois en vue d'analyser des données recueillies. Selon cet auteur, il nous revient de trouver des questions pertinentes par rapport à la variable d'intérêt car le processus de l'analyse sera caractérisé par l'utilisation du concept de variable d'intérêt. Sur ce point, il précise que « tout enquête est faite quand on est face à un phénomène dont on veut rendre compte et cette focalisation détermine une ou plusieurs « variables d'intérêt » (Cibois, 2015, p. 13). En principe, les démarches d'une analyse statistique consistent d'abord à préparer les données (codage), ensuite pour les explorer, à faire des tris à plat afin de décrire la population enquêtée et leurs choix (description), puis à utiliser des tableaux croisés comme un outil pour trouver le lien significatif et l'attraction entre les variables et chaque modalité (fiabilité) (Cibois, 2003). Dans un deuxième temps, nous envisageons d'explorer en profondeur les données recueillies en utilisant les techniques plus complexes comme l'analyse factorielle des correspondances (AFC) et la technique des variables idéal-typiques (VIT) (Cibois, 2003, 2015).

Les raisons de choisir les méthodes et le logiciel Trideux 5.1 de Cibois sont simples : l'auteur « s'adresse spécifiquement aux non-mathématiciens, [en faisant] appel à une autre manière de comprendre : l'expérimentation sur des données simples. » (Forsé, 1984, p. 502). De cette manière, nous pourrions éviter des calculs trop complexes et fastidieux qui demandent des connaissances sérieuses en statistique mathématique et en algèbre linéaire, comme le dit Forsé. Pour Saly-Giocanti (2007) « montre comment les [les méthodes] dans le cadre d'une enquête sociologique afin d'aboutir à des conclusions étayées par des arguments solides. » (p. 192).

1.2.2. La méthode d'analyse des données quantitatives

L'analyse des tris à plat

Les tris à plat des réponses ont pour fonction d'apporter une description globale de la population enquêtée. Il est utile d'utiliser cette approche pour le traitement statistique des questions fermées (à choix unique et multiples). Les proportions de réponses sont représentées en pourcentage en fonction du nombre de choix effectués. Ceci permet de percevoir l'importance des modalités perçues par les répondants ainsi que la tendance de réponse aux questions proposées. Quant aux questions ouvertes, nous procéderons à une analyse thématique suivant l'approche qualitative.

De plus, les tris à plat permettent d'obtenir des éléments socio-biographiques, socio-professionnelles et sociogéographiques de la population d'enquête. Cela nous aidera à classer et caractériser des groupes de répondants potentiels en fonction de leur ressemblance/convergence. Il s'agit un instrument de travail qui donne « la distribution des réponses » (en chiffre et en pourcentage) (Cibois, 2015, p. 18).

L'analyse des tris croisés

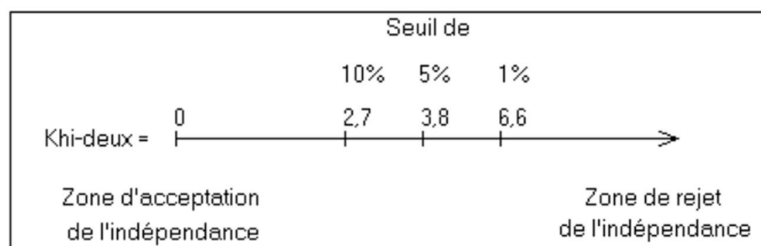
Les tris croisés (tableau croisé ou tableau de contingence) sont un outil permettant de repérer les liens de corrélation entre les différentes variables. Cette technique cherche à déterminer les relations d'indépendance ou non entre les variables par le biais des tests du khi-2 (χ^2).

a) Khi-deux

Proposé par Pearson (1900), le test du χ^2 est un test statistique permettant de tester l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilités ou de tester l'indépendance entre deux variables aléatoires. Voici la définition de Barnier (2016),

En une phrase, le test du χ^2 permet de déterminer la probabilité que les lignes et les colonnes d'un tableau croisé sont indépendantes. Dit autrement, il permet d'évaluer si la répartition des effectifs dans une table de contingence est significativement différente de celle de la table calculée sous l'hypothèse d'indépendance des deux variables croisées. (p. 4)

Quant à la fiabilité de la liaison observée, Cibois souligne que les calculs du χ^2 doivent respecter les seuils standards de significativité (10%, 5%, 1%) pour dire si les variations observées sont dues au hasard ou si elles sont dues à un lien significatif entre les deux variables.



KD1

Figure 5. Les seuils standards du Khi-2

(Cibois, 2003, p. 81)

Il précise que « si on prend un seuil trop haut, beaucoup d'émissions ne seront pas classées, si on prend un seuil trop bas, il y a peu de regroupements » (Cibois, 1993). Sous le logiciel Trideux 5.1, les liens significatifs sont présentés avec trois étoiles pour le seuil de 1%, deux étoiles : 5% et une étoile : 10% (Cibois, 2016, p. 68). Barnier ajoute qu'un χ^2 non significatif signifie la *p-value* supérieure au seuil de significativité (on peut rejeter l'hypothèse d'indépendance entre les lignes et les colonnes du tableau).

b) PEM

Le pourcentage de l'écart maximum (PEM) est un indicateur qui permet d'« explorer automatiquement un grand nombre de tris croisés et de sélectionner, pour chacune des modalités de réponse de l'enquête, les autres modalités qui lui sont spécialement liées au sens du PEM. » (Cibois, 2003, p.52). L'utilisation du PEM nous amène à voir les liaisons entre les données et à repérer les attractions les plus fortes. Selon cet auteur, il faut prendre en compte les seuils de 10% ou au-dessus car il s'agit des attractions importantes. Si le seuil est supérieur à 50%, ce sont des cas exceptionnels qui montrent une liaison trop forte (on a souvent affaire à deux

indicateurs d'un même phénomène ou à une redondance des indicateurs). En dessous de 5% les PEM correspondent à des attractions en général négligeables. Entre 5% et 10%, les liaisons peuvent être l'effet du hasard. C'est pour cette raison qu'on associe toujours au PEM le test du khi-deux (test de signification). Sur ce point, l'auteur souligne que, empiriquement les PEM intéressants se situent entre 10 et 50%.

L'analyse factorielle des correspondances (AFC)

Il s'agit d'une technique qui joue « un grand rôle dans le dépouillement d'enquête », selon Cibois (2003, p. 4). Sur ce point, Forsé (1984), à l'instar de Benzecri, inventeur de l'AFC, souligne qu'« [i]l ne fait donc aucun doute que, pour Benzecri, l'interprétation des axes représente l'opération la plus importante, la fin en soi de toute analyse factoriel. » (p. 504). Pour ce faire, nous utilisons toujours le logiciel Trideux 5.1 car il permet de trouver le profil des modalités en liaison avec une modalité donnée. C'est-à-dire un regroupement des modalités sur le plan factoriel, en fonction de leurs contributions plus ou moins fortes. Cependant Cibois montre que l'on se servira des plus fortes pour comprendre ce qui a été pris en compte par un facteur. Quand le nombre de modalités est grand, cette sélection est indispensable pour ne porter sur le graphe que les modalités les plus contributives. Certes, le logiciel du même auteur permet de calculer la contribution des valeurs actives par facteur (CPF). Le plus souvent la méthode « essais et erreurs » est utilisée pour choisir des seuils. Cibois (2015) souligne que « si le seuil est trop faible, on a trop de points, s'il est trop fort, on n'en n'a plus assez. Il faut trouver un équilibre qui dépend aussi de la place dont on dispose » (p. 55).

Qui plus est, l'AFC permet de donner une représentation géométrique des résultats, notamment elle permet de repérer des résultats inattendus, comme en témoigne Missaoui (2017). Selon ce dernier, cette méthode d'analyse s'appuie sur la procédure mathématique formulée par Benzecri (1979) pour « décrire le lien entre les variables actives (les colonnes) et les variables supplémentaires (les lignes) » et pour décrire « les liens de proximité entre les lignes (entre elles), entre les colonnes (entre elles) et entre les lignes et les colonnes mais avec beaucoup de précautions » (Dervin, 1992, cité par Missaoui, 2017, p. 119).

La technique des variables idéal-typiques (VIT)

D'après Saly-Giocanti (2007), il s'agit d'un des aspects les plus originaux de l'ouvrage de Cibois qui reprend « le concept wébérien d'idéal-type pour l'appliquer aux résultats de l'AFC » (p. 193). Sur ce point, il cite : « Ce que nous propose l'analyse des correspondances dans les regroupements que l'on observe ne sont pas des types à l'état pur, mais des types à l'état approché dont la présence simultanée de modalités forme un tout logique intelligible. » (p. 193) En ce sens, cette technique VIT nous permettra d'obtenir plus de précisions en termes de variables et de modalités construisant une typologie. De plus, elle nous amène à voir combien d'individus se trouvent au sein de chaque profil (type pur) et aussi à retrouver des individus qui pourraient se situer dans les intersections d'éventuels profils.

2. L'échantillon de l'enquête

D'après De Singly (2011), le prélèvement de l'échantillon, un modèle réduit de la population, doit suivre les lois du hasard dans la population étudiée. Le responsable de l'enquête devra prendre en compte les moyens financiers, la temporalité et la faisabilité pour réaliser son travail d'investigation. L'idéal est alors d'obtenir un échantillon représentatif. Quant à Martin (2011), disposant de deux stratégies pour conduire son étude, le chercheur peut soit « réaliser[r] une enquête exhaustive auprès de tous les individus de la population qui l'intéresse », soit se contenter d'« examiner des « morceaux », « sous-ensembles » ou « fraction », appelés échantillons, de cette population. Dans ce dernier cas, il réalise un sondage » (au sens large du terme) qui consiste en « une enquête sur une fraction de situations, choisies parmi toutes les situations possibles » (Martin, 2011, p. 14-15).

Tenant compte des moyens humains, financiers et temporels limités (contraintes de la thèse doctorale dans le cadre du programme des bourses d'études du gouvernement), nous avons décidé de mener des entretiens dans un premier temps auprès des collègues de Dalat puis de diffuser un questionnaire en ligne auprès d'une population plus importante.

2.1. Pré-enquête par entretien semi-directif

Pour la première phase de l'enquête, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'une quinzaine de collègues enseignants, enseignants-chercheurs dans le public et le privé de l'enseignement de langues étrangères. Nous comptions interviewer des personnes différentes en termes de l'âge, du genre, du niveau d'études, de la fonction de direction ou non, du statut d'établissement, ainsi que de leur(s) langue(s) enseignée(s). Ces professionnels exercent essentiellement à Dalat et travaillent soit pour l'Université de Dalat (publique) soit pour les centres de langue privés. Chaque entretien est prévu pour environ trois quarts d'heures, et le temps et le lieu de rencontre sont décidés en fonction de leur convenance.

2.2. Enquête par questionnaire

Lors de la deuxième phase, nous voulions contacter les collègues/enseignants de différentes villes du Vietnam afin de solliciter leur assistance à la collecte des données. Ils sont sollicités pour transférer la lettre d'invitation à participer à l'enquête aux autres enseignants. Il s'agit d'un message d'invitation comprenant le lien d'accès au questionnaire sans le code d'invitation personnel généré automatiquement par Limesurvey étant donné que nous n'avons pas a priori les adresses e-mail de la population enquêtée. En effet, les personnes de relais jouent un rôle fort important car ils connaissent les réseaux d'enseignants dans l'enseignement supérieur. D'autant plus que notre enquête par questionnaire ne peut s'adresser à un public captif. Pour cette raison, nous avons également tenté de trouver les adresses e-mail d'autres enseignants universitaires pour leur envoyer directement la lettre d'invitation dans laquelle se trouve le lien d'accès au questionnaire avec le code d'invitation personnel.

3. L'analyse des résultats de la pré-enquête

3.1. Présentation de la population d'enquête

Parmi nos 14 enquêtés, deux travaillent dans le privé en tant que directeurs de Centre de Langues Étrangères privé (CLE).

Ci-dessous est la description de la population d'enquête :

| | Licence | Master | Doctorat | Annotations |
|---|----------------------|------------------------|------------------------|--|
| Sciences de l'Éducation | | 3 (E.1, E.2, E.8) | | <i>E.8 en cours de préparation d'un doctorat</i> |
| Sciences du Langage | 3 (E.4, E.6, E.7) | 3 (E.3, E.13, E.14) | 3 (E.9, E.10, E.11) | <i>E.4 et E.6 sont en cours de master. E.5 détient un master dans ce domaine E.14 est en cours de doctorat</i> |
| Sciences de la Gestion et du Management | | | 1 (E.5) | <i>E.5 est directeur de ses deux centres de LVE privés</i> |
| Sciences de la Physique | 1 (E.12) | | | <i>E.12 est directeur de son centre d'Informatique et LVE privé</i> |
| Sciences de l'Informatique | | | | |

Tableau 5. Tableau récapitulatif des 14 participants

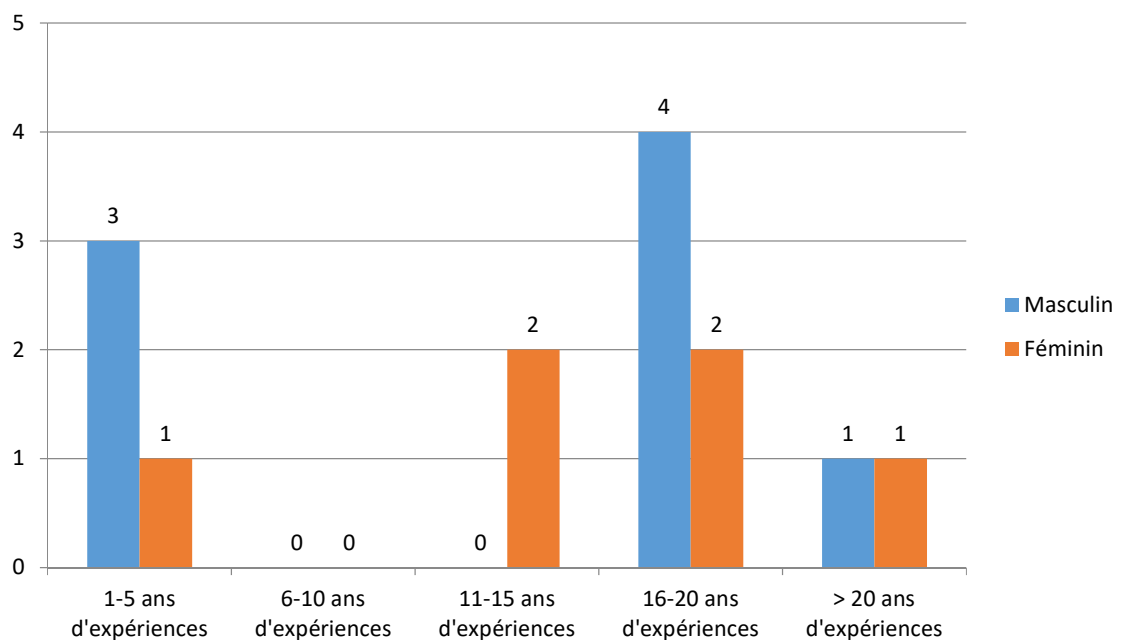


Figure 6. Genre et ancienneté du public enquêté

Cette figure nous renseigne sur le nombre d'hommes (8) et de femmes (6) ainsi que leur ancienneté à partir d'un jusqu'à plus de vingt ans.

Presque toutes les personnes interrogées travaillent en tant qu'enseignants et enseignants-chercheurs de trois langues vivantes étrangères

- Anglais langue étrangère : 9 personnes (dont 3 enseignants-chercheurs) ;
- Français langue étrangère : 3 personnes ;
- Chinois langue étrangère : 1 personne.

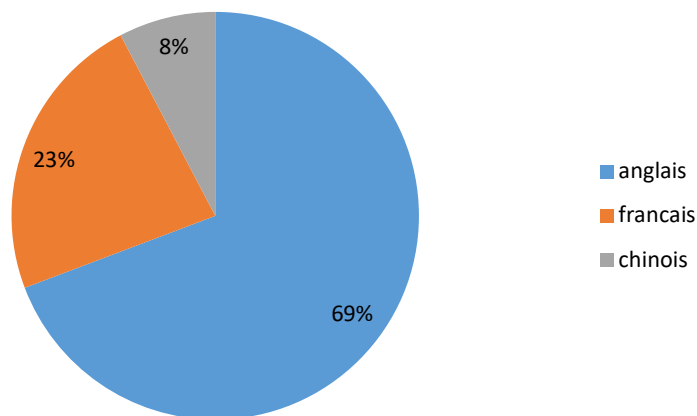


Figure 7. Les formations initiales au niveau de LVE

Il est à noter que les trois enseignants de français détiennent un deuxième diplôme universitaire en Sciences du langage, mention anglais langue étrangère. Ceux-ci ont tous un travail à mi-temps, souvent dans le secteur privé, en tant qu'enseignant d'anglais et/ou traducteur-interprète.

3.2. Les évolutions de l'éducation nationale

Le contexte socio-économique en mutation oblige l'éducation à répondre aux exigences de plus en plus hautes de ressources humaines contribuant à l'œuvre du renouveau du Vietnam. En vue de la formation de la main-d'œuvre de qualité, le gouvernement vietnamien a mis un plan stratégique intégrant des opportunités comme étant des « conditions causales et contextuelles » au sens d'Strauss et Corbin (2004, p. 165) qui déclenchent le processus de réforme systématique.

Ce premier thème portant sur les évolutions de l'éducation nationale nous a permis d'identifier deux sous-catégories, lesquels représentent les évolutions concernant 1) le système éducatif et 2) le professorat.

3.2.1. Au plan du système éducatif

D'une façon générale, la majorité des collègues E.1, E.4, E.5, E.7, E.8, E.9, E.10, E.11, E.12, E.13 et E.14 (11 sur 14 interviewés) trouvent que le gouvernement vietnamien a promulgué des

politiques favorisant le développement de l'éducation nationale. Ceux-ci croient que l'éducation du pays a connu de grands changements positifs. Plus précisément, huit enseignants E.3, E.4, E.6, E.7, E.8, E.9, E.10 et E.14 se montrent contents du plan stratégique de formation des ressources humaines dans le cadre du Projet de formation doctorale en faveur du corps enseignant des écoles supérieures et des universités, période 2010-2020 (Projet 911) tandis que quatre E.1, E.4, E.6 et E.11 apprécient particulièrement l'aménagement de l'infrastructure de l'éducation.

Il est important pour nous de noter que le changement de la représentation des gens sur la place importante des LVE est souligné par quatre collègues E.1, E.5, E.12 et E.13 et que le développement du secteur des LVE privé est fortement soutenu par toute la société, d'après E.5, E.12, E.13 et E.14. De plus, trois enquêtés E.4, E.12 et E.14 soulignent que les politiques à présent sont susceptibles d'attirer plus d'investissements de l'étranger, notamment dans le domaine éducatif.

Deux collègues E.1 et E.10 se montrent contents du fait que le MEF a mis l'accent sur le facteur humain et professionnel et la dimension pratique vis-à-vis des programmes de formation tandis que deux autres E.7 et E.10 valorisent les efforts d'innover les modalités d'examens nationaux. Il s'agit d'une fusion de l'examen du baccalauréat avec le concours d'entrée à l'école supérieure et à l'université. Le jeune enseignant E.7 trouve que c'est un bon signe qui témoigne de la volonté de réforme s'approchant le modèle SAT américain. En fait, les informations mentionnées par nos enquêtés font référence à la Décision n° 3538/QĐ-BGDĐT en date du 09 septembre 2014 du ministre de l'Éducation et de la Formation concernant l'approbation des « Modalités d'examen de baccalauréat et d'entrée au cycle supérieur à partir de l'année 2015 ». Ainsi, sera définitivement aboli le concours d'entrée à l'université et aux écoles d'enseignement supérieur. Selon le ministère, non seulement cette rénovation offrira plus d'opportunités de poursuivre des hautes études aux apprenants selon leurs capacités (intellectuelles et financières), mais elle pourra réduire les dépenses coûteuses de la population. Dans cette optique, à partir de 2017, d'autres épreuves synthétisant plusieurs disciplines seront intégrées dans cet examen national unique. A notre avis, le fait de fusionner deux examens nationaux en un grand examen témoigne de gros efforts du ministère en matière de la réforme radicale du système éducatif du pays. Toutefois, telle décision engendre évidemment des difficultés au début et implique des enjeux liés à la pertinence et la validation des épreuves ainsi qu'à l'évaluation et la classification des apprenants.

Un autre jeune enseignant E.4, quant à lui, s'intéresse à la croissance de la formation délocalisée des pays développés et à l'expérimentation de privatisation de l'éducation vietnamienne. Selon lui, ce sont deux éléments clés de la réforme éducative. De son côté, l'enseignant E.6 met l'accent sur l'adoption du système de capitalisation de crédits qui est susceptible de développer l'autonomie du public apprenant. Enfin et surtout, deux collègues directeurs des centres de LVE privés sont convaincus que les politiques éducatives exigent la concurrence en qualité dans le public et le privé ; cela fait disparaître des centres de LVE de mauvaise qualité (E.5), et favorise la tendance d'internationalisation/ industrialisation du champ des LVE (E.12).

Concernant le Projet national d'enseignement et apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif du Vietnam, période 2008-2020 (désormais Projet 2020), la moitié de la population enquêtée E.2, E.4, E.5, E.8, E.9, E.10 et E.12 trouve que ce projet apporte de bons effets. Selon ceux-ci, ils pensent que c'est un déclencheur du développement professionnel et d'un « *mouvement d'apprentissage* ». Plus précisément, quatre collègues E.4, E.8, E.9 et E.10 confirment que ces projets nationaux peuvent apporter des contributions remarquables à la réforme de l'enseignement-apprentissage des LVE au Vietnam.

Trois autres E.6, E.8 et E.13 disent que le personnel, les équipes d'enseignants et d'étudiants de l'Université de Dalat ainsi que la communauté de la province de Lam Dong bénéficient des programmes de formation langagière et les considèrent comme un atout indispensable tant sur le plan professionnel que sur le plan académique.

De surcroît, deux enseignants E.8 et E.10 parlent de la nécessité de la mise en place du Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (KNLNNVN), compatible avec le CERCL dans le but de standardiser les compétences linguistiques/langagières du corps enseignant des LVE et d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage des LVE. Certaines personnes interrogées évoquent quelques autres bénéfices au niveau de l'élaboration de nouveaux manuels (E.7) ou d'une bonne coopération avec des experts natifs (E.9). En effet, l'étude du VEF montre que les enseignants natifs pourraient rendre l'enseignement-apprentissage de langue plus efficace (VEF, 2014, p. 9).

A notre avis, les politiques du gouvernement vietnamien constituent un facteur décisif de l'évolution de l'éducation nationale au cours de ces dernières années. Il s'agit d'abord d'une opportunité d'accéder à l'éducation internationale et ensuite, d'une croissance remarquable du secteur LVE privé. Nous sommes convaincus que ces mesures et des dispositifs clés sont susceptibles de développer les ressources humaines du pays. En fait, les projets nationaux témoignent d'une forte volonté d'élever le niveau de la qualification professionnelle du corps enseignant. Nous connaissons une tendance forte d'internationalisation de la formation en LVE en termes de standardisation en conformité avec les normes internationales. On s'investit davantage dans le changement des procédés pédagogiques-didactiques et dans l'élaboration des programmes d'études en faisant l'appel à la participation des tiers internationaux. Tout cela vise un changement radical de l'enseignement-apprentissage des LVE. Particulièrement, les enquêtés du secteur privé soulignent la coopération étroite avec des partenaires réputés dans ce domaine au niveau de l'enseignement, de l'organisation des examens et la délivrance des certificats internationaux. Nous nous posons alors les questions : Pourquoi nos enquêtés ont-ils abandonné les anciens modèles ? Qu'est-ce qui leur donne confiance en ces nouveaux organismes, sinon le professionnalisme et la potentialité de ces derniers ? Il nous semble que leur propre cheminement se conforme à la tendance contemporaine de l'internationalisation des LVE. Nous réalisons qu'ils ont fait un grand tournant lorsqu'ils ont opté le modèle de franchise en confiant les procédures spécifiques aux organismes spécialisés dans le domaine des LVE tels que *American academy* (AMA), IIG Vietnam : l'unique représentant officiel de l'organisation américaine *Educational Testing Service* (ETS) au Vietnam, British Council, etc. Enfin, au niveau micro, nous réalisons la tendance à coopérer avec les organismes internationaux de manière que les secteurs privés national et international aient une situation

avantageuse pour tous les deux en vue de développement. Quant au niveau macro, nous pouvons faire l'hypothèse que l'éducation nationale pourra évoluer lorsque l'ensemble des deux secteurs progressent. En d'autres termes, le développement du secteur privé constituera une contribution remarquable à la réforme de l'éducation nationale. Certes, il existe toujours l'interaction entre les dimensions microscopique et macroscopique. Dans cette optique, il est important pour nous en tant qu'analystes de soulever cette question : Comment l'industrialisation de la formation dans le champ des LVE modifie-t-elle le développement professionnel des enseignants dans ce domaine ?

En plus des éléments positifs de l'évolution, la population enquêtée nous apporte également des éléments négatifs de l'éducation nationale à l'heure actuelle.

Le côté négatif et/ou les limites

Le premier problème qu'abordent cinq enseignants E.1, E.6, E.10, E.11 et E.13 concerne la pénurie d'enseignants de LVE à Dalat qui engendre la surcharge du travail. Ils se plaignent du manque de temps réservé aux autres activités telles que la recherche. Or, malgré le programme d'enseignement surchargé selon trois enseignants E.1, E.6 et E.8, nous nous apercevons d'un paradoxe chez cinq autres collègues E.1, E.6, E.8, E.10 et E.13 que le salaire des enseignants n'est pas suffisant pour assurer leur vie. Ils ne peuvent pas « consacrer corps et âme » au métier. En fait, il est difficile pour eux de s'investir pleinement dans l'enseignement lorsqu'il doit faire autre chose que l'enseignement.

Un autre problème qu'abordent cinq personnes interrogées E.2, E.3, E.8, E.9, et E.11 concerne le dysfonctionnement du système éducatif qui a causé tant de « bruit » et de « désaccords » dans la société vietnamienne. Ensuite, le nombre de 192000 jeunes chômeurs qu'évoquent E.2 et E.4 est également un détail frappant à nos yeux. De notre côté, il faut remettre en question la qualité de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur car cela démontre en quelque sorte la qualification professionnelle des nouveaux diplômés ainsi que l'inadéquation entre formation et emploi. Il existe toujours une « maladie de la performance » dans l'éducation selon E.3 et E.4. C'est-à-dire qu'on veut obtenir des titres, des mentions absolument vides ; des titres qui ne témoignent pas de qualité, de l'efficacité professionnelle. On invente un tas de compétitions pour offrir des titres pour rien. Pour nous, ce phénomène est un fléau qui persiste dans notre système éducatif. Malgré des efforts du gouvernement pour la réforme, deux enseignants E.3 et E.7 soulignent que l'éducation nationale ne connaît pas de « changements remarquables », sinon des changements de forme.

En plus des éléments négatifs principaux mentionnés par la majorité de répondants, il est important pour nous de prendre en compte d'autres détails démontrant les points faibles de l'éducation nationale. Une compréhension approfondie du contexte actuel nous permettra de faire une analyse pertinente. Par exemple, au plan de la formation continue, l'enseignant E.1 observe une inefficacité du dispositif de formation continue sur le plan technologique (TestMixer). Concernant la socialisation de l'éducation, l'E.2 nous révèle les phénomènes d'abus de collection de l'argent des parents et de dépense irrationnelle de ce budget. L'E.4, quant à lui, trouve que de la qualité de l'éducation et de l'enseignant en général se dégrade parce que les piliers de l'éducation vietnamienne ne sont plus solides. Il ajoute que l'envers de

l'économie de marché aboutit à une tendance massive d'universitarisation et masterisation voire la vulgarisation du doctorat de certains champs en Sciences sociales.

En ce qui concerne les politiques et la gestion étatique, notre collègue E.8 juge que ce sont des politiques *top-down* qui causent des contraintes contextuelles limitant l'autonomie du corps enseignant tandis que l'E.11 se montre mécontent de l'inefficacité de la gestion des ressources humaines du système éducatif.

Quant à l'enseignement-apprentissage des LVE, notre collègue E.9 se soucie de l'inefficacité de l'enseignement des LVE au secondaire tandis que l'E.12 se rend compte des modèles d'enseignement des LVE obsolètes, notamment dans le primaire et le secondaire. Toujours selon l'E.9, les enseignants universitaires rencontrent des difficultés dues à la réduction du volume d'horaire et à l'hétérogénéité de la majorité d'étudiants provenant des provinces pauvres et difficiles du nord n'ayant pas eu l'opportunité d'apprendre des LVE avant leur entrée à l'université. De son côté, l'E.13 croit que certains enseignants de l'UDL adoptent encore une « *pensée incorrecte* » car ceux-ci sous-estiment la place des LVE. D'autre part, cet enseignant signale également que la plupart des parents y mettent trop l'accent à tel point que leurs enfants doivent suivre des cours particuliers après l'école.

En ce qui concerne le Projet 2020, cinq répondants E.2, E.8, E.9, E.10 et E.13 trouvent que les résultats sont insatisfaisants, sans parler de leur doute de l'efficacité du Projet. Ensuite, la gestion financière s'avère inefficace selon cinq collègues E.3, E.8, E.9, E.11 et E.13. Pour deux autres collègues E.2 et E.9 ce projet est trop ambitieux ; le dernier souligne que l'on manque de recherches avant la mise en place du programme de l'enseignement des LVE sur le plan national. L'E.13 ajoute que c'est un « *gaspillage* » des ressources humaines car plusieurs enseignants participants ont été formés pour devenir assistants pédagogiques au primaire. En réalité, après la formation, ceux-ci ne sont pas sollicités à faire ce qu'ils ont appris ou n'ont pas l'opportunité de travailler comme ils le souhaitent. Quant à l'application des normes du CECR, deux enquêtés E.2 et E.9 trouvent que les enseignants ont des difficultés d'atteindre les niveaux prescrits tandis que l'E.1 pense que c'est sous la pression de ce qui est prescrit. De plus, le fait que le référentiel des compétences en langues étrangères pour les Vietnamiens intitulé le Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (KNLNNVN) est une « *traduction calquée* » de la grille de compétences CECR. Ce fait est fortement critiqué par notre collègue E.9. D'autre part, les enseignants E.2 et E.4 expriment leur doute sur la validité des certificats internationaux. Nous croyons que ceux-ci ont partiellement raison car les certificats se centrent plus sur les tactiques d'examen que sur les compétences pour enseigner une langue étrangère. En outre, l'attribution des bourses d'études à l'étranger s'inscrivant dans le Projet 911 est jugée « *inéquitable* » par l'enseignant E.3 qui trouve qu'il est plus difficile pour un enseignant provenant d'une province éloignée d'obtenir la bourse en comparaison avec un enseignant d'une grande ville.

Concernant l'enseignement-apprentissage du français, trois enseignants E.1, E.3 et E.6 confirment une baisse remarquable du nombre d'inscrits. Selon les E.1 et E.3 cela est dû principalement au manque de débouchés. Le collègue E.3 ajoute qu'il rencontre des problèmes liés à la pénurie de manuels scolaires du français.

De notre point de vue, il est évident que ces difficultés majeures influent de manière négative sur les activités d'enseignement-apprentissage et de ce fait réduisent la qualité de l'éducation et de la formation. En effet, Pham Minh-Hac (2001, p. 193) a identifié les facteurs importants pour une éducation et une formation de qualité comme suit :

- salaire des enseignants ;
- manuels scolaires et documents didactiques ;
- infrastructures scolaires ;
- équipements [et] matériels ;
- système des écoles normales.

Malheureusement les éléments négatifs évoqués par notre population enquêtée relèvent des facteurs nuisant à la qualité de l'éducation et à la formation. Cependant, nos collègues essaient sans relâche de faire le mieux possible afin de surmonter toutes ces difficultés.

3.2.2. Au plan du professorat

Le public apprenant

Nous voulions préciser que ces aspects reflétant l'évolution du public apprenant sont perçus par la population enquêtée qui se compose de 14 enseignants. À notre avis, tous les interviewés ont une bonne perception envers les changements de leurs apprenants. Ce mouvement, exprimé de manière explicite ou implicite, est dû aux conditions contextuelles favorables. Ce qui est frappant dans cette première partie consiste à l'utilisation du langage descriptif comme des adjectifs qualificatifs, des adverbes de comparatif de supériorité qui représentent les caractéristiques de la subjectivité des interlocuteurs. À la manière d'Strauss et Corbin (2004), nous devons « agiter le drapeau rouge » dans nos esprits chaque fois qu'apparaissent à nos yeux les mots comme 'plus' ou 'meilleur', etc. En d'autres termes, il faut être vigilant et prendre de la distance lors de l'analyse.

Le public enseignant

a) Le rôle dans l'apprentissage

Premièrement, six collègues E.1, E.3, E.4, E.6, E.8 et E.10 s'aperçoivent que les apprenants de nos jours jouent un rôle central dans l'apprentissage. À titre d'exemple, l'enseignant E.1 souligne que « *c'est eux qui se rendent maîtres de leurs études* » tandis que l'E.3 met en avant le fait que les apprenants sont au « *cœur* » de l'enseignement. Les E.4 et E.10, quant à eux, justifient que leurs apprenants deviennent plus « *confiants* » car ils sont invités à « *poser des questions* » et à « *participer* » activement à la construction des activités de classe et à la structuration de leur apprentissage. De plus, l'E.6 remarque que, grâce à la mise en place du système de capitalisation de crédits²⁷, les apprenants deviennent plus « *dynamiques envers leurs apprentissages* » en termes de choix des modules ou d'organisation des études. Quant à l'E.8, les évolutions découlent des « *politiques sur le plan national qui valorisent le rôle et la place des apprenants comme étant facteur central de l'éducation* ». Bien entendu, lorsque le rôle des

²⁷ Identique au système des crédits ECTS.

enseignants est repoussé du centre vers les frontières, les étudiants sont alors mis au cœur de l'acte d'enseignement-apprentissage. Ces changements ont été soulignés lors de l'enquête auprès de 14 universités vietnamiennes menée par le VEF en 2013 (VEF, 2014, p. 12).

b) Les stratégies d'apprentissage

Selon les quatre enquêtés E.1, E.7, E.8 et E.14, les apprenants d'aujourd'hui adoptent les stratégies d'apprentissage visant la pratique de la langue et le travail coopératif en classe, suivi des présentations en classe. Une autre facette de même importance relève de l'intérêt pratique des apprenants, i.e. ils apprennent une langue étrangère pour l'utiliser d'après quatre enseignants E.1, E.5, E.7 et E.12. Trois enseignants E.1, E.4 et E.6 croient que leurs étudiants sont plus conscients de leurs responsabilités en ce qui concerne leurs projets d'études. De ce fait, toujours selon E.1, ces étudiants ont des connaissances « *plus amples, [et plus] profondes* ». L'E.14, quant à lui, réalise que les apprenants font des progrès au niveau de « *compétences langagières* ».

c) Le côté négatif et/ou les limites

Trois collègues E.4, E.10 et E.14 révèlent que l'effectif est encore trop grand, parfois jusqu'à 50 étudiants par classe. Alors, nous doutons de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage parce qu'elle est apparemment affectée par l'effectif de classe. Nous nous posons cette question : Comment faire pratiquer les compétences linguistiques à tous les étudiants ? De plus, deux enseignants E.3 et E.4 croient que leurs étudiants n'ont pas assez de motivation ni d'engagement.

Les nouvelles méthodes d'enseignement

Une grande majorité des collègues E.1, E.2, E.3, E.4, E.6, E.7, E.8, E.10, E.11, E.12 et E.14 (11 sur 14 enquêtés) confirment qu'ils ont adopté les nouvelles méthodes d'enseignement selon lesquelles les enseignants jouent le rôle d'« *accompagnateur* » ou de « *guide* ». Ce point reflète évidemment un grand changement par rapport au passé où l'enseignant était maître. En effet, l'accompagnement dans les études s'avère essentiel et efficace d'autant plus que les apprenants jouent un rôle plus actif et travaillent de façon plus autonome. De ce fait, les enseignants sont obligés de changer de camp, c'est-à-dire ne plus occuper le centre tandis que les apprenants, eux, occupent le centre du processus d'apprentissage. En effet, cet enquêté insiste sur le rôle de « *guide* » des enseignants de nos jours non seulement dans l'apprentissage mais dans la vie quotidienne des jeunes car ces derniers ont besoin d'aptitudes de vies outre des connaissances purement disciplinaires. Ici, nous constatons que cet enquêté a évoqué à l'improviste des symptômes qu'il avait perçus mais en fait, tout au long de la conversation, il n'a pas parlé ni de la nature ni de la cause de ces phénomènes qui sont émergés au sein du métier d'enseignant. Ici nous voulons mettre en évidence la notion d'accompagnement, dérivé du verbe « accompagner » qui désigne l'action de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (selon *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, édition 2012, version numérique).

Dans le champ éducatif d'aujourd'hui, l'accompagnement signifie en effet l'action de soutenir les autres en allant de compagnie avec eux dans leur travail. L'enseignant joue donc le rôle d'un

médiateur qui vient en aide tout en guidant et orientant ses apprenants dans leur apprentissage. À cet égard, l'accompagnateur est là pour assister l'accompagné et non pas faire à leur place, comme l'a remarqué Nguyen Thi Ngoc Suong (2007) dans son mémoire, la possibilité de « se projeter dans la zone proximale de développement est une source de forte motivation dans la construction de son propre savoir » (cité par Nguyen Do Thien-Vu, 2008, p. 53). En fait, cette idée renvoie à la notion des médiations éducatives de Paul (2004), inspirée du concept de l'interaction sociale avancé par Vygotsky et Bruner. Sur ce point, Perrenoud (1996) souligne clairement que le métier d'enseignant d'aujourd'hui « ne consiste plus à donner de bonnes leçons, mais à *faire apprendre*, en plaçant les élèves dans des situations qui les mobilisent, les stimulent dans leur zone proximale de développement, leur permettent de donner du sens au travail et au savoir » (p. 9). En ce sens, le processus d'enseignement de l'enseignant centre davantage sur le processus d'apprentissage de l'apprenant où l'enseignant joue son rôle d'accompagnateur tandis que l'apprenant devient maître de ses apprentissages.

En plus de l'accompagnement, nous pouvons saisir, à partir des énoncés, des éléments se rapportant aux méthodes d'enseignement. Par exemple, l'E.2 souligne que les enseignants des LVE sont les premiers à avoir accès à de nouvelles méthodes d'enseignement provenant « *des pays développés* ». Cette question est abordée de manière implicite par l'E.6 : « *Maintenant, les profs travaillent de façon que leurs étudiants sont plus autonomes et étudient plus souvent en groupe.* » tandis que l'E.7 précise les méthodes appelées *communicative teaching*, *problem-solving* ou *case study*. Pour l'E.8, les nouveaux modèles d'enseignement intitulés « *task-based* » et « *project-based* » permettent aux étudiants d'avoir de « *meilleurs résultats* ». L'E.10, quant à lui, présente implicitement des remaniements des méthodes d'enseignement concernant l'opportunité de suivre des stages de formation visant l'enseignement novateur et créatif. On doit faire le deuil des méthodes d'enseignement traditionnelles. Les nouvelles méthodes de travail permettent d'insister sur l'interaction entre enseignants et apprenants. Il est évident que ce collègue introduit dans cette partie l'opportunité de s'approprier des dispositifs mis en place par le ministère dans le cadre des projets nationaux des LVE en vue du perfectionnement professionnel du corps enseignant dans ce domaine. En plus des nouvelles méthodes d'enseignement, ces deux collègues E.7 et E.10 remarquent que les enseignants de nos jours adoptent la méthode d'évaluation formative.

De plus, trois enseignants E.2, E.4 et E.11 confirment que les enseignants à présent ont l'opportunité d'accéder à une variété de ressources documentaires.

L'intégration des TIC dans l'enseignement

En ce qui concerne l'intégration des TIC dans l'enseignement, la grande majorité des enquêtés sont sensibilisés, de manière explicite ou implicite, à la nécessité de l'utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage, surtout l'exploration d'Internet, de matériels informatiques et de logiciels à des fins éducatives. Selon eux, cette tendance devient de plus en plus populaire chez les enseignants et les apprenants. À titre d'exemple, l'E.1 confirme qu'« *ils [les enseignants] utilisent les TIC très souvent* » tandis que l'E.6 parle de son projet d'établir un réseau sous forme d'*e-club* favorisant les échanges en matière de l'enseignement-apprentissage des LVE. De son côté, l'E.8 présente implicitement la promotion de l'exploitation des TIC dans l'enseignement-apprentissage à travers les politiques éducatives. L'E.10, au contraire, insiste

de manière explicite, sur l'exploitation et l'utilisation des TIC dans l'enseignement comme partie intégrante en disant que « [l]es écoles et les universités sont encouragées à utiliser davantage des moyens de soutien de type numérique ». Il souligne des tâches de préparation, de monitorat et d'évaluation ainsi que de mise en ligne des cours et des examens tout en intégrant des plateformes numériques comme *Edmodo*²⁸ et en utilisant des logiciels éducatifs.

Dans notre contexte actuel, nous considérons l'ordinateur, les logiciels éducatifs et Internet comme des outils indispensables qui sont susceptibles d'intéresser et motiver les utilisateurs dans leur processus d'enseignement et apprentissage. Nous sommes d'accord que l'utilisation d'Internet et l'exploitation des TIC constituent une partie incontournable de l'enseignement-apprentissage car ces techniques favorisent toutes les activités de ce processus telles que les échanges, la pratique de la langue, la recherche des ressources documentaires, des bases de données, etc. En effet, Nguyen Van-Long (2016) souligne que les échanges via Internet, des forums et des sites (voire des logiciels) permettraient aux enseignants d'acquérir des connaissances et développer des compétences.

La prescription officielle de standardisation

D'abord, l'E.10 présente un grand changement de la conscience des enseignants qui se rendent bien compte de la nécessité et l'obligation de la « *standardisation de la qualification professionnelle* » dans le domaine des LVE. Ensuite il se met à détailler les nouvelles normes prescrites par le ministère dans le cadre de l'application du Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (KNLNNVN), compatibles avec le CECR. Quant à l'E.13, les bonnes compétences linguistiques en conformité avec les normes internationales nous permettront d'« *intégrer dans l'international* » surtout dans le contexte où le Vietnam devra « *avoir une main-d'œuvre de qualité ayant des compétences et les compétences en LVE* ». Il est très satisfait que le gouvernement en reconnaisse l'importance et que « *beaucoup de programmes ayant pour but d'augmenter les compétences professionnelles du corps enseignant de tous les niveaux d'enseignement et le niveau linguistique des élèves et des étudiants* » soient mis en place dans le cadre des deux projets nationaux 2020 et 911, implantés en 2008 et 2010 respectivement.

Enfin et surtout, nos collègues E.2 et E.12 pensent que les enseignants sont tous capables de se former. De cette perspective, nous supposons qu'il suffira de mettre en place des dispositifs favorisant leur développement professionnel. Pour le jeune enseignant E.4, les enseignants de nos jours ont un niveau plus avancé et sont rajeunis tandis que l'enseignant expérimenté E.10 trouve que le sens des responsabilités de ces derniers envers leur métier est sensiblement augmenté.

²⁸ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Edmodo> Edmodo (réseau social) est une plateforme pour dialoguer de façon sécurisée avec des personnes œuvrant dans le domaine de l'éducation. On y retrouve aussi une banque de ressources partagées par des enseignants. Le site permet aux écoles de se créer un réseau privé de communication pour le partage entre enseignants, parents et élèves. L'interface du site est en anglais, mais l'utilisateur du site peut choisir de traduire ce dernier en six langues en cliquant sur les drapeaux dans le bas à droite ; français, anglais, espagnol, portugais, grec et allemand (consulté le 02 janvier 2017)

Le côté négatif et/ou les limites

Premièrement, le manque de temps consacré au travail est signalé par deux enseignants E.6 et E.14. En raison d'une lourde charge de travail, nos collègues n'ont pas assez de temps pour les autres activités importantes telles que « *l'autoformation et la recherche* ». Nous sommes convaincus qu'il est difficile pour les enseignants de s'investir dans leur spécialité vu leur charge énorme de travail. À notre avis, diverses difficultés s'enracinent dans ces situations réelles. En réalité, les enseignants doivent jongler entre plusieurs classes à l'université et partir enseigner dans d'autres villes étant donné que l'université entreprend des programmes de co-formations avec plusieurs établissements partenaires dans le pays.

De sa part, l'enseignant E.1 dit qu'il manque d'échanges collégiaux tandis que notre collègue E.10 parle du niveau hétérogène de l'équipe des enseignants du Département (à l'issue de la formation aux trois différents cycles : licence, master et doctorat) qui cause des difficultés au sujet de répartition du travail. De ce fait, nous trouvons qu'il faudra d'une part valoriser le dialogue collégial entre les collègues chevronnés et novices et, d'autre part, mettre en place des dispositifs susceptibles de réduire cet écart tels que les formations continues ainsi que d'accorder plus de soutien aux jeunes enseignants pour qu'ils puissent poursuivre des études postuniversitaires.

Pour conclure, nous remarquons que la plupart des enseignants interviewés fournissent plus d'éléments positifs que d'éléments négatifs. De cette manière, nous voyons que la plupart des participants se montrent optimistes (9/14 personnes ayant fourni plus d'éléments positifs), près d'un tiers pessimistes (4/14 personnes ayant fourni plus d'éléments négatifs) et seulement 1/14 personnes n'étant aussi optimiste que pessimiste. Il semble que plus le niveau d'études de l'enseignant soit élevé, moins il adopte une position « négative » ou manifeste un sentiment négatif envers les changements. Cependant, la majorité d'enseignants interviewés se sont montrés optimistes lors des entretiens.

3.3. Les principales ressources du développement professionnel

Tous les enquêtés soulignent d'emblée l'importance des ressources humaines qui comprennent les acteurs directs et indirects. Ensuite sont prises en compte les ressources matérielles qui englobent les ressources documentaires et les équipements. Puis, les répondants mettent l'accent sur les ressources financières qui regroupent le salaire et les revenus, et la socialisation dans l'éducation. Enfin les ressources complémentaires sont abordées.

3.3.1. Les ressources humaines

Presque tous les enseignants enquêtés (13 sur 14 enquêtés) trouvent que les ressources humaines sont essentielles dans l'éducation. Celles-ci sont divisées en deux groupes : le premier concernant les acteurs directs comporte le corps enseignant et le public apprenant, et les acteurs indirects formant le deuxième concernent les institutionnels, les parents et les entreprises.

Les acteurs directs

Parlant du corps enseignant, ces treize répondants (sauf E.4) en soulignent les qualités personnelles et la qualification professionnelle. L'E.2 insiste sur la présence de sept instances universitaires chargées de la formation des ressources humaines pour l'éducation de tous niveaux dans tout le pays. Pour lui, ces institutions constituent évidemment le noyau car elles forment des enseignants ressources. Outre ces universités d'éducation, il y a nombre d'universités ayant chacune la faculté de pédagogie qui assume également ladite formation. En général, ce qui est important à nos yeux relève de la coopération collégiale qui permet aux enseignants de construire leur développement professionnel.

Quant au public apprenant, quatre enquêtés E.1, E.3, E.6 et E.10 croient que l'attitude coopérative, l'engagement et le niveau des compétences préalables constituent des éléments primordiaux. Par exemple, en dehors de l'attitude coopérative des étudiants, l'enseignant E.1 ajoute qu'il leur faut une attitude correcte envers l'apprentissage. L'E.10, quant à lui, présente les infirmités de l'enseignement primaire et secondaire au Vietnam. De nos jours, au lieu de se réjouir de l'apprentissage, les petits et les jeunes souffrent encore du « *bourrage de crâne* ». Il insiste sur la manière de faire apprendre à apprendre aux enfants et de les préparer avant l'arrivée à l'université. Nous trouvons primordiale cette acquisition, dans le registre de stratégies d'apprentissage, car elle représente « le savoir des élèves », la partie développée par Silvy, Delcroix et Mercier (2013) à partir des écrits sur la notion initiale PCK de Shulman (1986). Ainsi, cet enquêté se rend compte que la connaissance du savoir des apprenants par l'enseignant constitue un élément essentiel du *Profound Pedagogical Content Knowledge* – PPCK développé par Ma (1999). Selon cette auteure, le PPCK se développe chez un professeur sur la base d'une première connaissance venue de sa formation, de son expérience de la matière enseignée et de son expérience des élèves et de leurs questions. En effet, nous sommes convaincus que la connaissance du savoir de nos apprenants ainsi que la compréhension de leurs problèmes et de leurs besoins dans les études nous aideront à mieux les faire apprendre à apprendre. En somme, une bonne acquisition de connaissances et de compétences au préalable constitue les fondements des études supérieures.

Les acteurs indirects

Ces répondants mettent en évidence les capacités de leadership des dirigeants au niveau macro (du MEF) et méso (des instances universitaires) dans le système éducatif. À titre d'exemple, l'E.3 fait un survol du rôle des comités de pilotage et des politiques éducatives servant de guide et de support dans le domaine de l'éducation. Nous nous intéressons à ce détail car son jugement touche à la dimension hiérarchique. Selon lui, la supériorité hiérarchique joue le rôle crucial dans/pour l'éducation nationale car « *le pilotage, les instructions, les prescriptions institutionnelles [...] nous guident et nous soutiennent.* » De son côté, l'E.10 souhaite que l'état et le gouvernement accordent plus d'importance et d'intérêt à l'œuvre d'enseignement et d'apprentissage à l'échelle nationale. Toujours selon lui, l'important pour le corps institutionnel est d'être formé et de travailler en conformité avec la formation/ spécialité parce que les dirigeants de tous niveaux ont à « *suivre de près* » l'élaboration des politiques, la mise en place et l'évaluation des programmes, etc. Cet enquêté insiste généralement sur les expériences des dirigeants tandis que l'E.11 précise le rôle important de ceux-ci à l'égard de la gestion, qu'elle

soit administrative, logistique ou budgétaire. L'argument de ce dernier est que l'incompétence du corps institutionnel a un impact considérable sur le public apprenant et le corps enseignant. Ainsi, nous trouvons que plus la position des dirigeants est haute dans l'organisation hiérarchique, plus leurs capacités et leurs compétences sont cruciales, d'autant plus que leur pouvoir de prendre des décisions affecte tous les aspects de l'éducation.

Par surcroît, deux personnes interrogées E.1 et E.14 mettent en avant le soutien de l'entourage leur permettant d'accomplir le travail.

Quant aux parents et aux entreprises, quatre enquêtés E.1, E.2, E.3 et E.10 valorisent leur soutien. Par exemple, deux enseignants E.1 et E.10 reconnaissent le rôle des parents au niveau de la contribution financière et, particulièrement, de l'éducation de leurs enfants en dehors de l'école. Ce premier se montre heureux et optimiste en disant que cette forme de coopération devient évidente et meilleure. De notre point de vue, il est important de mettre en valeur le rapport triptyque entre famille-école-société dans l'éducation. Nous considérons aussi la famille comme cellule de la société et l'école comme pépinière de talents.

3.3.2. Les ressources matérielles

Une grande majorité de nos collègues interviewés (10 sur 14 enquêtés) mettent en relief l'importance des ressources matérielles qui comprennent généralement les infrastructures et les documents au service de l'enseignement-apprentissage.

Les infrastructures pour l'éducation

Dix interviewés E.1, E.2, E.3, E.4, E.6, E.7, E.8, E.9, E.10 et E.14 décrivent la situation actuelle concernant les équipements modernes mis à la disposition des enseignants et des apprenants en valorisant l'accessibilité des TIC. Ils constatent que le milieu de travail d'aujourd'hui est beaucoup mieux équipé et cela leur permet de mieux enseigner. Par exemple, l'E.6 estime que 80% des salles de classe ont déjà des ordinateurs et remarque que les équipements modernes ont changé les pratiques de travail des enseignants. Il donne sa propre expérience « *Et maintenant, il arrive que nos collègues ne travaillent plus avec de la craie mais plus souvent avec un projecteur ou un smart board. Moi par exemple, je n'écris plus avec de la craie mais je projette mon cours, des vidéos etc.* ».

Quant à l'E.10, il nous apporte des arguments sous un autre angle en démontrant le lien entre des ressources. Cet enquêté rappelle à plusieurs reprises la notion de compétence dont ont besoin tous les acteurs en éducation, qu'ils relèvent du groupe acteur direct ou indirect. Il croit qu'« *[i]l y a un lien entre des ressources matérielles et humaines. C'est-à-dire des personnes, en l'occurrence des enseignants et des apprenants qui doivent être capable d'utiliser et d'exploiter des équipements. Au niveau de la direction, les dirigeants doivent savoir comment les investissements sont importants, comment les équipements sont utiles.* »

Ainsi la dimension relationnelle des ressources émerge au fur et à mesure de notre analyse, d'autant plus que les interrelations se trouvent au sein des phénomènes étudiés.

Les ressources documentaires

Parmi ces dix enquêtés, E.2, E.3, E.4, E.6, E.8, E.9 et E.10 se mettent d'accord sur l'importance des documents à mobiliser dans et pour l'enseignement. Ils insistent sur le fait que les ressources documentaires deviennent de plus en plus abondantes. Toutefois, nous trouvons que l'exploitation de ces ressources renvoie à la question de compétence opérationnelle/transversale du corps enseignant. Ainsi nous retrouvons plus d'une fois le lien important entre la formation et les compétences en confrontation avec des ressources lorsque l'E.2 se pose la question : « *Comment utiliser et exploiter avec efficacité les ressources ?* ». Ainsi, rendre les enseignants techniquement compétents par le biais de formation reste également au cœur de notre préoccupation.

Les ressources financières

Nous constatons qu'un bon tiers de la population enquêtée (8 sur 14 enquêtés) évoquent l'importance des ressources financières dont le salaire et les revenus des enseignants et la socialisation de l'éducation.

a) Le salaire et les revenus

Six répondants E.1, E.8, E.9, E.10, E.11 et E.13 croient qu'il est crucial d'augmenter le salaire des personnes travaillant dans l'éducation, notamment celui du corps enseignant et de diversifier les sources de revenu, permettant d'améliorer la qualité de vie. Une fois que le salaire peut assurer la vie des enseignants, ceux-ci vont se concentrer pleinement sur leur métier. Pour donner un exemple, l'enseignant E.1 confirme que « *[l]orsque les enseignants peuvent vivre de leur salaire ils s'investissent à 100% dans leur travail. Ils se consacrent corps et âme à leur enseignement sans penser à faire d'autres choses, à gagner leur vie. Dans le passé, avant la libération, un professeur qui travaillait pouvait assurer [et] s'occuper de la vie de sa famille* ».

Il est important pour nous de voir émerger de ces énoncés une comparaison dans la perspective temporelle. L'interviewé nous évoque une époque passée avant la libération où le salaire pouvait assurer la vie d'un enseignant et sa famille et, partant, l'enseignement était assuré. Dans la réalité, nous constatons toujours l'insuffisance du salaire ou des revenus des enseignants : « *[c]'est difficile si le salaire des enseignants reste toujours comme ça car, par la suite, cela aboutit à des problèmes de cours particuliers, de qualité de l'enseignement* », comme le remarque l'E.10.

b) La socialisation de l'éducation

L'enseignant E.2, quant à lui, parle de la situation réelle de l'éducation nationale. Il nous explique également la notion de « *socialisation* » dans l'éducation. Selon lui, la politique de socialisation signifie qu'on a « *recours à la participation de la société avec un grand soutien de l'état. Il est presque impossible de laisser l'éducation elle-même devenir un secteur commercial* ». Néanmoins, l'énoncé du jeune enseignant E.4 attire notre attention. En fait, il suggère qu'il faudra privatiser l'éducation nationale car cela est susceptible d'apporter des ressources remarquables au développement.

À présent, le gouvernement vietnamien met en avant l'autonomie financière vis-à-vis des institutions universitaires publiques et fait appel à la contribution financière de toutes les organisations sociétales. Ainsi, l'éducation est partiellement subventionnée par le budget de l'État et l'autofinancement des institutions éducatives s'effectue désormais par la collecte des frais d'études et d'autres ressources venant de la société. Ces informations renvoient à la résolution n° 77/NQ-CP du 24 octobre 2014 du Premier ministre concernant l'expérimentation de la rénovation du mécanisme opérationnel vis-à-vis des instances universitaires publiques, période 2014-2017 et à l'arrêté n° 16/2015/NĐ-CP du 14 février 2015 du Premier ministre réglementant le mécanisme d'autonomie des instances de services publiques.

À l'appui des énoncés des 14 enquêtés autour de ce thème, nous nous permettons de visualiser les ressources en pourcentage dans le diagramme suivant,

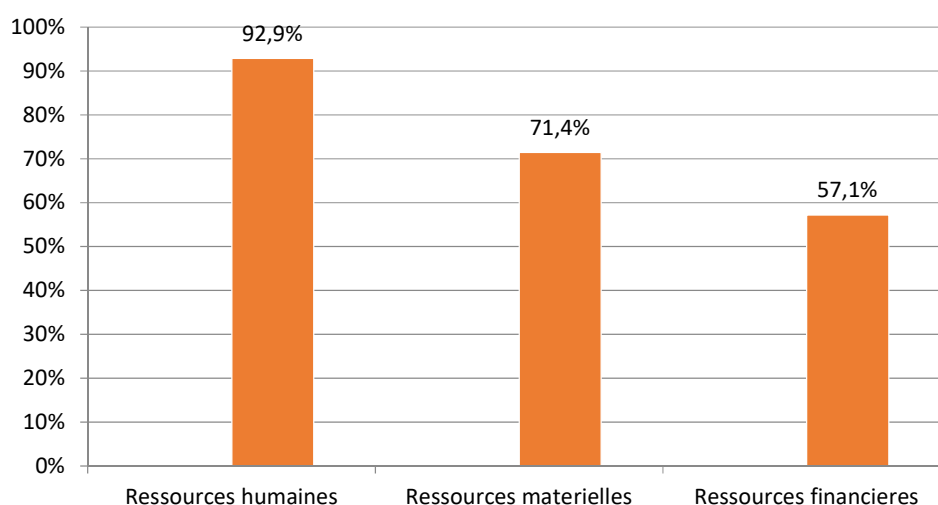


Figure 8. Les proportions des principales ressources

3.4. Le cœur du métier d'enseignant

L'analyse des discours autour du thème 3 permet d'identifier deux sous-catégories constituant le cœur du métier : la première concerne la réalisation de l'objectif global de l'éducation tandis que la deuxième consiste en l'héritage et l'assurance de l'éducation.

3.4.1. La réalisation des prescriptions institutionnelles

La plupart des enquêtés, sauf E.4 et E.5 (soit 85,7%) se montrent d'accord sur la réalisation de l'objectif global du métier d'enseignant qui consiste essentiellement à 1) transmettre des connaissances aux apprenants et à 2) leur faire construire et développer des compétences tout en accompagnant ceux-ci dans leurs études. Nos collègues trouvent également que le développement d'une bonne attitude envers l'apprentissage chez les apprenants est de même importance.

La transmission des connaissances

Parlant de l'essentiel du métier d'enseignant, ces douze enquêtés soulignent d'emblée que la transmission des connaissances est prioritaire. À titre d'exemple, le jeune enseignant E.6 signale que « *les enseignants de langues devront transmettre des connaissances linguistiques qui soient correctes* ». En plus des connaissances dites académiques, l'E.1 ajoute qu'il est nécessaire de transmettre des aptitudes de vie aux jeunes. De la sorte, l'enseignant travaille en tant qu'accompagnateur non seulement dans l'apprentissage mais aussi dans la vie de manière que ses apprenants « *deviennent des gens utiles à leur famille et à la société* ».

Pour sa part, l'E.11 trouve que les connaissances sont aujourd'hui omniprésentes et accessibles à tout le monde, il vaut mieux de transmettre aux jeunes de la « *passion* » et de l'« *inspiration* » pour qu'ils aiment l'apprentissage. De plus, il est important pour l'enseignant de motiver/inspirer ses apprenants par les « *méthodes de travail* » car l'enseignement de nos jours n'est plus un « *bourrage de crâne* ». Pour lui, un enseignant idéal devrait être « *capable d'inspirer ses étudiants* ».

Le développement des compétences

En plus de la transmission des connaissances, dix répondants E.1, E.5, E.6, E.8, E.9, E.10, E.11, E.12, E.13 et E.14 mettent en avant les compétences langagières à développer chez le public apprenant. À ce propos, notre collègue E.8 valorise, outre le développement des compétences disciplinaires, celui des *lifelong skills*, i.e. des compétences essentielles à la vie réelle et ajoute des *lifelong-learning skills*, c'est-à-dire des compétences d'apprentissage tout au long de la vie. Nous nous rendons compte que ces enquêtés accordent une grande importance au rôle de développement des compétences pratiques et professionnelles dans le métier d'enseignant.

Abordant cette question, l'E.10 montre l'importance de la formation des humains qui rendent service à la société en se référant à des buts essentiels de l'éducation précisés par l'UNESCO. Il nous dit brièvement qu'on ne doit pas en parler et/ou faire autrement. Par crainte d'un malentendu à propos de cette réponse, nous profitons des moments d'échanges informels avec notre collègue de façon à mieux appréhender son implication dans cette partie. Il nous fournit les sources du document intitulé Rapport Delors *L'éducation : un trésor est caché dedans* en 1996, rédigé par Jacques Delors²⁹ en précisant *Les quatre piliers de l'éducation*. Il est crucial de rappeler les quatre parties de ce chapitre portant sur les buts « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres et apprendre à être » (Delors, 1996, p. 83-95).

3.4.2. Les qualités et les valeurs de l'éducation

Outre la réalisation de l'objectif global de l'éducation, quatre enquêtés E.5, E.7, E.8 et E.12 ajoutent, chacun selon son idée, quelques éléments importants qui concernent l'héritage et l'assurance de l'éducation.

²⁹ Président, ancien ministre de l'économie et des finances, ancien président de la Commission européenne (1985-1995).

L'héritage de belles valeurs

Deux interviewés E.7 et E.8 abordent la question d'héritage dans le domaine éducatif. Ils expliquent que les jeunes générations sont dans l'obligation d'hériter les savoirs, les connaissances et les valeurs des prédécesseurs, permettant un développement pérenne de l'éducation. L'E.7 souligne non seulement sur les « *savoirs* » et les « *compétences* » à hériter mais aussi sur « *la belle attitude* » car ces composantes essentielles sont susceptibles de faire « *avancer l'humain* » et de permettre un « *développement durable de nous-mêmes et de la société* ».

Pour l'E.8, le rôle crucial de l'éducation d'aujourd'hui est de réaliser les « *belles traditions* ». Il explique ensuite que, au lieu de « *faire l'apologie de ces belles conceptions traditionnelles* », il faut les transformer en « *actions réelles* » et qu'il faut « *faire de la philosophie des choses concrètes au lieu de ne faire que parler* ». Nous pensons que les acteurs directs en éducation sont les premiers à le faire. Cette idée nous semble utile parce que l'enseignant compétent sait faire « *ce qui a été dit* » par nos ancêtres, comme le croit notre collègue.

L'assurance de la qualité de formations

Parmi les enquêtés, nous nous intéressons aux discours des deux collègues qui s'investissent dans le secteur privé de LVE. Ils se montrent très pragmatiques en confirmant que faire de l'éducation doit tout d'abord garantir la qualité des formations et ensuite, offrir aux apprenants plus d'opportunités d'emploi et ainsi, leur permettre de gagner leur vie. L'E.5 et l'E.12 valorisent la qualité de leurs formations qui est susceptible d'assurer le « *retour* » ou la « *fidélité* » du public apprenant. De leur point de vue, ce sont des indicateurs marquant la professionnalité enseignante. En plus de la notion de compétence, l'E.5 met en valeur la capacité de « *lire* » les demandes de ses « *clients* » permettant à l'enseignant de mieux satisfaire leurs besoins en formation tout en augmentant la qualité des offres de formations de son centre de LVE. Pour l'E.12, le cœur de toutes les professions consiste en qualité. Il confirme que « *dans toute profession, la qualité des produits est le plus important* » et considère les compétences linguistiques/langagières « *la plus grande valeur* » tout en posant cette question « *Comment les écoliers, les étudiants et les apprenants, après l'apprentissage, pourraient-ils être capables de réutiliser les LVE dans la vie sociale et professionnelle ?* »

L'assurance de réels débouchés à la formation

L'idée principale ici est que l'enseignement qui ne mène pas à l'application dans le monde du travail réel sera une perte/défaite comme l'affirme l'E.5 « *C'est l'essentiel ! L'éducation n'est pas que des mots mais elle doit assurer la vie des gens. C'est important le débouché des apprenants. Et ça veut dire que les opportunités de recrutement, de travail devront être assurées. Enseigner sans appliquer [dans le travail réel] sera zéro.* » En effet, le fait que cet enquêté gère son centre de langues et emploie des jeunes diplômés de l'université, spécialisés dans les études anglophones justifie ce qu'il nous dit. Il fait aussi un survol à propos des objectifs différents d'une instance universitaire et ceux de son CLE. Pour lui, l'université publique se centre sur l'éducation de l'humain tandis que le centre privé tend à « *commercialiser* » ses formations dans un domaine concret, en l'occurrence celui de LVE.

Cette opinion est partagée de manière implicite par l'E.12, un autre collègue du secteur privé : « *Lors de mes cours, je dis à mes étudiants que lorsque votre connaissance se transforme en argent, elle sera une vraie connaissance, par contre elle n'aura aucune valeur si elle sert seulement à parler. Je mets de l'importance sur cet aspect, la pratique de l'apprentissage est donc l'essentiel.* » Il est important pour nous de tenir à l'aspect pratique de l'apprentissage, souligné à plusieurs reprises par notre collègue.

3.5. Les marques de la professionnalité enseignante

Pour quatorze enseignants, les qualités individuelles faisant partie de l'éthique professionnelle sont considérées comme la force motrice/génératrice de l'enthousiasme et du dévouement de l'enseignant. De plus, selon la grande majorité des enseignants, la maîtrise du savoir et des compétences professionnelles devient une véritable force leur permettant de travailler ainsi que de s'épanouir au travail. Enfin, le développement durable de l'éducation dépend essentiellement de la qualité des offres de formation. Et pourtant, ces éléments ne sont pas présentés de nouveau dans cette partie afin d'éviter les redondances.

3.5.1. Les valeurs personnelles

Tous les enquêtés considèrent les qualités personnelles comme un des valeurs importantes dans le métier d'enseignant.

De l'amour professionnel à l'ardeur au travail

Ces valeurs se manifestent principalement par l'« *amour du métier* » qui est susceptible de susciter « *dévouement* » et « *ardeur au travail* » et « *affection pour les jeunes* ». Par exemple, l'E.1 confirme que la clé de la réussite dépend de l'amour professionnel qui est susceptible de permettre aux enseignants de se sortir des situations difficiles dans leur métier et de faire face à des enjeux contextuels car les prescriptions de l'éducation et du professorat deviennent de plus en plus exigeantes. Or, la vie enseignante selon lui, n'est pas encore très bien assurée en matière de revenus, d'assurance, de réserve, etc. « *Aimer notre métier et adorer nos jeunes* » constitue l'essentiel dans le métier enseignant.

Et pourtant, de notre part, nous pensons qu'au lieu de faire l'éloge de ces belles qualités individuelles de l'enseignant, il vaut mieux voir comment ce dernier les transforme en actes précis dans son milieu de travail. En réponse à cette question, l'E.12 pense qu'il est facile de vérifier des « *paroles superficielles* » tout au long de l'enseignement. En fait, il est possible de percevoir les qualités personnelles de l'enseignant à travers l'observation directe et indirecte de sa classe. Toujours selon lui, il est nécessaire de faire une « *évaluation ultérieure à travers le travail réel* » pour savoir quel enseignant témoigne vraiment de l'amour envers les enfants et de passion vis-à-vis du métier.

Prenons ensuite les énoncés de l'E.5, ce dernier accorde un peu plus d'importance sur l'ardeur consacrée au travail que sur la capacité de travailler chez l'enseignant en disant que la « *capacité au travail n'est pas le plus important élément dans notre contexte, particulièrement*

dans le champ des métiers de services, mais c'est l'ardeur [...] des enseignants consacrés à leur milieu de travail ». C'est un élément intéressant à nos yeux car nous pouvons nous apercevoir le rapport entre cette qualité et la nature du métier d'enseignant comme étant, en tout cas, un des métiers de services. Qui plus est, cet interviewé est directeur de son propre centre de langues étrangères. Nous sommes sûrs que les bonnes qualités d'un enseignant et ses bonnes méthodes de travail se multiplieront par les apprenants.

Nous parvenons maintenant à l'idée exprimée par l'E.14 qui apprécie la passion pour le travail, passion qui est susceptible de faire passionner et inspirer les autres ; sans cela, la transmission des connaissances deviendra rigide. Les facteurs affectifs et psychologiques jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage, d'autant plus que la passion, reflétant ces facteurs, se considère comme une « *force génératrice* » de l'inspiration. Il argumente que « *si les enseignants ont eux-mêmes la passion pour l'enseignement, ils seront capables de passionner leurs étudiants. On ne pourra pas inspirer les autres quand on possède seulement les connaissances* ».

De l'éthique professionnelle au comportement

Nos collègues E.2, E.7, E.9 et E.10 croient que la morale professionnelle est partie intégrante de la professionnalité enseignante qui consiste en intégrité, justice, et impartialité. Ils précisent que certains [enseignants] pourvus de bonnes connaissances et des compétences pointues sont malheureusement (nous soulignons) dépourvus de « *morale professionnelle* ». Cela nous révèle l'importance de l'éthique professionnelle vis-à-vis du métier d'enseignant.

Selon notre collègue l'E.2, les apprenants peuvent être inspirés tant par le savoir et les méthodes de travail que par « *la personnalité* » de leur enseignant. Nous nous attachons à l'idée que « *on [pour nous en tant qu'enseignants] devra les inspirer non seulement à travers l'enseignement mais à travers notre propre personnalité comme personnalité exemplaire dans la vie professionnelle* ». En effet, la morale est aussi essentielle que les savoirs et les compétences comme l'implique notre collègue E.7 : « *Et puis, ce qui est aussi important pour moi, c'est la morale professionnelle. Certains peuvent avoir de bonnes connaissances, des compétences pointues mais n'ont pas la morale professionnelle, l'integrity. En qualité d'enseignant, on doit être juste, ne pas mettre l'accent sur les intérêts individuels.* »

L'E.9, quant à lui, insiste également sur cet aspect en précisant que l'amour d'un enseignant envers ses apprenants se traduit par son dévouement au travail. Il met en évidence la manière d'enseigner et de « *se comporter* » devant les jeunes et non pas seulement la quantité du savoir ou de connaissances. Pour lui, être aimé et respecté par les apprenants est de même importance que le « *niveau professionnel* ». Écoutons ce qu'il dit : « *Il y a des profs qui ne sont pas excellents en termes de niveau professionnel mais sont aimés par beaucoup d'étudiants. Pourquoi ? Par exemple parce qu'ils savent comment se comporter. Donc ça, c'est une qualité enseignante et non pas être excellent seulement.* » Notre collègue continue en nous disant qu'il est important pour l'enseignant de créer et de maintenir un rapport avec ses apprenants et qu'il est à éviter de « *se croire supérieur ou se montrer arrogant car ils ne vont pas vous aimer ; ils vont par conséquent ne pas aimer les études.* » Nous sommes persuadés que cet interviewé se sacrifie pour l'enseignement depuis une vingtaine d'années déjà et que, malgré ses études de

master et de doctorat à l'étranger, il ose avouer sa faiblesse en disant qu'« *il y a des mots par exemple dont je ne connais pas le sens, quand je regarde un film, je n'arrive pas à tout écouter malgré que je comprenne le contenu bien sûr.* »

De sa part, l'E.10 insiste grossièrement sur « *l'attitude* » et « *l'éthique professionnelle* » de l'enseignant. Ce dernier souligne qu'« *un enseignant doit comprendre ce qu'est l'éducation pour travailler dans l'éducation* ». En somme, nous nous mettons d'accord avec nos collègues sur l'idée que l'enseignant doit avoir un bon niveau et une belle morale, aimer son métier et ne jamais s'arrêter d'apprendre.

De la pensée ouverte au changement des pratiques

Quant à l'E.8, un enseignant qualifié de *professional* doit être « *quelqu'un de créatif* » pour ne pas travailler toujours selon le principe « *one size fits all* » (une bonne solution pour tous ou applicable à tous). Il poursuit qu'un tel enseignant doit avoir un « *esprit progressiste* » et *militant*, i.e. « *il doit chercher à apprendre et à comprendre with a can-do attitude* ». À l'heure actuelle, on connaît une variété de méthodes d'enseignement dans le champ de LVE. Ainsi, l'enseignant devra sortir de sa « *zone sécurisée* » afin de changer ses pratiques professionnelles. Donc pour ce faire, l'enseignant doit adopter un esprit de fonceur et de gagnant. Ce faisant, son cheminement professionnel ne sera pas hors de la tendance pédagogique contemporaine. Cela ne va pas sans dire que certaines approches souvent jugées anciennes restent toujours efficaces mais les apprenants ont tendance à préférer quelque chose de nouveau ou au moins une combinaison flexible du classique et du moderne sur le plan éducatif.

3.5.2. La maîtrise du savoir et savoir-faire professionnel

Onze collègues, sauf E.1, E.5 et E.12 mettent en valeur la maîtrise du savoir et savoir-faire professionnel dans le métier d'enseignant. Les uns trouvent que, dans le champ des LVE, les connaissances et les compétences linguistiques de l'enseignant doivent être mesurées à travers l'acquisition des certificats internationaux. Les autres pensent que les connaissances/compétences linguistiques ne suffisent pas. Ces derniers valorisent le savoir-professionnel susceptible d'exercer le métier d'enseignant.

La maîtrise du savoir

Nous voulons introduire dans cette partie quelques exemples d'énoncés comme étant représentatifs. En premier lieu, il est important de prendre en compte ce que dit l'E.7, un jeune enseignant ayant deux ans d'expériences :

« Pour moi, le premier élément auquel je tiens le plus doit être le savoir. Comment enseigner lorsqu'on manque de savoir ou que l'on a des trous dans notre savoir ? Ensuite c'est le savoir professionnel. Pour nous c'est ancien mais essentiel, le savoir pédagogique. C'est difficile quand on sait faire mais on ne sait pas comment le dire, comment le transmettre. » (E.7)

La manière dont notre jeune collègue parle du savoir en tant que le premier élément souligne l'importance qui y est liée. Ensuite, la question qu'il se pose attire notre attention car elle aborde immédiatement l'enseignement nécessitant le savoir comme étant des « *matières premières* ». Pour lui, ce concept est en lien avec le savoir professionnel d'ordre pédagogique servant de moyens de transmission et de communication du savoir de la matière enseignée. Cet enseignant souligne également l'importance d'autre savoir à mobiliser dans/pour le champ de LVE.

Pour les autres collègues, la notion du savoir est associée à celle de connaissances. Selon l'E.11, un enseignant ayant une vingtaine d'années d'expériences, l'acquisition des connaissances devient une obligation pour l'enseignant, d'autant plus que cette « *solide base de connaissances* » lui donne confiance dans le travail toujours en interaction avec les autres. Il nous dit : « *Les connaissances sont importantes. Lorsqu'on travaille comme enseignant. On doit avoir une solide base de connaissances. On peut avoir confiance en nous. Ainsi, il nous faut des connaissances suffisamment amples et profondes.* » En résumé, plus les connaissances de l'enseignant sont amples et profondes, plus il a confiance en lui-même devant ses apprenants et ses collègues.

Selon l'E.10, le corps enseignant est qualifié de la maîtrise de savoirs et de compétences. Pour exercer le métier d'enseignant, il faut que l'enseignant possède dans tous les cas des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, lesquels relèvent essentiellement des sciences du langage et des sciences de l'éducation. Afin de transmettre ces savoirs et des connaissances aux apprenant, il doit évidemment faire appel aux compétences professionnelles qui, en général, se construisent et se développent dans l'interaction avec les autres. Nous nous intéressons également aux « *autres éléments nécessaires* » mentionnés par l'E.10 en passant en revue le Régime du travail pour les enseignants universitaires qui s'est inscrit dans la Décision n° 64/2008/QĐ-BGDĐT du 28 novembre 2008 du ministre de l'Éducation et de la Formation car, dans la réalité, les enseignants sont toujours soumis aux prescriptions institutionnelles. À notre avis, cet enquête implique le prescrit en termes d'exigences vis-à-vis du corps enseignant dans l'enseignement supérieur en disant que « *ce groupe professionnel doit être qualifié en termes de savoirs, compétences et autres éléments nécessaires que requiert le métier d'enseignant.* »

La maîtrise du savoir-faire professionnel

Selon les répondants, le savoir-faire professionnel se manifeste à travers les compétences professionnelles. La maîtrise des compétences fait partie de la qualification professionnelle. Normalement, les compétences sont construites tout au long du parcours de formation et au travers des pratiques professionnelles de l'enseignant. Certains enquêtés expriment, de façon générale, leurs idées sur la notion de compétence tandis que certains autres précisent les types de compétences, lesquelles sont d'ordre linguistique, pédagogique et transversal.

a) La compétence linguistique

Tous les enseignants mettent en évidence tout d'abord la compétence linguistique comme partie prenante des compétences essentielles dans le champ de l'enseignement de LVE. Selon l'E.13, cette compétence peut être mesurée et validée par les épreuves des examens internationaux, par exemple, un enseignant ayant la note totale de 7,5/9 de l'IELTS est qualifié pour exercer son métier. Cependant, la compétence permettant d'être « *performant* » en termes d'enseignement

est de l'ordre pédagogique. Notre interviewé poursuit son idée en donnant l'exemple de certains collègues qui n'enseignent pas bien malgré leur bonne note totale de l'IELTS faute de compétence pédagogique. Ainsi, il importe d'articuler ces compétences linguistiques et pédagogiques dans le métier d'enseignant. D'après l'E.14, une bonne maîtrise de la langue évaluée à travers des épreuves n'a rien à voir avec la compétence d'utilisation de cette langue dans la réalité. Par exemple, une personne peut avoir un certificat niveau 5 ou 6 en chinois mais n'arrive pas à l'utiliser parce que, selon lui, « *les résultats ne peuvent pas tout refléter, sinon seulement les astuces et les techniques pour réussir aux examens* ». Or, enseigner une langue étrangère s'avère beaucoup plus difficile. Il poursuit que « *nous pouvons bien faire le travail de l'interprète mais enseigner l'interprétation est bien différent* ». Ainsi, d'une part, notre collègue met en avant les méthodes d'enseignement de LVE et d'autre part remet en question la validité des outils d'évaluation des connaissances et de compétences selon l'échelle internationale de niveaux.

Il est évident que la qualification professionnelle de l'enseignant dépend de ses compétences linguistiques, pédagogiques et didactiques. Dans le domaine de LVE, la compétence linguistique s'avère essentielle mais l'E.2 et l'E.8 sont contre cette idée,

« Mais en fait, pour exercer le métier d'enseignant de LVE par exemple, ce ne sont pas seulement les quatre compétences qui comptent mais il faut d'autres compétences, d'autres acquis aussi qui sont nécessaires à l'enseignement. » (E.2)

« On pense souvent que les enseignants qui parlent couramment une langue étrangère peuvent très bien l'enseigner. Mais il faut repenser cette question. L'élément essentiel pour un enseignant consiste dans le PCK, pedagogical content knowledge³⁰. C'est en général la méthode pédagogique/ didactique permettant d'enseigner une matière quelconque. » (E.8)

Pour enseigner, l'E8 dit qu'il est crucial de maîtriser la base de connaissance du contenu pédagogique qu'a souligné Shulman (1986). Selon cet auteur, la pédagogie a été essentiellement ignorée dans les années 1970 et même le contenu a été absent dans les années 1980 dans le contexte américain. Il a fait une distinction entre le contenu de connaissances et les méthodes pédagogiques. Ces deux éléments appelés *pedagogical content knowledge* (PCK) signifient la connaissance à usage pédagogique du contenu de l'enseignement. Pour Shulman, le PCK profond construit à partir des expériences professionnelles d'un enseignant lui permet d'enseigner « en permettant aux élèves d'éprouver (ou, en leur montrant) la situation (ou, le sens) de la question que les élèves ont à traiter » (cité par Silvy, Delacroix et Mercier, 2013, p. 37). Toutefois, l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage relèvent également des savoirs des apprenants, étant donné que, selon Sensevy, et Schubauer-Leoni (2000), Sensevy et Mercier (2007) « l'action du professeur et des élèves est action conjointe » (p. 37).

³⁰ *Pedagogical content knowledge* : la base de connaissance du contenu pédagogique.

b) La compétence pédagogique

L'enseignant E.3 croit que pour un enseignant de LVE, la compétence de première importance est la compétence de communication pédagogique en posant la question « *Comment enseigner si on est incapable de communiquer avec des jeunes ?* ». Cette question importante est liée à l'idée de création et de maintien d'un rapport entre l'enseignant et ses apprenants qu'évoque l'E.9.

Nos jeunes collègues E.4 et E.6 trouvent qu'il est important pour l'enseignant de pouvoir évaluer les niveaux des apprenants car cette compétence lui permet d'ajuster et de mettre en place des méthodes d'enseignement adéquates. Pour eux, l'enseignant compétent est capable de comprendre les apprenants à travers leurs propres yeux car il est nécessaire de voir comment ils réagissent à l'action d'enseignement. Nous trouvons qu'il est important de comprendre les apprenants mais la question qui se pose ici est « comment faire ? » Rejoignant cette idée, l'E.11 nous donne des exemples illustrant la manifestation de l'attention de l'enseignant envers ses apprenants. Pour cet enquêté, l'enseignant peut comprendre ses apprenants au travers de « *simples questions* ».

Nous entrevoyons ici le sens de ces actions démontrant l'intérêt de l'enseignant pour ses apprenants et leur apprentissage. Ce faisant, les apprenants sont mis au cœur de l'enseignement. De telles actions sont primordiales car elles peuvent, en retour, avoir un impact sur les pratiques professionnelles de l'enseignant. Ce mode de travail nous fait penser à la manière dont un médecin, lors de son examen auprès de ses patients, donne son diagnostic sur-le-champ, sauf qu'il traite une maladie chronique. L'enseignant, quant à lui, pourra apporter une modification ou une régulation dans le feu de l'action en faveur de ses apprenants tout en ayant un « droit de réserve » au sens de Paillé et Mucchielli (2012) afin de réajuster ses prochaines activités, permettant ainsi d'améliorer ses pratiques professionnelles.

Quant à l'E.8, outre les compétences linguistiques, s'avère essentielle la maîtrise des compétences cognitives et métacognitives ainsi que celle de la connaissance contextuelle. Il trouve que ces compétences sont en cohérence avec la base de connaissance du contenu pédagogique et que la connaissance du contexte permet à l'enseignant de « *savoir où nous allons, comment et pourquoi, dans quels buts, avec quels résultats attendus* ».

Nous revenons à une question frappante posée par l'E.13 qui se demande « *Et comment évaluer les compétences pédagogiques ?* » alors que la compétence linguistique est « *susceptible d'être mesurée et évaluée* » via des examens certifiés. Notre collègue parle ensuite d'un moyen pertinent, selon lui, permettant d'évaluer la compétence didactique-pédagogique en sollicitant des commentaires et des suggestions des apprenants. En effet, il s'agit du feedback de nos étudiants qui « seront les "meilleurs évaluateurs" à condition que nous leur donnions des formules d'évaluation à la fin de chaque cours. » Certes, Albero (2010) met en valeur le principe du retour immédiat d'information (*feed-back*) car il peut assurer « renforcement positif » et motivation de l'apprenant, ainsi que la structuration de la progression à partir d'une analyse didactique méthodique des contenus. Dans la réalité, ce procédé d'évaluation de compétences des enseignants par leurs apprenants a été mis en place au sein de notre université mais les critères et les modalités d'évaluation restent problématiques.

c) La compétence transversale

À l'ère des nouvelles technologies, tous les enquêtés se mettent d'accord sur l'importance de la « *compétence technologique* » permettant aux enseignants de travailler de manière plus efficace, notamment par l'utilisation des TIC dans l'enseignement. L'enseignant E.2 met en valeur le matériel et les ressources mis à disposition des enseignants et il insiste sur la compétence transversale permettant à ces derniers « *d'utiliser et d'exploiter avec efficacité les ressources* ». L'E.10, quant à lui, aborde brièvement la « *compétence de travail collaboratif* » étant donné que les méthodes d'enseignement évoluent.

En bref, la maîtrise des connaissances/compétences linguistiques qui se traduit par l'acquisition des certificats internationaux devient une prescription en termes de standardisation du corps enseignant des LVE. De plus, pour exercer le métier d'enseignant, il faut une bonne maîtrise du savoir et du savoir-faire professionnel. A notre avis, la flexibilité et la créativité au travail dépendent largement de la capacité de mobiliser l'ensemble des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) de chaque enseignant. Ainsi, il est important d'appliquer au sein de ses pratiques d'enseignement des méthodes qui sont appropriées selon les cas et en fonction du public apprenant car il faut rappeler que c'est les apprenants qui sont au cœur de notre enseignement. En fait, sept enseignants E.2, E.3, E.8, E.11, E.12, E.13 et E.14 trouvent que le métier d'enseignant requiert la flexibilité et la créativité et que l'enseignant doit être capable de pouvoir « *modifier, changer ou améliorer* » ses méthodes de travail selon les situations.

3.5.3. L'expérience professionnelle et la méthode de travail

Nos collègues E.1, E.2, E.3 E.6 et E.7 trouvent que les expériences et les méthodes de travail sont vraiment importantes dans ce métier. Pour être plus précis, l'enseignant E.1 se montre confiant avec une dizaine d'années d'expériences dans l'enseignement en nous confirmant : « *Ça fait près de neuf ans que j'étais dans le milieu de formation pédagogique. Ça suffit pour travailler* ». L'éducation, en soi, demande du temps et que l'apprentissage se fait tout au long de la vie, comme le confirment nos enquêtés. En effet, la nature de l'éducation est un long processus évolutif. En accord avec cette idée, l'E.2 est fier de nous faire une révélation qu'il a une trentaine d'années d'expériences. Il nous dit : « *Premièrement, ce sont des expériences dans ce métier, il faut du temps. Et moi j'ai une trentaine d'années de travail, depuis 1988. Et en dépit des difficultés de chaque période, je suis capable d'assumer mes responsabilités, des prescriptions des organismes de travail.* » Le jeune enseignant E.7, quant à lui, croit que les expériences professionnelles sont essentielles pour exercer le métier d'enseignant. Et pourtant, celui-ci admet qu'il lui manque des expériences permettant de mieux enseigner.

Les deux enseignants E.3 et E.6 insistent sur la méthode de travail. Par exemple, le premier pense que l'efficacité du travail résulte de la « *méthode de travail* » qui se raffine « *au fil des années* ». Le deuxième confirme que la méthode de travail est très « *importante pour un enseignant au niveau universitaire* ». De notre côté, nous sommes convaincus que la qualification professionnelle, l'ancienneté et l'expérience professionnelle permettent à l'enseignant d'améliorer ses pratiques.

3.5.4. La recherche scientifique et les publications

Trois répondants E.2, E.10 et E.13 (soit 21,4%) soulignent l'importance du pôle de la recherche dans l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, l'enseignant chevronné et expérimenté confirme qu'il s'améliore « *notamment à travers la recherche* ». Ensuite, celui-ci nous dit avec fierté que : « *Mes écrits ont été publiés et j'ai des interventions lors des conférences à l'Université de Pédagogie de HCMV, des conférences coorganisées avec l'Université Chinan, Taiwan, etc.* »

Pour sa part, l'E.10 ayant plus d'une dizaine d'années d'expériences confirme son point fort en tant qu'enseignant-chercheur en nous disant :

*« La performance individuelle des enseignants se manifeste à travers des chiffres. Et si j'ai à parler de moi-même, mon point fort est peut-être de faire des recherches dans le domaine de la linguistique. Et donc ce point fort se manifeste à travers des articles scientifiques, d'une quinzaine d'articles jusqu'ici publiés à l'étranger et au Vietnam. »
(E.10)*

De notre point de vue, faire de la recherche représente également une compétence qui se doit d'être « *visible et mesurable* ». Ce point est une marque évidente de la professionnalité car celle-ci est « *chiffable* » de même que la compétence linguistique qui peut être qualitativement et quantitativement mesurée selon les normes du CECR. L'enseignant expérimenté E.13 croit que les « *compétences linguistiques pourront se manifester à travers [le] travail de recherche* ». Toujours selon lui, ceux qui sont compétents en linguistique mais ne le sont pas en pédagogie pourront « *être performants en termes de recherche* ». Le manque de compétence pédagogique n'empêche pas ces enseignants-là de faire de la recherche dans le champ de LVE, particulièrement d'ordre linguistique. Et pourtant, l'enseignement et la recherche sont deux principales parties interdépendantes vis-à-vis de notre métier d'enseignant. Il est impossible de détacher l'une de l'autre, particulièrement dans l'enseignement supérieur.

3.5.5. Les indicateurs complémentaires

En plus des éléments notés souvent ci-dessus, certains collègues donnent, chacun selon son idée, d'autres éléments pertinents représentant les marques de la professionnalité enseignante. Voici leurs idées dans la liste qui suit,

- La confiance en soi au travail : E.1 et E.2
- La capacité de s'auto-former : E.2 et E.12
- La réflexivité : E.8 et E.11
- La capacité d'accomplir le travail prescrit : E.2
- La fidélité/le retour des apprenants : E.5
- La valeur du diplôme délivré : E.6
- La connaissance du contexte : E.8
- Le respect des anciens formés : E.12

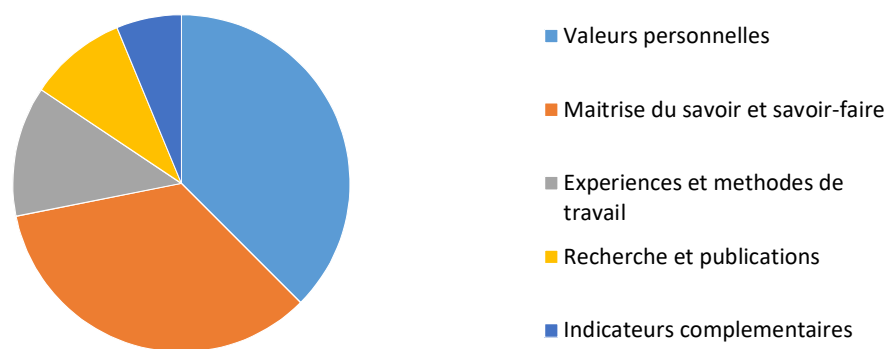


Figure 9. La représentation du public enquêté sur la professionnalité enseignante

3.5.6. D'autres marqueurs de la professionnalité enseignante

Outre la représentation des enquêtés sur la professionnalité enseignante, nous nous apercevons, lors des entretiens et au fur et à mesure de l'analyse, que leur professionnalité enseignante se manifeste à travers d'autres éléments qui suivent :

- 1) La persévérance dans le métier (E.8 et E.14 : 11-15 années d'expériences ; E.1, E.3, E.5, E.9, E.10, E.11 : 16-20 années d'expériences ; E.2 et E.13 : plus de 20 années d'expériences)
- 2) L'utilisation de la terminologie en langue étrangère démontrant la compétence linguistique lors des entretiens (E.3 : français ; E.8, E.9 et E.11 : anglais) ;
- 3) La flexibilité professionnelle (E.1 : traducteur/interprète ; E.3 : enseigner l'anglais dans le privé ; E.12 : travailler dans le champ des LVE sans formation initiale)
- 4) La référence en lien avec la recherche démontrant la connaissance des « domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations »³¹ (E.8 : le développement professionnel ; E.9 : la « théorie des trois cercles » de B.B Kachru).

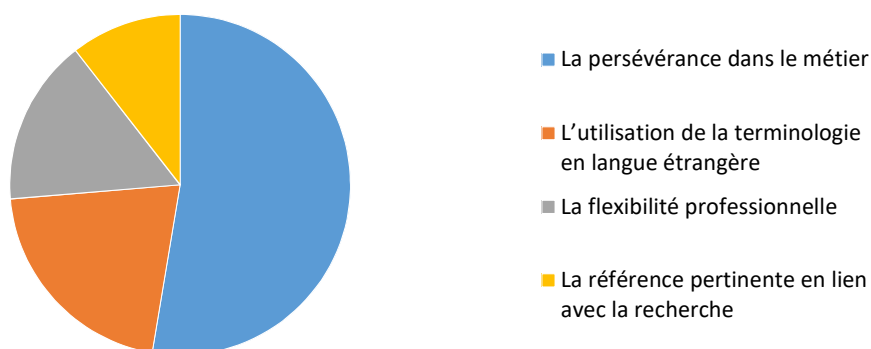


Figure 10. La perception de l'enquêteur sur la professionnalité du public enquêté

³¹ Différentes composantes de la compétence communicative. Consulté le 05 avril 2017 sur le site http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.chaban_o&part=93461

3.6. Le développement professionnel

3.6.1. Les formations

Selon les répondants, leur développement professionnel se réalise principalement sur trois types de formation comprenant 1) la prolongation de la formation initiale, 2) la participation à la formation continue et 3) l'autoformation. Avant tout, nos collègues confirment qu'afin de parvenir à maîtriser les connaissances et les compétences, la formation initiale *ad hoc* est toujours primordiale pour tous les métiers car elle fournit aux professionnels les connaissances et les compétences de base, leur permettant d'entrer dans le travail réel. Cependant, la formation initiale n'est pas suffisante. Les enquêtés admettent qu'en tant qu'enseignant, on doit continuer à s'améliorer en suivant plusieurs voies qui suivent. En effet, le VEF (2014) a souligné dans les résultats de leur enquête que les enseignants de langue auraient besoin plus de formation continue afin de mieux enseigner la langue.

La prolongation de la formation initiale

Tous les répondants confirment que la prolongation de la formation est absolument nécessaire et obligatoire dans l'enseignement supérieur. Après la formation initiale (bac+4), les enseignants au Vietnam continuent à faire les études de deuxième cycle afin d'obtenir un master. Certains réussissent à achever le troisième cycle pour détenir un doctorat. Pour travailler dans l'enseignement supérieur en tant qu'enseignant, nos collègues sont obligés de poursuivre des hautes études qui sont de préférence conformes à leurs formations initiales. Obtenir le grade master est une prescription selon la Décision n° 58/2010/QĐ-TTg datée du 22 septembre 2010 du Premier ministre, remplaçant la Décision n° 153/2003/QĐ-TTg datée du 30 juillet 2003, relative à la promulgation de la charte des universités. Il nous semble important de citer l'extrait de l'article 24 réglementant les standards vis-à-vis de l'enseignant universitaire qui oblige d'« avoir obtenu le diplôme de fin des études universitaires ou plus haut et le certificat de pédagogie, avoir obtenu le master ou plus haut à l'égard des enseignants en charge des cours théoriques s'inscrivant dans le programme de formation universitaire, avoir obtenu le doctorat à l'égard des enseignants en charge de l'encadrement de mémoire et/ou de thèse s'inscrivant dans les programmes de formation au niveau master et/ou doctorat. »

Il est à noter que 13 sur 14 enseignants ont obtenu leur diplôme universitaire (bac+4) en Sciences du langage. Tous nos collègues interviewés, sauf l'E.12, ont terminé leur formation initiale en Sciences du langage, dont trois ont fini le troisième cycle (bac+9), trois ayant fini le deuxième cycle (bac+6) dont l'E.14 est en cours de faire une thèse et trois jeunes collègues venant de sortir du premier cycle (bac+4) dont l'E.4, l'E.6 et l'E.7 sont en cours de préparer un master. Trois autres collègues ont poursuivi un master en Sciences de l'éducation dont l'E.8 en train de faire sa thèse doctorale. Trois jeunes collègues, titulaires de licence, sont dans l'obligation de poursuivre et d'achever des hautes études au bout de cinq ans à compter du jour de leur premier contrat. Quant à l'E.5, après avoir fini son master en Sciences du langage, il a achevé ses études doctorales dans le domaine de la Gestion et du Management et tient actuellement ses deux centres de LVE privés. L'E.12, quant à lui, s'arrête au niveau bac+4, spécialisé en Physique et Informatique et travaille actuellement en tant que directeur de son centre d'Informatique et de LVE privé. D'une manière globale, au niveau de formations et d'acquis, nos collègues ont atteint les prescriptions.

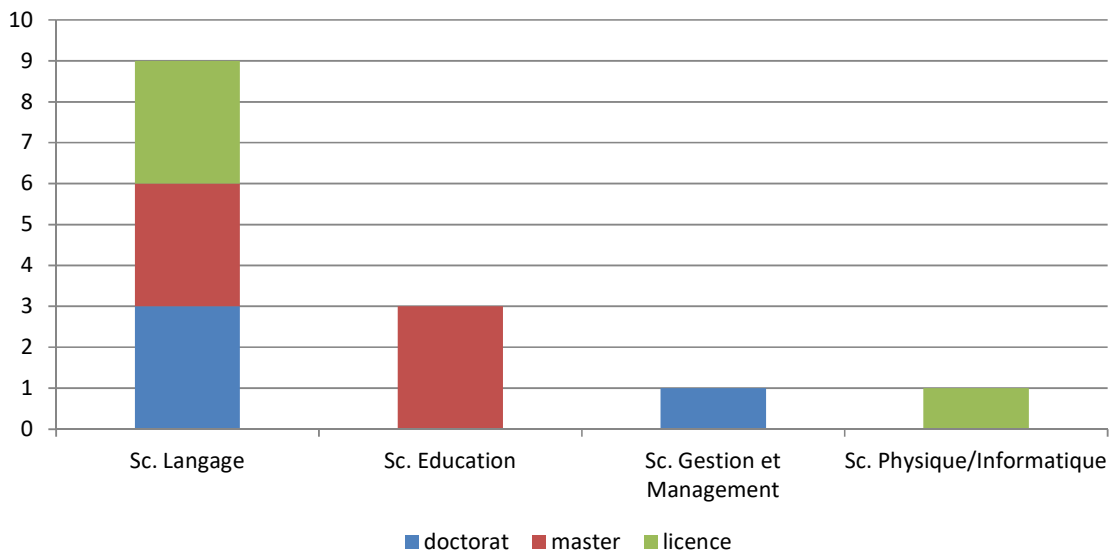


Figure 11. Les parcours de formation de la population enquêtée

Il nous semble que les enseignants universitaires se doivent d’être validés en premier lieu en fonction de leurs acquis comme prescrit l’article 24 de la charte des universités. En raison de la qualité des diplômes nationaux, les instances éducatives au Vietnam encouragent leurs enseignants à poursuivre des études doctorales auprès des partenaires éducatifs prestigieux qu’elles se fassent à l’étranger ou qu’elles soient des co-formations dans le pays. À ce propos, l’E.2 qui a eu son master dans le cadre du programme de co-formation avec l’université taïwanaise nous dit ouvertement qu’il ne fait pas « *comme les autres qui cherchent à avoir un diplôme mais ne travaillent pas assez ou ne travaillent pas sérieusement. Au Vietnam, le ministère est en train de resserrer la gestion, le contrôle des formations comme ça.* »

Le diagramme ci-dessous représente les parcours de formation du groupe des enseignants des LVE :

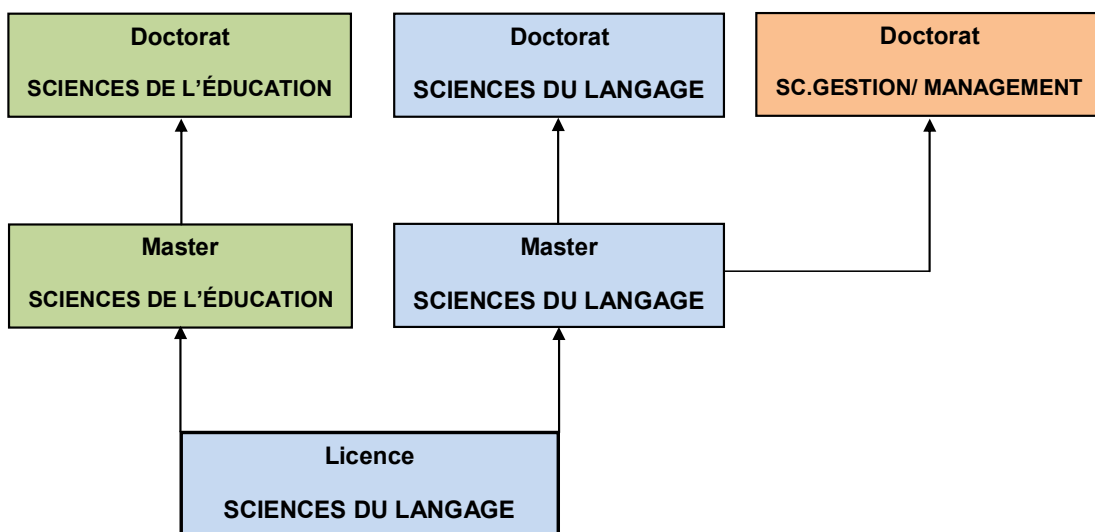


Figure 12. Les parcours de formation de la population enquêtée

La participation à la formation continue :

Il s'agit ici des formations certifiantes ou non à courte durée qui sont régulièrement organisées par le MEF et/ou en partenariat avec des partenaires internationaux. Ces dispositifs de formation continue s'élaborent sous formes de séjours à l'étranger ou de stages sur place, lesquels sont souvent d'ordre a) linguistique, b) pédagogique et didactique, c) technologique et d) managérial.

Les séjours à l'étranger

La plupart de nos enquêtés E.1, E.2, E.3, E.5, E.8, E.9, E.10, E.11, E.13 et E.14 (10 sur 14) disent avoir fait des stages à l'étranger, en l'occurrence dans des pays anglophones, francophones et chinois. Ceux-ci valorisent ces dispositifs comme étant indispensables au développement linguistique, culturel et professionnel. Pour enseigner une langue étrangère, il importe de « *se plonger* » dans un bain linguistique authentique de LVE. Nous prenons par exemple l'E.14 qui met en valeur ce dispositif particulier en disant qu'« *il y a par exemple des universités d'été organisées par la Taiwan, en Taiwan. Ce sont des programmes à courte durée que je trouve vraiment enrichissants car ceux-ci sont assurés par les professeurs taiwanais expérimentés et connus* ».

Les stages annuels dans le pays

Tous les enquêtés apprécient les stages de formation, organisés par le MEF et/ou coorganisés avec les partenaires internationaux. Nos collègues valorisent ces dispositifs de développement professionnel en précisant que le renforcement et de développement des connaissances et des compétences professionnelles constituent deux pans essentiels vis-à-vis de la professionnalisation. De plus, ils soulignent l'importance de la mise à jour des connaissances générales et linguistiques ainsi que de l'appropriation de nouvelles approches pédagogiques favorisant la communication et l'interaction enseignant-apprenants, particulièrement dans le champ des LVE. En fait, les stages annuels se centrent sur les quatre plans suivants.

Au plan de la didactique des langues

Presque tous les collègues (13 interviewés sauf E.12) se contentent de suivre des formations professionnelles d'ordre linguistique et pédagogique. Pour eux, c'est une bonne opportunité car ils pourront rencontrer des chercheurs ou des experts spécialisés dans le domaine de LVE et de pédagogie. À titre d'exemple, voici les énoncés du jeune enseignant E.7 : « Et nous avons eu l'occasion d'aller écouter des professeurs éminents comme par exemple, Dr. Willy A. Renandya qui a beaucoup de publications dans le domaine de l'enseignement de langue et littérature ».

Notre senior collègue E.13, quant à lui, apprécie grandement la formation d'assistants pédagogiques vietnamiens pour les enseignants de LVE du primaire dans le cadre de la coopération avec British Council. En fait, une dizaine d'enseignants de la Faculté LVE ont poursuivi la formation intitulée *Trainers for primary school teachers*. Le groupe d'enseignants universitaires a également l'opportunité d'effectuer, sur le terrain, des ateliers de formations sur le tas en faveur des enseignants participants. De surcroît, il souligne que tous les enseignants pourront se perfectionner en termes de pratiques professionnelles au moyen d'un tel programme de formation car les activités didactiques et pédagogiques sont assurées par les experts et les enseignants expérimentés natifs.

En effet, depuis l'année scolaire 2010-2011 le Service de l'Éducation et de la Formation de la province de Lam Dong a coopéré avec différents partenaires dont l'Université de Dalat afin d'améliorer le corps enseignant en LVE, dans le cadre du Projet 2020. En mai 2015, 241/327 (soit 73,7%) enseignants d'anglais du primaire ont fini les programmes de perfectionnement professionnel assurés par les enseignants universitaires.

Dans la dynamique de développement professionnel, nous voyons que l'E.5 et l'E.12 essaient de créer des conditions propices aux enseignants de leurs centres de LVE privés tout en coopérant avec leurs partenaires étrangers tels que IIG, British Council, AMA, etc. Il s'agit principalement du changement des programmes et des manuels de leurs centres et de la mise en place des stages de formation en faveur de leur équipe d'enseignants, permettant d'assurer la qualité des « prestations de services ». Il semble que ce soit une stratégie d'investissement en tant que telle qui est susceptible de contribuer au développement professionnel des groupes d'enseignants dans le privé. Par exemple, afin d'encourager les enseignants à obtenir des certificats internationaux, l'E.12 leur accorde des primes :

« Il faut qu'ils s'améliorent, qu'ils se perfectionnent dans l'enseignement. Et le centre a des politiques de soutien financier pour les enseignants qui sont capables d'obtenir tel ou tel certifié selon leurs notes atteintes, soit 7/9 par exemple pour IELTS. Cela a pour but d'encourager les enseignants et est aussi une prescription du centre. » (E.12)

Néanmoins, il faut cependant noter la présence d'un collègue qui n'apprécie pas ces modèles de formation étant donné la monotonie du contenu et des activités. *« Les stages tournent autour des thèmes similaires, s'effectuent en fonction des compétences telles que l'expression orale, la compréhension orale ou l'expression écrite, etc. C'est seulement du travail qui se répète »,* remarque l'E.3.

- Sur le plan technologique

Deux enquêtés abordent la question de la formation continue à l'utilisation des TIC dans l'enseignement. Néanmoins, le premier se plaint de la qualité insatisfaisante de certaines formations sur le tas organisées par le MEF tandis que le deuxième s'exprime sur les enjeux concernant la capacité de l'autoformation à l'intégration des nouvelles technologies dans le travail.

L'enquête E.1 se montre mécontent à cause de l'incompétence des formateurs et de l'inefficacité des certaines activités de formation. Parlant des formateurs, il nous révèle que ces derniers *« ne sont pas expérimentés, [...] ne maîtrisent pas très bien le contenu des séances de formations et qu'ils n'ont pas d'expertise ! »* Concernant les dispositifs, il trouve que *« c'est difficile de réappliquer ce qui a été transmis lors des séances de démonstration. Il arrive que les enseignants travaillent pour la forme ; ils font semblant de travailler ! Rien ne change, rien ne s'améliore »* parce qu'*« en général, il y a des trucs qui ne sont pas liés directement à l'enseignement [par exemple le logiciel de mixage pour l'examen TestMixer] mais on nous demande de créer des produits à la suite des formations, des démonstrations. »*

Cependant il est important de remettre en question, d'un côté, ce qui a été relaté et jugé de manière très négative par l'E.1 et de l'autre, la capacité d'appréhender des techniques pour l'utilisation et l'exploitation des TIC chez les enseignants cités par cet enquête. Nous nous posons alors quelques questions suivantes : Pour quelles raisons le ministère a-t-il mis en place tels dispositifs de formation ? De quelle manière les formations sont-elles organisées ? La personne chargée de la formation est-elle compétente sous l'angle de la perspective professionnelle et pédagogique/ didactique ? Les logiciels éducatifs sont-ils trop compliqués à utiliser ? ou Les instructions sont-elles trop exigeantes ? etc. Pour ce faire, il faut nous efforcer de trouver des réponses pertinentes à ces genres de questions car cela se présente comme un progrès de nos pratiques professionnelles, faisant partie de l'évolution de notre métier.

De son côté, l'enseignant E.2 identifie des enjeux en la matière en admettant que « *cela [l'utilisation des TIC dans l'enseignement] exige que chacun fasse des efforts pour pouvoir appréhender les nouveautés, que chacun se perfectionne de manière autonome* ». Certes, ce sont des éléments importants à prendre en compte, notamment lors de la phase de conception des programmes de formation continue bien que cet enquête souligne la capacité d'auto-formation chez les enseignants. Ce qu'il faut, c'est d'établir le synchronisme des composants/parties des dispositifs de formation, qu'ils soient consistants, pertinents, faisables, valables et efficaces. À part l'auto-formation, la mise en place de tels composants sera évidemment un plus susceptible d'amener les enseignants à se construire des compétences, leur permettant d'être en phase avec le processus évolutif, peu importe le domaine (des TIC ou de l'éducation).

- Sur le plan managérial

Seulement deux enquêtés admettent d'avoir bénéficié de bonnes formations dans le champ du management et de la gestion et du développement des ressources humaines. Pour l'E.5, ces formations s'inscrivent en effet dans le cadre du projet de coopération entre l'UDL et la *Ford Foundation*. En outre, la participation à des stages de formation professionnelle est considérée comme étant une obligation. « *Et puis évidemment en tant que directeur et enseignant du centre de langues étrangères je dois poursuivre régulièrement des stages de formation professionnelle d'IIG Vietnam, de British Council* », souligne notre collègue. Quant à l'E.12, il affirme avoir suivi régulièrement des formations chez son partenaire AMA.

Afin d'avoir une vue globale sur les dispositifs de formation continue, voici le tableau récapitulatif :

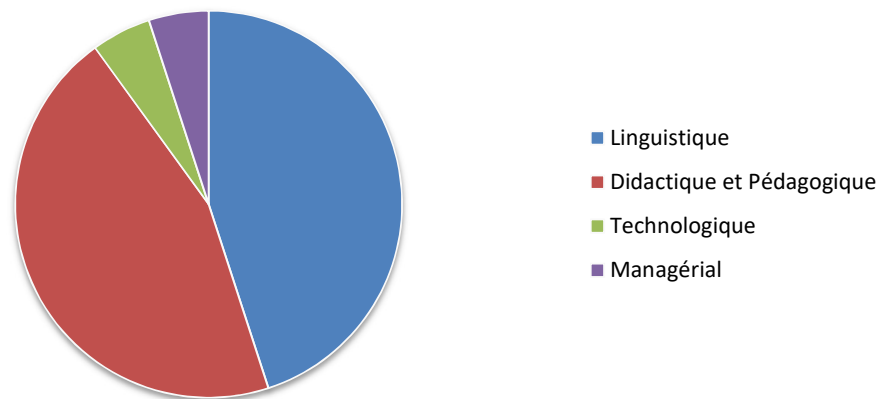


Figure 13. Quatre dimensions professionnalisantes

Et pourtant, lors de l'analyse de l'interview avec l'E.8, nous nous sommes rendus compte que la dimension de développement professionnel est parfois négligée ou sous-estimée. Notre enquêté dit en effet : « *Et un facteur/ élément vraiment important qu'on laisse tomber, c'est le professional development, un des huit facteurs qui fait la teacher's expertise, en l'occurrence l'expertise d'un enseignant de langue d'après une recherche récente.* »

Ces énoncés sur la notion de *professional development* renvoient à l'article de Yazdanmehr, Akbari, Kiany et Samar (2016) qui analysent huit facteurs et leurs interrelations dans un modèle formant ainsi l'expertise de l'enseignant, notamment dans le domaine de l'enseignement de l'anglais. Nous voulons introduire dans cette partie le schéma de ces auteurs afin d'avoir un aperçu de ce qui constitue l'essentiel du corps enseignant sous l'angle de la personne interrogée, laquelle est en train de mener une recherche sur le développement professionnel dans le domaine éducatif.

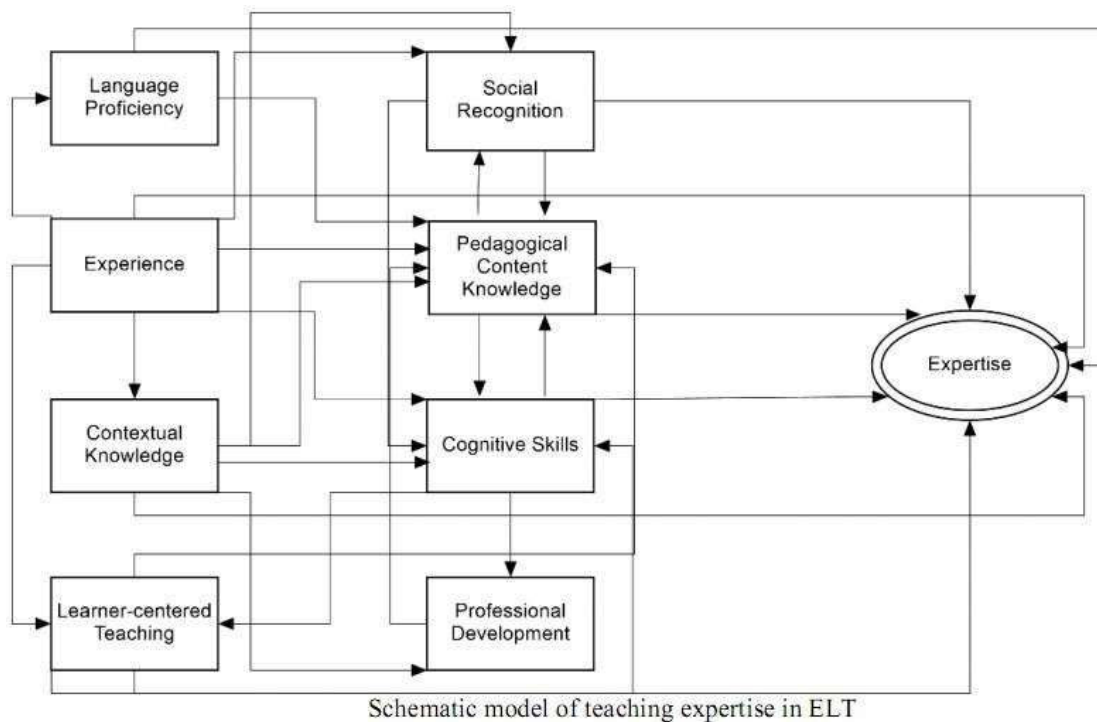


Figure 14. Les parcours de formation des enseignants
(Yazdanmehr, Akbari, Kiany et Samar, 2016, p. 634)

Cependant, selon les auteurs, ce modèle n'est pas encore soumis à un examen statistique et n'étant qu'un modèle à titre hypothétique. Nous n'allons donc pas au-delà d'une simple introduction.

L'autoformation

Douze enquêtés E.1, E.2, E.3, E.4, E.6, E.7, E.8, E.9, E.10, E.11, E.13 et E.14 confirment que l'autoformation est essentielle pour les enseignants, notamment dans l'enseignement supérieur. Ils soulignent que les enseignants doivent se perfectionner à travers l'autoformation, d'autant plus que les compétences professionnelles ne sont pas innées. Selon eux, l'auto-apprentissage est considéré comme une obligation permettant aux enseignants d'avoir accès à différentes « ressources documentaires » et à « de nouvelles méthodes d'enseignement », lesquelles sont appliquées dans les pays développés. De plus, l'autoformation est primordiale car elle permet aux enseignants d'appréhender les éléments clés de la matière enseignée et d'acquérir les savoirs nécessaires d'ordre didactique et pédagogique. D'une manière générale, nous nous apercevons que le fait de se développer des compétences de façon autonome s'est beaucoup amélioré. Pour être plus précis, nous allons présenter certaines voies à travers lesquelles nos collègues se construisent leur développement professionnel.

a) Par le biais des médias et via Internet

Neuf enseignants interrogés E.1, E.2, E.3, E.6, E.7, E.9, E.11, E.13 et E.14 précisent l'importance des médias dans l'auto-apprentissage. Ils pensent qu'il faut avoir une habitude de

fréquenter les médias, notamment Internet afin de mettre à jour leurs connaissances et de pratiquer les compétences linguistiques telles que la compréhension orale. Pour eux, les médias comprenant la radio, la télé, les revues, les journaux et Internet constituent des sources essentielles favorisant l'acquisition des savoirs susceptibles de contribuer au développement professionnel. À titre d'exemple, notre collègue E.1 est content de pouvoir utiliser Internet tous les jours tandis que l'E.3 conseille aux enseignants d'avoir de bonnes habitudes telles que « *l'écoute de la radio, l'utilisation d'Internet* ». Il nous semble nécessaire de considérer les énoncés de l'interviewé E.14 qui nous apporte ses arguments pour son choix de suivre des informations et ce, en raison des spécificités du métier d'enseignant et du champ de LVE :

« Je pense que les enseignants comme nous n'ont pas beaucoup de temps donc, ce sera plus facile pour nous de suivre les infos tous les jours. Cela nous permettra d'être au courant de l'actualité et aussi la langue et son évolution au niveau de vocabulaire, de structures grammaticales. En effet, il y a des parties de connaissances qu'on ne trouve pas dans les livres mais à la tété, sur Internet, etc. » (E.14)

b) À travers la lecture

Quatre enseignants E.2, E.3, E.8 et E.10 (soit 28,6%) mettent en évidence la lecture qui occupe toujours une place importante au sein du processus de développement professionnel. Il est évident que la lecture nous permet en général d'enrichir des connaissances et que lorsqu'on fait une lecture critique, on pourra améliorer nos pratiques professionnelles. Par exemple, l'enseignant E.3 pense qu'il faut faire de la lecture notre routine professionnelle. De plus, il faut suivre ce que déclare l'interviewé E.8 : « *Pendant mon travail d'enseignement actuel, je cherche toujours à lire, à trouver des new teaching approaches comme task-based, projet-based learning et je réfléchis comment je pourrai les appliquer dans mes classes. Donc mes activités se concrétisent à partir de ces lectures.* ». Un autre collègue insiste sur la lecture scientifique. Ce type de lecture permet l'actualisation des informations, la saisie des tendances/courants de recherche. L'E.10 nous dit : « *Ensuite il faut faire beaucoup de lecture, surtout la revue de littérature scientifique, notamment des articles des revues. Pourquoi la lecture ? Pour être au courant où s'en va le monde, autrement dit, pour mettre à jour des informations.* »

c) L'e-formation

Parmi les enseignants interrogés, nous trouvons seulement un jeune collègue E.4 (soit 7,1%) qui confirme sa poursuite des formations en ligne qu'elles soient payantes ou gratuites. En plus des cours, il participe activement à des forums en vue d'améliorer ses compétences linguistiques et ses pratiques professionnelles. Il met en avant ce type de formation en ligne qui se généralise dans le monde entier et souligne qu'il y a une variété de participants.

« J'ai poursuivi des formations, des cours payants en ligne comme edX pour continuer à développer des compétences linguistiques comme expression écrite, expression orale, compréhension écrite par exemple. Je m'abonne aussi à des cours en vidéo publiés en ligne, faisant de la veille du forum, des commentaires. Le milieu d'apprentissage est mondial, international en interaction avec les autres ; je vois aussi des enseignants, des docteurs, des doctorants, etc. participer à des cours de langues à objectif spécifique en fonction de leur métier ou de leur carrière. » (E.4)

Bien que tous les interviewés utilisent Internet pour mettre à jour leurs connaissances, ils sont peu nombreux ceux qui suivent des e-formations. Toutefois, nous croyons que le nombre d'inscriptions en e-formations va accroître lorsque les instances universitaires au Vietnam seront en mesure de développer leurs offres de formations en ligne.

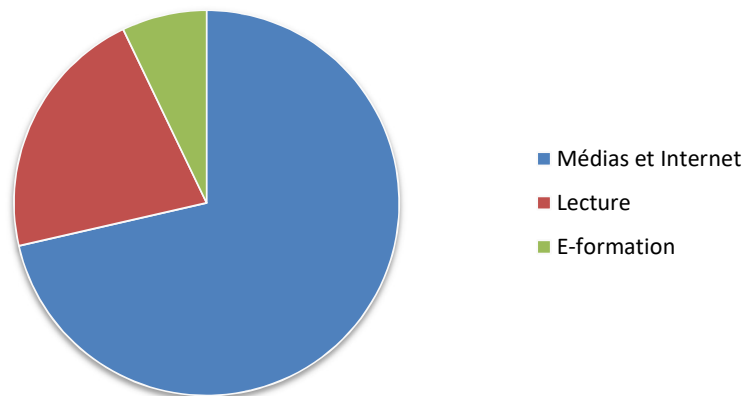


Figure 15. Le développement professionnel par l'autoformation

3.6.2. Les pratiques professionnelles

Les échanges entre pairs

Outre ces tâches d'enseignement « traditionnelles », la majorité de nos enquêtés E.2, E.3, E.5, E.6, E.7, E.8, E.9, E.10, E.11, E.12, E.13 et E.14 (12/14) valorisent les échanges collégiaux qui se font à travers différentes activités comme réunions, séminaires, workshops, colloques, conférences, etc. Ces pratiques professionnelles constituent un puissant levier dans la construction de leurs compétences, permettant éventuellement leur développement professionnel. En effet, toutes les activités professionnelles dont parlent nos collègues doivent donner lieu à un espace de dialogue, lequel favorise les échanges. Rejoignant cette idée, l'E.2 confirme qu'il a beaucoup appris « *en partageant, en discutant, échangeant avec des collègues lors des séances de travail, des séminaires, des colloques, etc.* » ou encore l'E.9 qui déclare que tous les enseignants ont besoin « *des séminaires, des workshops organisés par les instances internationales. De cette manière, on fera des progrès ensemble. Et je pense que c'est une façon de faire pour améliorer les enseignants et nos futurs enseignants.* » Quant au collègue E.12 qui travaille dans le secteur privé, les réunions pédagogiques mensuelles deviennent un « *dispositif efficace* » pour des raisons suivantes :

« C'est l'occasion pour les enseignants de faire un rapport d'études de chaque élève dans la classe enseignée ; ces rapports incluent non seulement l'évaluation de l'aptitude de l'élève et aussi sa personnalité, sa situation familiale en difficulté ou non. Si l'élève est en difficulté financière, le centre pourra lui apporter des soutiens à temps pour qu'il ou elle n'arrête pas ses études. C'est-à-dire que les enseignants doivent suivre de très près chacun ou chacune de leurs élèves pour rapporter tout ça à la direction. » (E.12)

Ces visions ont été soulignées par Le Gia-Thanh (cité par Nguyen Van-Long, 2016, p. 43-44) car ces activités d'échange pourraient contribuer au développement professionnel des enseignants. En participant à des communautés d'enseignants/apprenants en ligne, l'enseignant pourrait trouver des suggestions de solutions pour faire face à la complexité du travail. Cela lui permettrait également d'acquérir de l'expérience professionnelle et de trouver des documents pédagogiques pour alimenter ses cours.

La valeur formative de l'expérience

Presque la moitié de nos collègues E.2, E.6, E.7, E.9, E.10 et E.13 (6 sur 14 interviewés) rappellent d'emblée qu'à travers les tâches quotidiennes telles que l'observation de classe, l'enseignement, l'encadrement des étudiants en stages et de leur recherche et l'évaluation entre autres, les enseignants font des progrès et se professionnalisent. Ils soulignent que les jeunes enseignants doivent faire des observations en assistant à des cours d'enseignants chevronnés et expérimentés afin de s'appropriier le déroulement et l'animation pédagogique et de saisir des techniques professionnelles. Seule la confrontation à la réalité du travail permet de nous façonner et les échanges avec des autres permettent de nous perfectionner car cela nous apporte des expériences. En tant que responsable de la formation, l'E.13 met en avant ce dispositif favorisant le partage d'expériences avec ses jeunes collègues. Il continue à nous parler de son plan annuel :

« Ce que nous faisons cette année, c'est leur demander de faire des cours d'observation puis des séances d'échanges pour les orienter vers l'enseignement de certaines matières spécialisées [...] Pour le moment, on doit faire des cours d'observation « dans les deux sens », le jeune enseignant vient dans les classes de l'enseignant chevronné et plus expérimenté et vice versa. Donc il s'agit principalement d'une assistance en termes d'amélioration des compétences didactiques et pédagogiques. » (E.13)

Pour l'E.9, son parcours de formation initiale se spécialisait dans le champ de l'anglais langue étrangère sans la mention pédagogie ou la didactique de la langue mais il est capable de s'adapter au fur et à mesure au métier d'enseignant. Cet enseignant raconte qu'il devait « *faire des cours d'observation* » dans les classes de ses anciens professeurs et de ses collègues vietnamiens et natifs. Selon lui, il avait de la chance car a fini par « *apprendre quelques astuces/trucs pour faire travailler les étudiants* ».

La recherche scientifique

Plus d'un tiers de nos collègues E.2, E.6, E.9, E.10 et E.13 (5/14) soulignent l'importance de la recherche dans l'enseignement supérieur. Il nous semble important d'introduire dans cette partie les propos de ces enseignants. Bien content, le premier nous raconte « *Mes écrits ont été publiés et j'ai des interventions lors des conférences à l'Université de Pédagogie de HCMV, des conférences coorganisées avec l'Université Chinan, Taiwan.* ». Le deuxième enquêté croit qu'il est important de faire aussi « *des recherches au niveau de l'université* ». À notre connaissance, les enseignants sont obligés de consacrer le tiers de leur temps (soit 586,7/1760 heures par année) à la recherche selon la Circulaire n° 47/2014/TT-BGDĐT datée du 31 décembre 2014 du MEF concernant le règlement du régime de travail pour l'enseignant

universitaire. Pour sa part, le dernier privilégie des « *action researches* » en raison des spécificités du champ de LVE. Il est à noter que nos collègues E.9 et E.10 ont effectué des recherches d'action dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue étrangère ou encore le doctorant E. 8 lui-aussi a adopté ce type de recherche en sciences de l'éducation dans le champ de développement professionnel.

La pratique réflexive

Parmi les personnes interrogées, nous avons deux collègues E.8 et E.11 (soit 14,3%) qui abordent cette notion. C'est en effet en ayant une pratique réflexive que nos collègues améliorent leurs pratiques professionnelles. La réflexion leur permet en fait d'analyser les pratiques en revenant sur ce qui a été fait réellement. Ainsi les enseignants « réflexifs » seront appelés à porter un regard critique sur leurs actions et ce faisant, ils seront capables de réajuster leur travail afin de mieux construire ultérieurement le schème d'action en situation. Ce concept renvoie aux travaux de Schön (1996) sur la réflexivité *dans* et *sur* l'action. Il importe de rappeler la notion de travail visible et invisible selon laquelle la pratique réflexive se considère comme « le travail en coulisses, solitaire ou en équipe, dans la salle de classe, la salle des professeurs, le contre de documentation ou chez soi, voire au café ou dans le bus » (Perrenoud, 2001, p. 149-150). Dans cette perspective, nous trouvons le collègue E.8 qui se croit être un enseignant réflexif :

« Moi je peux passer mon temps à "reflect" des activités d'enseignement dans une classe quelconque. Et je suis capable d'évaluer mes activités, mes pratiques pour voir si c'est un succès ou non. Et je fais ça dans le but de changer mes activités pour une autre classe. Je fais des efforts "working on purpose". Par exemple, je donne le même cours à trois classes, j'arrive à conclure que les activités avec la dernière classe s'améliorent et, partant, les résultats deviennent plus satisfaisants. J'ai ce ressenti. Donc je peux dire que je suis "reflective teacher". Moi je réfléchis encore et toujours après le cours, en rentrant chez moi, à la maison. Je suis souvent tourmenté... Mais parfois ça me fatigue. Et je parle aussi à ma mère qui me demande "Penses-tu être capable de changer quelque chose ? Si non, laisse tomber !". Mais moi je ne peux pas laisser tomber, je pense pouvoir faire quelques petites choses et je continue. » (E.8)

Celui-ci continue à nous parler de son travail invisible au sens de Perrenoud qui devient son occupation lui permettant par exemple d'appliquer les nouvelles approches d'enseignement dans ses classes. Dans ce sens, pour l'E.11, faire un travail réflexif signifie regarder soi-même et ses pratiques car l'introspection permet aux praticiens de se connaître soi-même et mieux comprendre les autres. Nous trouvons qu'il est important pour un enseignant de se poser des questions « pourquoi et comment » tout au long du processus d'enseignement en vue d'une évolution globale.

« Pour les enseignants, il faut qu'ils "regardent eux-mêmes", qu'ils "reflect" autour des méthodes de travail, en vue d'une sélection de méthodes d'enseignement et d'une amélioration de méthodes de travail. Il est nécessaire de changer, de manière modérée, des habitudes en s'appropriant ce qui est nouveau. Mais parfois, l'application de la nouveauté n'est pas appropriée et donc, sans effet parce que cette nouveauté n'est pas

conforme au contexte. C'est-à-dire nous devons être flexibles en termes d'application de la nouveauté. C'est aussi important de voir comment les étudiants, eux, s'approprient l'introduction de cette nouveauté. Il est important d'évaluer l'efficacité de notre travail à partir de l'appropriation des étudiants. Au bout du compte, c'est très important dans le processus de l'enseignement d'avoir une "réflexion" pour nous connaître nous-mêmes, pour mieux comprendre les autres. Etant enseignants, il faut toujours réfléchir sur les questions relatives à l'apprentissage et au progrès des étudiants, chercher à répondre à des questions "pourquoi", Pourquoi les étudiants ne sont pas motivés ? Pourquoi ils ont un coup de mou dans notre classe ? etc. » (E.11)

Les activités complémentaires

Il nous semble important de développer les énoncés de nos collègues autour des autres activités qui sont susceptibles de faire développer leur compétence professionnelle. Dans le groupe des enseignants de français, l'E.1 met en avant la pratique de la langue avec des natifs. Celui-ci confirme que pour pouvoir enseigner une langue étrangère, il faut tout d'abord la pratiquer. Ce collègue se sent à l'aise de travailler à mi-temps comme traducteur-interprète. Cet enseignant de français confirme que ce travail lui permet d'apprendre davantage et d'acquérir plus de connaissances. En plus, il est intéressant de noter que la demande en anglais est croissante « *Maintenant, j'ai aussi un travail à temps partiel en tant que traductrice-interprète et 90% de ce boulot se fait en anglais [...] Et puis j'apprends beaucoup, j'ai beaucoup de connaissances générales quand je fais mon travail traducteur-interprète à temps partiel. Mais franchement il y a beaucoup de demande en anglais.* » L'E.3, quant à lui, donne des cours d'anglais dans des centres privés de LVE. Ces enquêtés francophones nous font savoir que les autres enseignants de français sont tous bien préparés pour le prolongement de leur carrière professionnelle face à la domination de l'anglais : « Certains enseignants qui ont à peine commencé leur métier, eux aussi ont déjà obtenu un deuxième diplôme universitaire, Mr. H par exemple. »

Notre collègue E.2 croit qu'en général l'accomplissement du travail prescrit permet à l'enseignant de se perfectionner. Ainsi, il souligne la valeur formative de l'expérience dont nous avons récemment parlé. De son point de vue, notre jeune collègue E.4 fait une comparaison entre l'enseignement et les activités sociales car ces dernières lui permettent de développer des compétences relationnelles qui vont contribuer, en retour, à ses pratiques d'enseignement fortement liées à l'interaction humaine :

« Au niveau des connaissances et des compétences professionnelles, je me perfectionne par le biais d'activités sociales. En fait je considère mes activités en classe, tenir ma classe comme le travail qui consiste à diriger un groupe de personnes. J'ai eu des expériences en la matière car je jouais le rôle du secrétaire adjoint de l'union des étudiants de la FLE, la fédération des étudiants, le moniteur de classe, etc. je devais mobiliser les jeunes pour assumer mes responsabilités. Donc pour moi, c'est pareil dans l'enseignement qui est étroitement lié à la relation interhumaine. » (E.4)

L'E.12, quant à lui, apprécie le dispositif en forme de réunion pédagogique visant l'analyse des pratiques professionnelles de l'équipe des enseignants de son centre LVE privé.

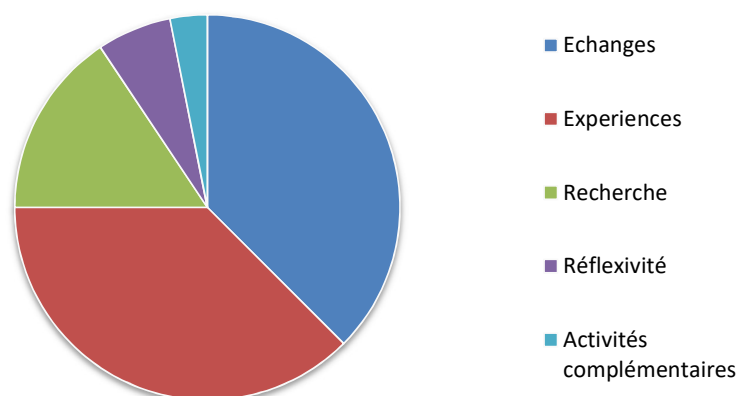


Figure 16. Le développement professionnel par les pratiques

3.6.3. Les attentes et les besoins des enseignants

La création d'un centre de développement professionnel

En ce qui concerne le développement professionnel, il est essentiel de prendre en compte les attentes exprimées par nos collègues. Ils nous parlent du plan d'établissement du centre de soutien aux jeunes enseignants. Selon trois collègues E.6, E.9 et E.13, ce centre constituera un espace d'échanges et de partage d'expériences où l'accompagnement professionnel sera au service des jeunes enseignants qui, jusqu'à présent reçoivent peu de soutien. L'E.6 s'exprime que « *c'est très important d'avoir des accompagnements pour leur insertion professionnelle afin de les aider à améliorer leurs compétences ! Les [jeunes] enseignants devront saisir des principes psychologiques centrés sur leurs étudiants.* » Or, selon nos collègues expérimentés, ce sera le premier centre de ce type au Vietnam. L'E.9 admet « *Je réalise que nous ne formons pas assez bien nos étudiants en vue de leur futur métier. En général, ceux-ci sont encore faibles en termes de compétences pédagogiques sans parler des compétences linguistiques et langagières.* » Ainsi, ce centre sera un excellent dispositif d'après l'E.13 car les enseignants de sa génération, au début de la carrière, « *ne savaient rien, devaient travailler à tâtons, tout en imitant les enseignants anciens car à cette époque-là, il n'y avait pas encore le Département de Pédagogie.* »

La mise en place des projets de formation continue

Parlant de leur avenir professionnel, les jeunes enseignants E.4, E.6 et E.7 (soit 21,4%) expriment leur souhait de poursuivre les études supérieures. Deux enseignants E.4 et E.6 pensent qu'il est évident que les enseignants doivent avoir des « *"projets d'études et de formation professionnelle continue" afin d'approfondir des connaissances et d'améliorer des pratiques professionnelles, notamment la préparation et la présentation des cours.* » tandis que l'E.7 rappelle que

« la poursuite des formations continues est une obligation pour moi et avant tout je préfère effectuer mes études de master, puis de doctorat à l'étranger mais si je ne réussis pas à le faire, je ferai quand même mes études postuniversitaires dans mon pays. [...]

je n'ai pas encore un niveau plus élevé comme au niveau de master ou doctorat. Ce manque de connaissances et de compétences influe mon développement professionnel »

lorsque ce jeune collègue s'exprime au sujet des difficultés rencontrées auxquelles il doit faire face sans pouvoir les résoudre.

La mise en place des dispositifs favorisant les échanges

Notre collègue E.8 espère que la faculté mettra en place « *des rencontres hebdomadaires comme par exemple des morning tea, afternoon tea. On peut avoir pas mal de bright ideas lors de ces moments informels.* » car les réunions formelles sont souvent fatigantes et artificielles. En effet, les enseignants ont des réunions régulièrement obligatoires qui ne sont destinées qu'à l'accomplissement des tâches prescrites. Selon l'E.8, de telles circonstances rigides ne favorisent pas les échanges collégiaux destinés à attaquer divers problèmes rencontrés dans l'enseignement.

a) Poursuivre des études supérieures

Certains collègues chevronnés et expérimentés E.9 et E.11 suggèrent qu'il faut faire des efforts afin de pouvoir faire des hautes études à l'étranger car selon eux, ce sera une des meilleures occasions pour les jeunes enseignants de se perfectionner tant sur le plan linguistique que sur le plan professionnel. Notre collègue qui a fini ses études de master et de doctorat fait cette remarque en renvoyant au projet national de formation du corps enseignant dans l'enseignement supérieur mis en œuvre depuis 2008. Quant à un autre collègue d'une vingtaine d'années d'expériences E.11, il trouve que « *les jeunes diplômés sont dépaysés et déboussolés au début de leur carrière professionnelle. Il est donc certain qu'ils devront poursuivre des études pour augmenter leur niveau, leurs expériences de vie. [...] En tant que dirigeant, il faut répéter ces choses-là pour que les jeunes prennent conscience de l'importance de la poursuite des études dans ce métier.* » Par surcroît, l'E.9 pense que « *si nos enseignants collègues ont une opportunité, ils devraient faire leurs études à l'étranger* ». Néanmoins, cet enquêté qui a obtenu son doctorat en Australie exprime l'opinion qu'« *il ne faut pas penser qu'après les études supérieures on est supérieur* » car, *l'apprentissage d'une langue étrangère est, en effet, un processus tout au long de la vie* ».

b) Travailler pour un centre de LVE privé

Pour sa part, notre collègue E.13 qui a des expériences de l'enseignement dans le secteur privé de LVE réalise que les centres de langues étrangères privées est un milieu professionnel qui met les jeunes enseignants à l'épreuve :

« Personnellement, je pense que c'est bien de travailler dans un centre de LVE car c'est un lieu professionnel qui façonne les compétences pour organiser et animer un cours. Ce n'est pas bien de travailler toujours dans l'université car les étudiants universitaires sont dans l'obligation de venir en cours. Et du coup, on ne veut plus progresser, on s'en fout des étudiants ; par contre, dans les centres des LVE, on sera immédiatement licencié quand on ne travaille pas bien. Donc on devra s'améliorer professionnellement pour pouvoir continuer notre travail. » (E.13)

c) S'entraîner comme des apprenants

Toujours selon ce collègue, pour atteindre la standardisation prescrite en termes du niveau linguistique, il faut avant tout faire de gros efforts. C'est-à-dire se mettre à la place des apprenants : « Si on perçoit que nos compétences linguistiques se sont pas encore bonnes, on devra lire, faire des exercices de l'IELTS par exemple, c'est-à-dire travailler tout comme des étudiants », comme le suggère l'E.13.

Cette partie de l'analyse permet de nous rendre compte que le développement professionnel du public enquêté se réalise au moyen des formations/autoformations et des divers dispositifs mis en place par le MEF en partenariat avec différents partenaires. En fait, nous avons identifié chez nos collègues enseignants leurs principales voies de formations et leurs principales pratiques professionnelles grâce auxquelles ils construisent leur développement professionnel. Les formations et les pratiques professionnelles constituent d'importants facteurs favorisant ce long processus de la professionnalisation enseignante. Ce sont en fait des conditions *sine qua non* qui sont à la fois externes et internes pour que chaque individu se développe et s'épanouisse au travail.

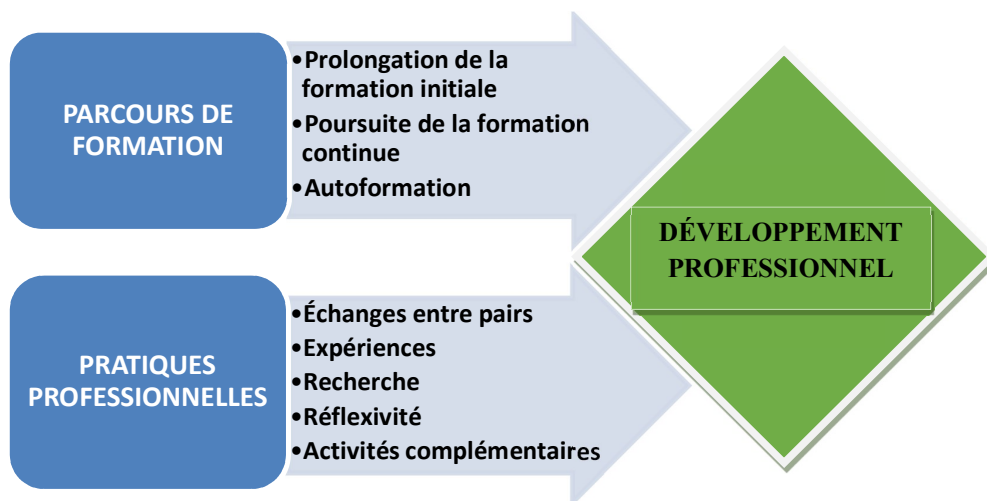


Figure 17. Les principales voies de développement professionnel

En guise de conclusion, il s'agit en effet d'une pré-enquête qualitative où les participants ont été invités à s'exprimer librement autour d'une dizaine de questions couvrant cinq regroupements thématiques. Cependant, ces résultats préliminaires nous permettent de mieux appréhender les principaux thèmes à étudier dans la suite de notre recherche. En effet, l'élaboration du questionnaire prend appui sur les résultats des entretiens, comme étant le support qui nous permettra de reformuler nos problématique et questionnement, d'où la nécessité d'une pré-enquête (De Singly, 2011). L'enquête par questionnaire en ligne s'adressera à une population plus large de professionnels vietnamiens, géographiquement localisés dans trois principales régions du Vietnam. Dans cette optique, il nous conviendra de trouver des éléments pertinents afin de construire notre questionnaire au sein duquel seront redistribués les principaux regroupements thématiques de notre recherche. Ces rubriques de questionnement tournent autour de 1) l'influence du contexte de mutation plurielle sur l'évolution du champ de l'enseignement des LVE ; 2) du processus du développement professionnel ; 3) de la professionnalité des enseignants de LVE ; et 4) des spécificités du champ des LVE.

4. L'élaboration du questionnaire

À partir des résultats de la pré-enquête, nous élaborons un questionnaire en ligne, hébergé sur la plateforme de sondage Limesurvey® de l'Université Caen Normandie. Dans un premier temps, nous avons testé le questionnaire auprès d'une dizaine d'enseignants français et vietnamiens. Dans un deuxième temps, après ajustement nous avons mis en ligne le questionnaire en trois langues.

4.1. La description générale du questionnaire

4.1.1. L'objectif général

Notre objectif principal de la deuxième phase de l'enquête est d'amplifier les résultats obtenus lors de l'analyse attentive des données qualitatives collectées du premier stade par des entretiens. Le recueil des données quantitatives nous permettra particulièrement de compléter notre pré-enquête et d'aboutir à des résultats quantifiables. Ainsi, l'enquête par questionnaire s'avère primordial pour pouvoir mener à bien notre projet de recherche.

4.1.2. Le contenu général

Grâce à des questions à choix multiples, des questions fermées et ouvertes, nous tentons de collecter des informations professionnelles et des informations socio-biographiques et socio-professionnelles auprès des enseignants de LVE, qui accepteront de participer à notre enquête. Dans cette perspective, notre questionnaire nous aidera à trouver des données en fonction des regroupements thématiques précisant six éléments clés. Les détails du questionnaire seront mis au point dans la partie du contenu spécifique qui suit.

4.1.3. Les langues utilisées

Tenant compte du public enquêté qui devrait être majoritairement des enseignants d'anglais et de français, nous avons conçu le questionnaire en ces deux langues étrangères. De plus, notre questionnaire se fera également en vietnamien car notre population d'enquêtés sera des enseignants vietnamiens. Nous supposons que la plupart des participants sera plus à l'aise en passant un questionnaire en leur langue maternelle d'autant plus que celle-ci pourra réduire le temps de passation du questionnaire.

4.2. La phase d'essai du questionnaire

Le questionnaire en version test comportait 20 questions s'intéressant aux informations professionnelles et 10 questions sollicitant les informations personnelles. Il est à noter que le choix des types de question s'effectue en fonction des modèles proposés par la plateforme de sondage Limesurvey® de l'Université Caen Normandie. En mai 2017, nous l'avons envoyé à une dizaine de professeurs et de collègues, français et vietnamiens, afin de solliciter leurs retours à ce sujet. Au bout d'une semaine, nous avons reçu leurs commentaires pertinents, relatifs aux critères suivants,

4.2.1. La terminologie

- Éviter des mots trop difficiles et essayer de trouver l'équivalent conforme pour la traduction du français en vietnamien et puis en anglais ;
- Expliquer des sigles utilisés tels que LVE, CECR, etc.

4.2.2. Le contenu du questionnaire

- Prendre en compte la cohérence des questions posées avec des prévisions d'exploitation de données éventuelles ;
- Combiner les questions/réponses similaires ;

4.2.3. La conception du questionnaire

- Donner des renseignements sur les démarches à suivre pour démarrer notre questionnaire sur Limesurvey ;
- Choisir les types de questions simples avec des consignes bien précises, éviter les questions de type classement ;

4.2.4. La longueur du questionnaire

- Réduire le temps nécessaire à remplir toutes les questions mais avec le plus de degré de réflexivité possible.

En vue d'une collecte du maximum d'informations et de détails possible, nous avons proposé cinq questions qui, outre quatre modalités chacune, sont accompagnées d'une possibilité « Autres avis » au cas où des répondants ne seront pas satisfaits par les choix proposés. De plus, en raison d'une réduction du nombre de questions posées à un public d'enquête non-captif, nous avons inséré des sous-questions dans sept questions. Les données recueillies à partir de ces parties dites ouvertes feront l'objet d'une analyse qualitative. En ce qui concerne le temps nécessaire pour remplir toutes les questions du questionnaire, nous avons estimé une vingtaine de minutes au minimum ou encore plus si les répondants adoptaient une attitude réflexive.

En ce qui concerne les types des questions, nous avons proposé un questionnaire final qui comprend dans la première partie,

- 8 questions à choix multiples (Q1, 2, 3, 7, 8, 11, 13, 15) qui invitent les répondants à choisir deux modalités parmi les cinq modalités proposées. La Q11 est la seule à proposer aux enquêtés sept modalités pour en choisir deux.

- 5 questions à choix unique (Q5, 6, 9, 10, 14) qui invitent les répondants à choisir une seule modalité parmi les quatre modalités proposées. À noter que la cinquième et dernière modalité permet aux participants de donner leurs avis.
- 2 questions de type Liste-Boutons radio (Q4, 12) proposant une échelle de jugement à quatre degrés. En particulier, une sous-question est insérée à la Q12, invitant les participants non seulement à donner leur jugement mais à expliciter les raisons de leur choix.

Et sont proposées dans la deuxième partie :

- 7 questions à choix unique (Q16-22, avec six sous-questions ouvertes insérées aux Q16, 18, 19, 20, 21, 22).

Il s'agit d'une juxtaposition/ combinaison des questions fermées et ouvertes ou mixtes avec une première partie fermée et une seconde ouverte dans le souhait de recueillir une abondance d'informations et pour profiter des avantages des approches quantitatives et qualitatives (*infra*). Les questions fermées s'inscrivent dans la logique de vérification d'une hypothèse tandis que les questions ouvertes dans la logique de compréhension de la manière [dont les enseignants se professionnalisent] et d'obtention de certaines variations (De Singly, 2011).

Après la modification du questionnaire version d'essai, nous avons prévu l'étape suivante, celle de lancement du questionnaire au mois de juin 2017. Nous supposons que, lors de la passation du questionnaire, un véritable enseignant de LVE adoptera une attitude réflexive pour répondre à nos questions. Chaque enseignant(e) enquêté(e) sera amené à bien comprendre les différentes réponses, à les peser en se situant dans son degré de compétences acquises et en se reportant à sa propre expérience professionnelle. Prenant compte du temps limité, nous souhaitons récupérer toutes les réponses éventuelles au bout d'une période de trois mois.

4.3. La phase de lancement du questionnaire version finale

Notre questionnaire anonyme version finale se compose de deux parties (voir l'annexe Partie II Enquête par questionnaire). La première partie, composée de 15 questions, a pour but de recueillir des informations professionnelles portant sur quatre regroupements thématiques suivants :

- 1) Les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation ;
- 2) Le processus du développement professionnel ;
- 3) La perception de la professionnalité enseignante ;
- 4) Les particularités du champ des LVE.

Selon De Singly (2011), cette partie centrée sur l'objet de l'enquête regroupe des questions de fait et d'opinion (bien que la frontière entre elles est assez floue) ou des questions ouvertes et fermées. « Les questions ouvertes présentent bien des avantages : tout d'abord le fait de privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités de réponses « fermées ». Ensuite, les questions ouvertes ouvrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes. » (De Singly, 2011, p. 66-67). Cependant, celles-ci obtiennent parfois des informations fragiles, trop dispersées, inutilisables, floues et/ou incodables, comme en témoigne cet auteur.

Ensuite, la deuxième partie comportant sept questions tente de recueillir des informations tant socio-biographiques que socio-professionnelles et socio-démographiques de la population enquêtée. Evidemment, il s'agit de leur âge, leur genre, leur diplôme, leur ancienneté et leur fonction éventuelle de direction ainsi que de leur langue d'enseignement, leur formation professionnelle, leur satisfaction des prescriptions, la région de leur résidence et enfin, le statut de leur établissement d'enseignement. Ce sont des déterminants sociaux au sens de De Singly (2011) du point de vue de la sociologie explicative. Il souligne que « les facteurs sociaux [influent] sur les conduites et les représentations » (p. 47). Plus loin, cet auteur dit que « [c]ette partie du questionnaire doit être aussi enrichie par des questions précisant, pour l'objet de la recherche, l'hypothèse générale de la détermination » (p. 61).

4.3.1. Les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation

Par cette première question fermée à choix multiples, nous voulons identifier des changements importants au cours de cette dernière décennie 2007-2017 tant sur les plans méthodologique, matériel, politique éducatif que sur les plans de dispositifs et d'investissements. Les enquêtés seront amenés à choisir deux modalités qui leur paraissent les plus pertinentes parmi les cinq modalités proposées. (Q1)

La deuxième question vise la perception de la nécessité de l'application des normes internationales dans l'enseignement des LVE selon une échelle de jugement de quatre degrés d'importance, allant du plus négatif au plus positif. Cette question inclut une sous-question qui amène des répondants à justifier les raisons de leur choix. (Q12)

La troisième question porte sur la perception générale de la rationalité des politiques éducatives au cours de la dernière décennie selon une échelle de jugement de quatre degrés, allant du plus négatif au plus positif. Est insérée une possibilité "Autres avis" dans cette question à choix unique au cas où des répondants souhaitent s'exprimer sur ce sujet. (Q14)

La quatrième et dernière question cherche à déterminer des plus grands obstacles à l'évolution de l'enseignement-apprentissage des LVE concernant l'efficacité du pilotage, les ressources humaines et financières, la dimension psychologique et la recherche scientifique. Cette dernière question de la première partie tente d'identifier les deux plus grands obstacles du point de vue des enseignants sondés. (Q15)

4.3.2. Le processus du développement professionnel

Cette question invite les participants à identifier les principales ressources à mobiliser dans le champ des LVE en vue du développement des compétences professionnelles. En effet, il s'agit des ressources qui renvoient aux plans des matériels précisant les dimensions technologiques

et documentaires, des ressources humaines soulignant la dimension coopérative, ainsi qu'aux plans de formations mettant en évidence la formation professionnelle continue et l'autoformation. Tout comme la question précédente, nous proposons aux enseignants de choisir les deux plus importantes modalités selon eux. (Q2)

La deuxième question interroge sur les principales voies de formation, lesquelles consistent à prolonger la formation initiale, à participer aux formations professionnelles continues, à s'autoformer par le biais des ressources médiatiques, de la lecture et des formations en ligne. Cette question fermée à choix multiple propose cinq modalités aux répondants pour qu'ils en choisissent deux. (Q3)

La troisième question s'intéresse à la perception de la nécessité du suivi de formation professionnelle continue selon une échelle de jugement suivant quatre degrés d'importance, allant du plus négatif au plus positif. Il s'agit ici d'une question fermée à choix unique. (Q4)

La quatrième question vise à identifier les logiques de développement professionnel présentant quatre points de vue sur l'autoformation, la formation professionnelle continue, la formation, la coopération au travail. Ici des participants pourront soit choisir une des quatre modalités proposées soit donner leurs avis. (Q5)

La cinquième et dernière question insistent sur les activités professionnelles mettant en évidence la coopération collégiale, l'expérience professionnelle, la pratique de recherche, la pratique réflexive et/ou autres avis. Cette question amène des répondants à procéder à la même démarche de réponse qu'à la question précédente. (Q6)

4.3.3. La perception de la professionnalité enseignante

La première question aborde les valeurs personnelles d'un enseignant soulignant des facteurs affectifs, éthiques et psychologiques vis-à-vis de la carrière professionnelle. Il s'agit toujours d'une question fermée à choix multiple proposant de choisir deux parmi cinq modalités. (Q8)

La deuxième question essaie de trouver une définition d'un enseignant de LVE qui se détermine par les qualités et les valeurs personnelles, la qualification, la capacité professionnelle et la capacité d'autoformation. Cette question à choix unique propose également une possibilité "Autres avis" afin de récolter le plus d'informations possible. (Q9)

La troisième et dernière question insiste sur la définition d'un enseignant de LVE dit "compétent" (la détermination des compétences nécessaires chez un enseignant de LVE) relevant de l'expérience professionnelle, de la maîtrise de la langue enseignée, de la recherche, de la réflexivité, de l'autoformation, du rôle médiateur et de la performance/polyvalence professionnelle. Cette question fermée est la seule à proposer aux répondants de choisir deux parmi sept modalités. (Q11)

4.3.4. Les particularités du champ des LVE

La première question a pour objectif d'identifier les tâches les plus importantes dans le métier d'enseignant portant sur les logiques de contenu, de compétences, d'internationalisation, de médiation et aussi d'évaluation/industrialisation. Il s'agit d'une question fermée à choix multiple invitant des répondants à choisir deux modalités les plus pertinentes selon leur avis. (Q7)

La deuxième question insiste sur les caractéristiques de la compétence en LVE, s'agissant notamment du champ des TICE, du langage et de la linguistique, de la socio-culture, et de la

relation interpersonnelle. Cette question à choix unique propose également une possibilité "Autres avis" afin de récolter le plus d'informations possible. (Q10)

La troisième et dernière question s'intéresse à la transformation identitaire relative tant à la modification des visions sur la vie et sur le monde et du savoir-être qu'à l'adoption de la pensée ouverte, au dynamisme et au changement des pratiques professionnelles. Cette question fermée à choix multiple invite des répondants à choisir les deux éléments les plus pertinents. (Q13)

4.3.5. Les informations socio-biographiques, socio-professionnelles et socio-démographiques

Les questions 16 à 22 cherchent à recueillir des informations supplémentaires sur les enquêtés. Elles portent sur leur tranche d'âge et leur genre (Q16) ; sur leur(s) langue(s) enseignée(s) (Q17) ; sur leur niveau d'études et le lieu de l'obtention du diplôme le plus élevé (Q18) ; sur leur suivi de formation professionnelle continue dans un pays étranger (Q19) ; sur leur ancienneté et leur fonction de direction (Q20) ; sur leur(s) certificat(s) de compétences en langue obtenu(s) (Q21) et enfin sur leur région d'habitation et le statut de leur établissement (Q22).

Les questionnaires anonymes ont été mis en ligne sur la plateforme de sondage Limesurvey® de l'Université Caen Normandie le 19 juin 2017. Compte tenu de l'échéance de notre projet de recherche, nous envisageons d'exporter les résultats au terme de trois mois, le 19 septembre 2017, afin de pouvoir entamer la procédure de traitement des données.

Synthèse du chapitre

Les résultats de la pré-enquête menée auprès de 14 collègues ont permis de nous rendre compte des évolutions de l'éducation nationale devant le contexte socio-économique en mutation. À présent, le gouvernement vietnamien met en avant l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage des LVE dans le système éducatif. En effet, toutes les classes sociales sont bien conscientes du rôle important des LVE, qui constituent un atout majeur pour la réussite dans la vie personnelle et professionnelle. De plus, les langues étrangères deviennent une condition *sine qua non* chez les entreprises comme dans les institutions. Le marché du travail a besoin de la main d'œuvre de qualité, i.e. les professionnels ayant des compétences dont celles des LVE.

En particulier, face à l'internationalisation de l'enseignement des LVE, le MEF a mis en place des projets nationaux visant l'amélioration de la qualité du corps enseignant et de celle de l'enseignement notamment dans le domaine des LVE. Ainsi, l'analyse des données brutes nous a permis d'identifier les ressources mobilisées en faveur de la professionnalisation, le sens du métier enseignant, les marques de la professionnalité enseignante ainsi que le processus du développement professionnel des enseignants de l'université. En décortiquant notre corpus, nous nous apercevons également de la particularité des LVE ainsi que les éléments de la transformation identitaire de la population enquêtée.

Cependant, nos découvertes comportent certaines limites. Tout d'abord, il s'agit d'une pré-enquête ayant pour objectif de recueillir les données de base auprès d'une population limitée, dans un temps court et dans un espace local de la ville de Dalat. Évidemment, la fiabilité de nos premiers résultats est par conséquent réduite. Ensuite, bien que nous essayions de prendre du recul à des informations exprimées par nos enquêtés dans un langage descriptif *a priori* afin d'assurer la rigueur de l'analyse, il nous est difficile d'être entièrement objectif d'en faire des interprétations. C'est-à-dire notre façon d'analyser a été influencée d'une manière ou d'une autre par la manière dont les enquêtés fournissaient les données.

**TROISIÈME PARTIE : LE RAPPORT DES ENSEIGNANTS DE LVE
VIETNAMIENS À LA PROFESSIONNALISATION**

Chapitre I : Analyse des résultats de l'enquête par questionnaire

Introduction

Suite au chapitre précédent, ce présent s'intéresse aux résultats de la deuxième phase de notre recherche. Pour ce faire, nous utilisons le logiciel Trideux 5.1, développé par Cibois pour procéder à des analyses descriptives et illustratives. Il s'agit, en premier lieu, de la description générale des deux populations d'enquête, grâce à des tris à plat, qui présentent 1) les caractéristiques socio-biographiques et socio-professionnelles des enquêtés ; 2) la vue d'ensemble du champ des LVE ; 3) le processus du développement professionnel ; 4) la professionnalité des enseignants de langue ; et 5) les particularités du champ de l'enseignement de LVE.

En deuxième lieu, ce sont les résultats issus des tris croisés permettant d'apercevoir les traits distinctifs des deux publics « Universitaire » et « Non-universitaire » entre 1) les deux populations de répondants et leurs caractéristiques propres ; 2) ces deux populations et leur vue d'ensemble du champ des LVE ; 3) ces deux populations et leur processus du développement professionnel ; 4) ces deux populations et leurs perceptions de la professionnalité enseignante ; et enfin 5) ces deux populations et leurs perceptions des spécificités du champ des LVE.

En dernier lieu, nous apportons une présentation des résultats obtenus grâce à l'analyse factorielle des correspondance (AFC) et la technique des variables idéal-typiques (VIT). Il s'agit d'abord du 1) choix des variables pertinentes, ensuite des 2) graphiques factoriels et l'interprétation des données.

1. Description générale des deux populations d'enquête

Les questionnaires anonymes ont été mis en ligne sur la plateforme de sondage Limesurvey® de l'Université Caen Normandie le 19 juin 2017. Depuis lors, nous avons continué à contacter les collègues/enseignants de différentes villes du Vietnam afin de solliciter leur assistance à la collecte des données. Certains ont accepté de transférer la lettre d'invitation à participer à l'enquête aux autres enseignants. Il s'agit d'un message d'invitation comprenant le lien d'accès au questionnaire sans le code d'invitation personnel généré automatiquement par Limesurvey étant donné que nous n'avons pas *a priori* les adresses e-mail de la population enquêtée. En effet, ces personnes de relais jouent un rôle fort important car ils connaissent les réseaux d'enseignants dans l'enseignement supérieur. D'autant plus que notre enquête par questionnaire ne peut s'adresser à un public captif. Pour cette raison, nous avons également tenté de trouver les adresses e-mail d'autres enseignants universitaires pour leur envoyer directement la lettre d'invitation dans laquelle se trouve le lien d'accès au questionnaire avec le code d'invitation personnel.

Grâce aux personnes de relais, nous avons eu un effectif total de 249 participants enseignants de LVE dans l'enseignement supérieur, trois mois après le lancement du questionnaire (du 19 juin 2017 au 19 septembre 2017) sur la plateforme de sondage de Limesurvey® de l'Université Caen Normandie. En plus, nous avons obtenu les réponses de 115 participants provenant des

centres ou des écoles de langues étrangères. En vue de faciliter l'analyse des données, nous avons nommé « universitaires » (codés de R1 à R249) la première population d'enquêtés et « non-universitaires » (codé de P1 à P115) la deuxième population de répondants. Dans cette partie nous allons mettre en juxtaposition des résultats qui font l'objet des tris à plat afin d'avoir une description globale des deux populations enquêtées.

En ce qui concerne la langue utilisée pour passer le questionnaire, nous avons les résultats suivants,

| Langues utilisées | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|-------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Vietnamien | 183 73,5% | 105 91,3% | 288 79,1% |
| Anglais | 53 21,3% | 8 7,0% | 61 16,8% |
| Français | 13 5,2% | 2 1,7% | 15 4,1% |

Tableau 6. Les langues utilisées lors de la passation du questionnaire

Il apparaît que les répondants des deux populations préfèrent passer le questionnaire en vietnamien, avec 73,5% et particulièrement, 91,3% des non-universitaires. En outre, l'utilisation de l'anglais représente 21,3% pour les premiers et seulement 7,0% chez les autres. Quant à la langue française, les proportions chez les deux populations sont très faibles, à 5,2% et proche de 2,0% respectivement. Ces résultats montrent que la grande majorité des enquêtés se sentent plus à l'aise avec leur langue maternelle lors de la passation du questionnaire et que la traduction du questionnaire du français en vietnamien et en anglais est un choix pertinent dans notre contexte. Enfin, les enseignants d'anglais au Vietnam sont évidemment plus nombreux à participer à notre enquête par rapport à ceux et celles qui enseignent le français. On notera que les universitaires choisissent plus que la moyenne l'anglais et le français ce qui manifeste leur plus grande aisance professionnelle.

Pour des raisons de lisibilité, les énoncés exprimés en vietnamien ou en anglais dans les questions ouvertes seront présentés ici traduits en français.

1.1. Les caractéristiques socio-biographiques et socio-professionnelles

1.1.1. Informations sur le genre

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--------------|-----------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Genre | Femme | 177 71,1% | 97 84,3% | 274 75,3% |
| | Homme | 72 28,9% | 18 15,7% | 90 24,7% |

Tableau 7. Genre

Ce tableau récapitulatif regroupant cinq variables descriptives qui concernent le genre, les tranches d'âge, le niveau d'études, l'ancienneté et la fonction de direction nous apporte des caractéristiques socio-biographiques et socio-professionnelles de la population de notre enquête. Chez les deux populations enquêtées, les femmes sont beaucoup plus nombreuses (71,1% et 84,3%) que les hommes (28,9% et 15,7%). D'une manière générale, on compte 97 052 enseignants vietnamiens au total dans l'enseignement supérieur, dont 49 211 hommes (soit 50,7%) et 47 841 femmes (soit 49,3%)³². Néanmoins les enseignants de LVE au Vietnam sont majoritairement des femmes du fait que cette discipline relève des sciences sociales où les femmes sont surreprésentées. Par ailleurs, en dépit de l'égalité, les femmes vietnamiennes sont beaucoup moins nombreuses à s'inscrire en sciences exactes, technologies ou génie civile car ces domaines semblent ne pas être conformes avec elles (Nguyen Mai Huynh, cité par VEF, 2014).

1.1.2. Informations sur les tranches d'âge

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|-----------|--------------------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Age | Moins de 25 ans jusqu'à 30 ans | 49 19,7% | 52 45,2% | 101 27,7% |
| | 31-35 ans | 51 20,5% | 15 13,0% | 66 18,1% |
| | 36-40 ans | 49 19,7% | 18 15,7% | 67 18,4% |
| | 41-45 ans | 62 24,9% | 17 14,8% | 79 21,7% |
| | 46 ans jusqu'à plus de 55 ans | 38 15,3% | 13 11,3% | 51 14,0% |

Tableau 8. Âge

Concernant les tranches d'âge, les universitaires sont plus que la moyenne dans les tranches d'âges les plus élevées ; ce qui correspond à des études plus longues comme le manifeste le niveau d'études.

³² Source du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam. Consulté le 29 janvier 2018 sur le site du MEF : www.moet.gov.vn

1.1.3. Informations sur le niveau d'études

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--------------------|-----------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Niveau d'études | Licence | 56 22,5% | 81 70,4% | 137 37,6% |
| | Master | 150 60,2% | 29 25,2% | 179 49,2% |
| | Doctorat | 40 16,1% | 4 3,5% | 44 12,1% |
| | Autre | 3 1,2% | 1 0,9% | 4 1,1% |

Tableau 9. Niveau d'études

En ce qui concerne le niveau d'études, les enseignants sondés qui détiennent une licence sont plus nombreux chez les non-universitaires (70,4%) que chez les universitaires (22,5%). Ensuite le pourcentage est inverse au niveau du master, 60,2% pour les universitaires contre 25,2% pour les non-universitaires. Il en est de même pour le niveau doctorat, 16,1% contre seulement 3,5%. Il est à préciser que les femmes sont un peu moins nombreuses que les hommes à détenir un doctorat, à 45,5% contre 54,5%. Cependant, elles sont beaucoup plus nombreuses à obtenir un master (77,3%) du fait que trois quarts d'enseignants enquêtés sont des femmes (supra). De même, l'Union des femmes vietnamiennes dit que seulement 26% et 11% des femmes ont respectivement reçu les titres Maître de conférence et Professeur des universités durant la période 2007-2012 (VEF, 2014, p. 10). Enfin seulement autour de 1% des participants des deux populations déclarent avoir obtenu un autre diplôme conforme au niveau de licence ou master. Ces résultats ne sont que le reflet des exigences universitaires. De fait, dans les établissements supérieurs on estime actuellement un nombre de 55 492 enseignants au niveau de master (soit 57,8%), 23 029 enseignants au niveau de licence (soit 24,0%), 17 147 enseignants au niveau de doctorat (soit 17,9%) et 317 enseignants classés dans la catégorie autre niveau (soit 0,3%)³³. Il faut prendre acte du fait que les statistiques des centres de LVE ne soient pas communiquées dans les sources du MEF, sauf une estimation générale de 2000 centres de LVE dans tout le pays, avec des milliers d'enseignants environ.

³³ Ces chiffres excluent le nombre des enseignants en médecine qualifiés de spécialistes niveau 1 (bac+9) ou niveau 2 (bac+10).

1.1.4. Informations sur l'ancienneté

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|------------|----------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Ancienneté | Moins de 5 ans | 42 16,9% | 42 36,5% | 84 23,1% |
| | 5-10 ans | 53 21,3% | 24 20,9% | 77 21,2% |
| | 11-15 ans | 59 23,7% | 18 15,7% | 77 21,2% |
| | 16-20 ans | 42 16,9% | 16 13,9% | 58 15,9% |
| | Plus de 20 ans | 53 21,3% | 15 13,0% | 68 18,7% |

Tableau 10. Ancienneté

Quant à l'ancienneté, les non-universitaires dans la catégorie moins de 5 ans sont à 36,5% contre 16,9% des universitaires. Ces premiers sont plus que leur moyenne (31,6%). Pour les 5-10 ans, les deux groupes sont pratiquement à leur moyenne (68,4% et 31,6% respectivement) mais pour les anciennetés supérieures, ce sont les universitaires qui sont plus que leur moyenne dans ces catégories. De fait, pour les 11-15 ans, ces derniers sont à 23,7% contre 15,7% des non-universitaires. Pour les 16-20 ans, ils sont à environ 17,0% et 14,0% respectivement. Enfin, pour la catégorie de plus de 20 ans, les universitaires représentent 21,3% contre 13,0% des non-universitaires. Il apparaît que les universitaires sont en moyenne plus expérimentés que les non-universitaires. Ceci est cohérent avec les tranches d'âge car ces premiers sont en fait plus âgés que ces derniers.

1.1.5. Informations sur l'exercice de fonctions de direction

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---------------------------------|-----------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Exercice de fonctions direction | Oui | 98 60,6% | 19 16,5% | 117 32,1% |
| | Non | 151 39,4% | 96 83,5% | 247 67,9% |

Tableau 11. Fonction de direction

Au sujet de l'exercice d'une fonction de direction, la majorité de ceux qui déclarent l'exercer manifeste chez les universitaires (60,6%) par rapport aux non-universitaires (16,5%). Ainsi les non-universitaires sont plus nombreux (83,5%) à déclarer ne pas assumer cette fonction que les universitaires (39,4%).

1.1.6. Informations sur les langues enseignées

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Langue(s) enseignée(s) | Anglais | 177 71,1% | 95 82,6% | 272 74,7% |
| | Français | 48 19,3% | 15 13,0% | 63 17,3% |
| | Autres langues | 7 2,8% | 0 0,0% | 7 1,9% |
| | Enseignants de 2 langues | 17 6,8% | 5 4,3% | 22 6,0% |

Tableau 12. Langues enseignées

Si en moyenne, l'anglais est la langue la plus enseignée (74,7%), le français vient en deuxième place (17,3%) les autres cas de figures (autres langues ou couplage des deux langues) étant plus rares (proche de 2,0%). Cependant on note l'attrance des non-universitaires pour l'anglais et des universitaires pour le français et les autres cas.

Il est à noter que sept universitaires déclarent enseigner d'autres langues telles que le russe, le chinois, le coréen, etc. S'y ajoutent 22 répondants (6,0%) qui enseignent deux langues. Plus précisément, sur 249 universitaires, 17 personnes bilingues enseignent l'anglais et une autre langue comme suit,

- Anglais et français : 9 personnes (R2, 25, 35, 43, 54, 77, 100, 105, 172)
- Anglais et russe : 5 personnes (R39, 106, 108, 109, 144)
- Anglais et vietnamien : 1 personne (R31)
- Anglais et chinois : 1 personne (R38)
- Anglais et néerlandais : 1 personne (R183)

Quant aux non-universitaires, cinq personnes parmi 115 répondants enseignent deux langues :

- Anglais et français : 4 personnes (P4, 21, 33, 34)
- Anglais et chinois : 1 personne (P44)

1.1.7. Informations sur la qualification professionnelle

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Qualification professionnelle | Absence de suivi de FPC | 99 39,8% | 84 73,0% | 183 50,3% |
| | Suivi des FPC en Europe | 51 20,5% | 8 7,0% | 59 16,2% |
| | Suivi des FPC en dehors de l'Europe | 69 27,7% | 11 9,6% | 80 22,0% |
| | Suivi des FPC au Vietnam | 30 12,0% | 12 10,4% | 42 11,5% |

Tableau 13. Qualification professionnelle

A l'égard de la qualification professionnelle, les universitaires sont plus nombreux (20,5%) à avoir suivi des formations professionnelles continues en Europe que les non-universitaires (7,0%). Les pays européens recensés chez les universitaires incluent :

- France : 26 personnes ;
- Royaume-Uni : 16 personnes ;
- Belgique : 4 personnes ;
- Pays-Bas : 3 personnes ;
- Danemark : 1 personne ;
- Suède : 1 personne.

Quant aux non-universitaires, les pays européens comprennent,

- France : 6 personnes ;
- Belgique : 1 personne ;
- Suède : 1 personne.

De plus, environ 27,7% et 9,6% des répondants disent l'avoir fait dans des pays en dehors de l'Europe. Pour les universitaires, les pays d'offre de formation professionnelle continue sont les suivants :

- Australie : 14 personnes ;
- Canada : 12 personnes ;
- Nouvelle-Zélande : 12 personnes ;
- Etats-Unis : 8 personnes ;
- Singapour : 7 personnes ;
- Inde : 3 personnes ;
- Philippines : 3 personnes ;
- Russie : 3 personnes ;
- Thaïlande : 3 personnes ;
- Chine : 1 personne ;

- Corée du Sud : 1 personne ;
- Indonésie : 1 personne ;
- Taiwan : 1 personne.

Pour les non-universitaires, ces pays incluent,

- Australie : 3 personnes ;
- Nouvelle-Zélande : 2 personnes ;
- Philippines : 2 personnes ;
- Corée du Sud : 1 personne ;
- Etats-Unis : 1 personne ;
- Singapour : 1 personne ;
- Thaïlande : 1 personne.

Bien que cette question insiste sur le suivi de la formation professionnelle à l'étranger, 12,0% et 10,4% représentent d'une manière respective des enseignants universitaires et non-universitaires qui ont indiqué le Vietnam, leur pays d'origine. Enfin, près des trois quarts des non-universitaires (soit 73,0%) contre près de la moitié des universitaires (soit proche de 40,0%) déclarent une absence de suivi de telles formations à l'étranger. D'une manière générale la pratique d'une formation professionnelle est liée au statut universitaire.

1.1.8. Informations sur la satisfaction des prescriptions institutionnelles

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---|---------------------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Satisfaction des prescriptions institutionnelles | Oui | 148 59,4% | 75 65,2% | 223 61,3% |
| | Non | 29 11,6% | 27 23,5% | 56 15,4% |
| | Etudes supérieures à l'étranger | 60 24,1% | 4 3,5% | 64 17,6% |
| | Certification du MEF | 12 4,8% | 9 7,8% | 21 5,8% |

Tableau 14. Satisfaction des prescriptions institutionnelles

Au sujet de la satisfaction des prescriptions institutionnelles, premièrement plus de la moitié des enseignants sondés chez les deux populations (59,4% et 65,2% respectivement) déclarent posséder des certificats internationaux, compatibles aux normes du CECR. Néanmoins, 24/148 répondants universitaires n'ont pas mentionné leur(s) certificat(s) obtenu(s). Il est à noter que ces 124 répondants ont indiqué 137 certificats dont 76 certificats de l'IELTS et 61 autres certificats de compétences en langue. Nous avons également constaté que 11 répondants parvenaient à détenir plus d'un, voire plusieurs, certificat en LVE. Quant aux non-universitaires, parmi 75 réponses, 64 répondants ont explicitement indiqué le nom de 71 certificats dont 30 certificats de l'IELTS et 41 autres certificats de compétence en langue tandis

que ces 11 répondants ci-dessous n'en ont pas donné. De plus, il est important de noter que cinq participants ont indiqué plusieurs certificats. Deuxièmement, près de la moitié des répondants non-universitaires, à 23,5% contre 11,6% des universitaires ne détiennent pas de certificats. Troisièmement, l'écrasante majorité des universitaires disent avoir poursuivi des études supérieures à l'étranger, à 24,1% contre 3,5%. Enfin près de 5,0% et 8,0% représentent respectivement des participants qui déclarent avoir été certifiés selon les normes du MEF. Ces résultats reflètent les exigences en termes de qualification professionnelle dans le cadre du Projet 2020, s'agissant particulièrement de la mission de standardisation du niveau des enseignants de LVE.

1.1.9. Informations sur les régions d'habitation

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|-----------|-----------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Régions | Le Nord | 41 16,5% | 9 7,8% | 50 13,7% |
| | Le Centre | 62 24,9% | 62 53,9% | 124 34,1% |
| | Le Sud | 146 58,6% | 44 38,3% | 190 52,2% |

Tableau 15. Régions d'habitation

En ce qui concerne les dimensions géographiques, les pourcentages des répondants résidant dans le Nord du Vietnam chez les deux populations sont assez faibles, à 16,5% et 7,8% respectivement. Les répondants qui habitent dans le Centre sont plus nombreux chez les non-universitaires (53,9%) que chez les universitaires (24,9%). A l'inverse, les universitaires provenant du Sud sont à 58,6% contre 38,3% des non-universitaires. Selon les sources du MEF comptabilisées de l'année académique 2016-2017, tout le pays possède actuellement 454 établissements supérieurs³⁴, dont plus de 230 dans le Nord (environ 52,0%), près de 70 dans le Centre (environ 16,0%) et près de 150 dans le Sud (environ 32,0%).

1.1.10. Informations sur le statut de l'établissement d'enseignement

| Variables | Modalités | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---------------------------|---------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Statut de l'établissement | Secteur public | 201 80,7% | 44 38,3% | 245 67,3% |
| | Hors secteur public | 48 19,3% | 71 61,7% | 119 32,7% |

Tableau 16. Statut de l'établissement d'enseignement

³⁴ Dont 235 universités (bac+4-6 années de formation) et 219 écoles supérieures (bac+3) en 2016-2017 (source du MEF).

Quant au statut de l'établissement d'enseignement, près de 81,0% et 38,0% des deux populations enquêtées représentent d'une manière respective les enseignants qui travaillent dans le secteur public avec un choix privilégié par les universitaires. En revanche, concernant des établissements en dehors du secteur public, les proportions sont inversées, 61,7% chez les non-universitaires contre 19,3% chez les universitaires. Le secteur public est en forte attractivité avec le milieu universitaire, les autres enseignant plutôt dans des écoles et des centres de moindre prestige. De fait, les établissements supérieurs publics représentent près de 80,0% et donc 20,0% établissements en dehors du secteur public.

1.2. La vue d'ensemble du champ des LVE

1.2.1. La perception de l'évolution de l'enseignement-apprentissage

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| L'apparition de nouvelles méthodologies de l'enseignement | 143 57,4% | 81 70,4% | 224 61,5% |
| L'aménagement des infrastructures techniques et pédagogiques | 120 48,2% | 73 63,5% | 193 53,0% |
| La mise en œuvre des projets nationaux visant la réforme éducative | 99 39,8% | 43 37,4% | 142 39,0% |
| L'investissement de l'État dans les politiques éducatives favorisant le développement de l'enseignement des LVE | 66 28,1% | 20 17,4% | 86 23,6% |
| L'application du système de crédits capitalisables | 70 26,5% | 13 11,3% | 83 22,8% |

Tableau 17. Les évolutions du champ des LVE, période 2007-2017

Nous avons voulu identifier des changements importants au cours de cette dernière décennie 2007-2017 sur les différents plans, touchant des méthodologies de l'enseignement, des matériels, des politiques éducatives de réforme, des dispositifs et aussi des investissements dans le domaine des LVE. Cette question invite des répondants à choisir deux des cinq modalités proposées.

Commentaires :

Il nous apparaît que les deux populations enquêtées ont la même tendance de réponses. Les répondants des deux populations ont particulièrement porté leur intérêt, à 57,4% et 70,4% aux changements à l'égard de nouvelles méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères. Ce résultat montre une convergence avec celui de la pré-enquête : 11 sur 14 interviewés affirment que les nouvelles méthodologies sont appliquées (supra). Aussi, les conditions matérielles et humaines ont évolué selon les deux populations enquêtées, 48,2% et 63,5% respectivement. Ensuite, il est intéressant de constater chez ces deux populations presque les mêmes proportions, à 40,0% environ et 37,4% attribuées à la volonté de réforme du MEF se traduisant par la mise en place des projets nationaux en général. Concernant les investissements de l'État visant le développement du champ des LVE en particulier reçoivent respectivement 26,5% et 17,4%. A l'égard des enseignants universitaires, l'application du système de crédits capitalisables représente 28,1% contre 11,3% des réponses données par les enseignants des centres de LVE qui n'appliquent pas le même système.

Bref, les résultats de la première question révèlent deux modalités les plus importantes en matière de l'évolution de l'éducation nationale. La première modalité concerne l'apparition de nouvelles méthodologies de l'enseignement avec le pourcentage moyen près de 62,0%. La deuxième modalité repose sur l'aménagement des infrastructures techniques et pédagogiques, à 53,0% en moyenne. Nous constatons que les proportions accordées aux changements sur le plan des méthodes d'enseignement sont aussi importantes que celles des réponses de 11 sur 14 enseignants lors de la pré-enquête. Sur le plan matériel et humain, 4 sur 14 enseignants ont valorisé l'aménagement des infrastructures techniques et pédagogiques. Cela révèle une corrélation entre les résultats de la première étape avec ceux de la deuxième étape (voir Les évolutions de l'éducation nationale, supra).

1.2.2. L'application des normes internationales

| Items | Universitaires N= 249 | | Non- universitaires N= 115 | | Total N= 364 |
|---|--------------------------|-------|----------------------------------|-------|-----------------|
| L'application des normes internationales perçue « plutôt utile » | 144 | 57,8% | 67 | 58,3% | 211 58,0% |
| L'application des normes internationales perçue « pas vraiment utile » | 50 | 20,1% | 19 | 16,5% | 69 19,0% |
| L'application des normes internationales perçue « pas indispensable » | 26 | 10,4% | 16 | 13,9% | 42 11,5% |
| L'application des normes internationales perçue « tout à fait indispensable » | 29 | 11,6% | 13 | 11,3% | 42 11,5% |
| Explicitation des raisons du choix | 139 | 55,8% | 54 | 47,0% | 193 53,0% |

Tableau 18. La perception de l'importance du CECR

Dans l'enseignement de langues étrangères, nous avons reconnu l'importance de la mise en œuvre d'un dispositif d(e) référence/évaluation en accordance avec les normes internationales. En matière des langues européennes, il s'agit de l'application du CECR à l'échelle nationale. Quant aux autres langues étrangères enseignées au Vietnam, l'enseignement-apprentissage réfère également aux autres standards en compétences de la langue d'autres pays étrangers, par exemple le JLPT³⁵ ou le NAT-TEST³⁶ pour le japonais, le KLPT³⁷ ou le TOPIK³⁸ pour le coréen, le TOCFL³⁹ ou le HSK⁴⁰ pour le chinois, etc. Il est à noter que les niveaux des certificats de langues asiatiques sont compatibles avec les six niveaux (A1-C2) du CECR. Ainsi, dans un premier temps, cette question propose aux répondants de juger, selon une échelle à 4 degrés allant du plus négatif au plus positif, la nécessité de l'application des normes internationales dans l'enseignement-apprentissage de LVE au Vietnam. Dans un deuxième temps, la sous-question invite les répondants à expliciter les raisons de leur choix.

³⁵ Japanese-Language Proficiency Test

³⁶ Japanese Language Achievement Test for Non-Native Speakers

³⁷ Korean Language Proficiency Test

³⁸ Test of Proficiency in Korean

³⁹ Test of Chinese as a Foreign Language

⁴⁰ Test of Standard Chinese language proficiency

Commentaires :

Dans un premier temps, nous tentons d'analyser les jugements qu'ont portés les enseignants sondés sur l'application des normes internationales comme étant une prescription. Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse des avis qui justifient leur choix afin d'investiguer sur la pertinence de cette application ainsi que l'utilité de ce dispositif de référence. Ainsi, l'analyse des données de cette question se divise en deux parties.

De nouveau, la même tendance réponses des deux populations d'enquêtés se retrouve dans les deux modalités les plus choisies. Autour de 58,0% des enseignants sondés chez les deux populations trouvent qu'il est « plutôt utile » d'appliquer les normes internationales dans l'enseignement-apprentissage de LVE. S'y ajoutent environ 11,0% des répondants pour qui cette application s'avère « tout à fait indispensable ». Cependant, nous avons également un nombre assez important de répondants universitaires et non-universitaires estimant que cette application « n'est pas vraiment utile », à 20,1% et 16,5% respectivement. De plus, 10,4% et 13,9% trouvent que cette application « n'est pas indispensable ».

En guise de conclusion, les résultats prennent en compte une nécessité évidente, avec une moyenne de 58,0%, vis-à-vis de l'application des normes internationales, en l'occurrence les normes du CECR dans l'enseignement-apprentissage des LVE au Vietnam. D'autant plus que ce dispositif est susceptible de standardiser le niveau des enseignants en termes de compétences en langue. Néanmoins, nous avons remarqué une moyenne de 19,0% des enseignants sondés étant défavorables à une telle application.

Afin de mieux comprendre les choix de nos enquêtés, nous devons regarder de près leurs avis explicités dans la partie qui suit.

L'explicitation des raisons du jugement

L'examen des données qualitatives de cette sous-question nous permet de trouver des raisons *pour, contre* et *autres* vis-à-vis de la prescription institutionnelle en vue d'une standardisation des niveaux de compétences en langue dans un contexte d'industrialisation/internationalisation dans le domaine des LVE. Les réponses de 139 universitaires et 54 non-universitaires sont regroupées et classées en trois catégories selon différents thèmes comme suit,

| Catégories | Nbr avis | | Thèmes | Annotation |
|-------------------|----------|-------|--|---|
| | Pop 1 | Pop 2 | | |
| AVIS POUR (64,7%) | 31 | 16 | a. Le CECR est un outil d'évaluation des compétences en langue | R2, R3, R7, R15, R45, R51, R55, R61, R62, R73, R77, R95a, R101, R113, R117, R118a, R124, R151a, R154, R156, R158, R160, R163, R172, R183, R192, |

| | | | | |
|--|----|----|--|--|
| | | | | R201, R221, R235, R244, R248; P2, P12b, P31, P69, P74, P77a, P80, P82, P83, P88, P89, P90, P94, P95, P98, P103b |
| | 22 | 14 | b. L'application des normes internationales en LVE est susceptible de favoriser l'enseignement-apprentissage | R13, R18, R31, R37, R65, R70, R81, R90, R92, R95b, R98, R115, R126, R134, R140, R190, R191, R211a, R220, R227, R232, R249 ; P3, P5, P7, P10, P12a, P35, P39, P56, P62, P63, P70, P92, P100, P103a |
| | 19 | 3 | c. Le CECR constitue un modèle à suivre dans le domaine des LVE | R30, R44b, R47, R49, R56, R58, R67, R78, R107, R109, R133, R138, R155, R170, R177a, R178, R193, R202, R233 ; P15, P42, P111 |
| | 16 | 4 | d. L'application des normes internationales en LVE fait partie des tendances internationales | R20, R29, R48, R60, R69, R83, R121, R152, R194, R196, R205, R209, R216, R222, R240, R247 ; P14, P30, P33, P43 |
| | 4 | 3 | e. L'application des normes internationales en LVE satisfait aux prescriptions institutionnelles | R63, R66, R130, R137 ; P24, P44, P46 |

| | | | | |
|---------------------------|----|---|--|--|
| AVIS CONTRE (22,1%) | 13 | 7 | a. Les doutes/réticences sur l'application du CECR | R4, R22, R111, R118b, R151b, R159a, R166, R167, R206, R211b, R217, R242, R245 ; P20, P29, P38, P47, P53, P77b, P112 |
| | 11 | 4 | b. Les imperfections du CECR et son application | R12, R52, R106, R165, R173, R177b, R236, R238, R239, R241, R224 ; P22a, P37, P50, P105 |
| | 7 | 3 | c. Les effets pervers de l'application du CECR | R44a, R119, R145, R146, R159b, R180, R204 ; P22b, P41, P114 |
| AUTRES (13,2%) | 11 | 0 | a. Hors de propos | R10, R27, R36, R42, R46, R96, R103, R116, R175, R184, R219 |
| | 6 | 3 | b. Énoncés décousus/NA | R14, R53, R76, R85, R86, R237; P48, P49, P52 |
| | 6 | 1 | c. Ne pas comprendre la question | R5, R6, R33, R131, R150, R169 ; P4 |

Il convient de signaler que, parmi 139 universitaires, sept personnes (R44, 95, 118, 151, 159, 177, 211) ont donné des idées qui couvrent différents thèmes comme indiqués dans la colonne *Remarques* du tableau ci-dessus. Il en résulte que le nombre d'avis s'élève à 146. Il en est de même pour les non-universitaires, sur 54 répondants, les énoncés de quatre personnes (P12, P22, 77, 103) peuvent être répartis en différents thèmes ; ce qui donne le nombre de 58 au total. Le pourcentage moyen se calcule sur le nombre total de 204 avis donnés par 193 répondants des deux populations.

Nous procédons maintenant à l'analyse des trois catégories qui s'émergent du corpus.

Les points de vue favorables à l'application des normes internationales

La majorité des répondants (proche de 65,0%) sont convaincus que l'application des normes internationales est pertinente car ce cadre de référence permet de/d'(a) évaluer les compétences en langue, (b) favoriser l'enseignement-apprentissage des LVE, (c) servir de guide pratique aux enseignants et aux apprenants, (d) contribuer à la réforme de l'éducation et au processus d'intégration du pays et enfin (e) satisfaire aux prescriptions institutionnelles.

a) Le CECR est un outil d'évaluation des compétences en langue

Sont pris en compte 47 avis des deux populations (dont 31 universitaires et 16 non-universitaires) qui ont mis en évidence la nécessité et l'utilité de l'application du CECR car les normes constituent un outil d'évaluation des compétences en langue chez les enseignants et les apprenants. En effet,

- R2, 3, 7, 15, 45, 51, 55, 61, 62, 73, 77, 95a, 101, 117, 118a, 124, 151a, 154, 160, 172, 183, 192, 201, 244 (universitaires) et P31, 74, 77a, 80, 83, 89, 90, 94, 95, 98, 103b (non-universitaires) trouvent que le CECR constitue un outil d'évaluation selon les normes internationales permettant aux enseignants/apprenants d'identifier leur niveau pour l'améliorer. Parmi ces avis, il est important d'en souligner quelques-uns, tels qu'ils ont été énoncés. R7 et P31, 95 considèrent ce cadre comme « fondements pour l'autoévaluation » tandis que R51 et R73 ajoutent qu'il détermine « ce qui doit être enseigné » et « des connaissances suivant les normes du CECR ».
- R113, 156, 158, 163, 221, 235, 248 (universitaires) et P2, 12b, 69, 82, 88 (non-universitaires) s'assurent que les compétences en langue seront évaluées d'une manière juste et objective. Pour R113, P69 et 88, le suivi des normes internationales permettrait d'« évaluer avec le plus de précision » les compétences en langue des apprenants. Rejoignant cette idée, P12b croit que cela aboutirait à une évaluation « avec plus d'efficacité ». R163 poursuit qu'il s'agit d'une « évaluation objective et juste par rapport au système d'évaluation national ». R248, quant à lui, précise que « les méthodes d'évaluation suivent de près l'utilisation réelle de la langue par les apprenants et donnent des résultats assez précis de leurs compétences en langue. »

b) L'application des normes internationales en LVE est susceptible de favoriser l'enseignement-apprentissage

Ensuite, 36 avis (dont 22 universitaires et 14 non-universitaires) soulignent que l'application des normes internationales a pour but de favoriser l'enseignement-apprentissage des LVE. Pour la plupart des répondants, les normes du CECR peuvent aider les enseignants/apprenants à mieux travailler en général. Certains autres estiment que la répartition des contenus selon les niveaux et la détermination des objectifs spécifiques leur permettent de mieux concevoir des programmes d'études.

- R13, 18, 31, 65, 70, 81, 98, 115, 134, 140, 190, 220, 232, 249 (universitaires) et P3, 12a, 35, 39, 56, 62, 92, 100, 103a (non-universitaires) trouvent que ce cadre de référence aide à mieux enseigner/apprendre les langues étrangères. Particulièrement, six participants des deux populations (R115, 134, 232, 249 et P3,

62) estiment que les normes appliquées sont susceptibles de créer de la motivation chez les apprenants et de pousser ceux-ci « à faire des efforts » (P62) alors que les enseignants, eux aussi, seront encouragés à « améliorer leurs compétences en langue » (R134). Quatre autres participants (R140, 190 et P92, 103a) précisent que l'application des normes internationales permettrait d'élever « le niveau » de compétences en langue et d'améliorer « la qualité » de l'enseignement-apprentissage des LVE. Quant à R65, ce cadre sert également à « créer la sortie standard » des apprenants. De son côté, R190 estime que l'introduction de ces nouveautés dans l'enseignement est susceptible d'améliorer son « efficacité ».

- R37, 90, 92, 95b, 126, 191, 211a, 227 et P5, 7, 10, 63, 70 pensent que ce document cadre permettra aux éducateurs/enseignants de mieux concevoir des programmes d'études car il répartit les contenus d'enseignement selon les niveaux et détaille les objectifs à atteindre. Parmi ces avis, ceux de quatre participants (R37, 90, 126 et P70) mettent en évidence que cela permet aux enseignants et aux apprenants de mieux s'orienter dans leur travail. Selon R92 et 227, en suivant ces normes, les apprenants seront correctement placés selon leur niveau et les enseignants pourront choisir « des matériels et des méthodologies appropriés pour leurs classes de niveaux différents » (92) et préparer leurs programmes d'enseignement avec « des méthodes d'enseignement convenables pour atteindre le niveau seuil » (227).

c) Le CECR constitue un modèle à suivre dans le domaine des LVE

Ensuite, 22 avis (dont 19 universitaires et 3 non-universitaires) valorisent ce cadre de référence comme étant un document authentique, pertinent et fiable. Il servira donc de modèle pour un enseignement-apprentissage plus efficace, surtout dans le domaine des LVE.

- R30, 44b, 47, 49, 56, 58, 67, 78, 107, 109, 133, 138, 155, 170, 177a, 178, 193, 202, 233 (universitaires) et P15, 42, 111 (non-universitaires) sont convaincus que le CECR est un modèle à suivre pour les enseignants et les apprenants des LVE. Pour la plupart des répondants, l'application d'un tel référentiel de compétences est obligatoire, d'autant plus que les documents cadres aux normes nationales ne sont pas à la hauteur. A titre d'exemple, un enseignant universitaire R193 apporte ses arguments : « Les certificats internationaux seront plus utiles et plus valables. Les sujets de test aux normes internationales sont plus professionnels et scientifiques. » Sur ce, un autre enseignant non-universitaire P111 confirme qu'« [i]l s'agit d'un document de référence à caractère universaliste accompagné des critères, des normes scientifiques permettant d'assurer la formation et l'évaluation de l'enseignement-apprentissage des LVE. »

d) L'application des normes internationales en LVE fait partie des tendances internationales

Par la suite, nous prenons en compte 20 avis (dont 16 universitaires et 4 non-universitaires) selon lesquels l'application des normes internationales fait partie des tendances internationales. De plus, cette application contribue à l'intégration internationale du pays et à la réforme de l'éducation nationale.

- R48, 29, 60, 69, 83, 121, 194, 196, 205, 209, 222, 240, 247 (universitaires) et P14, 30, 33, 43 (non-universitaires) sont nombreux à affirmer que l'application du CECR est en conformité avec les tendances internationales. Pour eux, le but de cette mise en œuvre est de répondre aux exigences internationales en termes de standardisation

de compétences. Autrement dit, l'enseignement-apprentissage des LVE au Vietnam doit être en relation avec celui du monde.

- R20, 152, 216 supposent qu'une telle application est due à la volonté de l'intégration mondiale du pays tandis que R29 et 205 impliquent la politique de réforme de l'éducation.

e) L'application des normes internationales en LVE satisfait aux prescriptions institutionnelles

Enfin, nous nous intéressons aux 7 avis (dont 4 universitaires et 3 non-universitaires) qui associent l'application des normes à l'exécution des prescriptions institutionnelles, en l'occurrence les textes réglementaires du MEF dans le champ de l'enseignement-apprentissage des LVE.

- R63, 66, 130, 137 (universitaires) et P24, 44, 46 (non-universitaires) soulignent qu'il s'agit de satisfaire aux prescriptions lors qu'ils travaillent en tant qu'enseignants de LVE. Il apparaît que les enseignants et les apprenants sont obligés d'atteindre un certain niveau (ou standard) en termes de compétences en langue afin de pouvoir l'utiliser dans leur travail.

Les points de vue défavorables à l'application des normes internationales

Hormis les avis favorables à l'application des normes internationales dans l'enseignement-apprentissage des LVE, nous avons trouvé 22% des avis qui y sont opposés pour diverses raisons. Il est d'ailleurs important de noter que cette proportion représente environ un tiers de la proportion des avis favorables. Cette catégorie intitulée *Avis contre* répartit les avis en trois thèmes concernant en premier lieu, des résistances et des doutes sur l'application du CECR, deuxièmement, des imperfections du CECR, et enfin, d'éventuels effets pervers de cette mise en œuvre.

a) Les réticences/doutes sur l'application du CECR

Sont tout d'abord pris en compte 20 avis (dont 13 universitaires et 7 non-universitaires) qui expriment des réticences et des doutes vis-à-vis de la mise en œuvre des normes internationales dans l'enseignement-apprentissage des LVE.

- R4, 22, 151b, 206, 166, 167, 211b, 217, 245 (universitaires) et P38, 53, 77b (non-universitaires) confinent à sous-estimer l'utilité du CECR en disant qu'il est possible d'utiliser d'autres cadres de références. En effet, l'application du CECR n'est donc pas le seul choix mais il existe différents référentiels de compétences tels que « IELTS, TOEFL » (P38, 77b) en fonction des « besoins » (R217) ou des « objectifs d'évaluation » (R245).
- R111, 118b, R159a, 242 et P20, 29, 47, 112 supposent en général que l'évaluation selon ces normes n'est pas fiable, ni efficace car elle ne saurait refléter d'une façon exhaustive la capacité de chaque enseignant. Plus précisément, P29 croit que le CECR n'est pas en mesure d'« évaluer toutes les capacités d'un enseignant. [...] la passation des examens n'est qu'une mesure supplémentaire lui permettant de vérifier ses connaissances. Il ne faut donc pas l'imposer. » Un autre enseignant P47

avance (son sophisme) qu'« [...] il arrive aussi qu'un enseignant ne fasse pas bien ses tests... mais tout cela ne signifie pas qu'il est incompétent. » ou encore, selon P112 : « Plusieurs enseignants ayant obtenu les certifs B1 ou B2 n'arrivent pas à communiquer en anglais [...] ». Nous avons également retenu l'avis exprimant les doutes de R111 sur la grille de conversion du CECR qui est souvent utilisé pour mettre en correspondance les niveaux d'une langue à une autre, « Il faut savoir de quelle(s) langue(s) il s'agit et si les niveaux sont conformes au CECR ».

b) Les imperfections du CECR

Par la suite, nous prenons en compte des 15 avis (dont 11 universitaires et 4 non-universitaires) qui présentent des imperfections du CECR relatives à son efficacité, à sa complexité ainsi qu'à sa conformité.

- R12, 165, 224, 239 (universitaires) et P37, 50, 22a (non-universitaires) mettent en cause la fiabilité et l'efficacité du cadre de référence et de sa mise en œuvre. Par exemple, R12 croit que les besoins ne correspondent pas aux critères du cadre de références. Deux enseignants P37 et 50 disent ouvertement que le CECR est « inapplicable » tandis que R239 apporte son argument : « Chaque formation a ses propres objectifs et donc l'application du CECR est susceptible de rendre l'enseignement soit insuffisant soit superflu ». Par la suite, nous avons remarqué un certain décalage entre l'application des normes et son environnement en examinant les avis des deux autres enseignants. P22a explique que « [...] les critères actuels sont assez loin du niveau réel et les formations pour y parvenir ne sont pas efficaces. Les horaires ne sont pas conformes. » alors que R165 révèle que « l'environnement où vivent les étudiants est asiatique donc l'application du CECR n'est pas satisfaisante et donc n'apporte pas beaucoup d'effets positifs. »
- R106, 177b, 241 et P105, quant à eux, mentionnent la complexité du référentiel des compétences. Pour eux, il est difficile d'utiliser dans la réalité et d'atteindre les niveaux prescrits. En fait, R177b admet que les enseignants de terrain « ne l'utilisent pas très souvent » alors que P105 nous informe : « Plusieurs endroits/régions n'arrivent pas à satisfaire les exigences du CECR. ».
- R52 et 173 questionnent la fiabilité du CECR car, selon eux, cet outil prend sa « source du marché économique » (R52) et qu'il a été conçu « pour faire du business » (R173).

c) Les effets pervers de la mise en œuvre du CECR

Enfin nous avons regroupé 10 avis (dont 7 universitaires et 3 non-universitaires) qui consistent à révéler des effets pervers, qu'ils soient actuels ou éventuels, causés par l'imposition rigide des normes.

- R119, 145, 146 (universitaires) et P41 (non-universitaires) déclarent que, pour satisfaire aux prescriptions et aux exigences en termes de compétences selon les normes internationales, les gens devront tout faire pour obtenir des certificats qui ne pourraient les aider à mieux utiliser la langue dans la réalité. Par conséquent, l'enseignement-apprentissage des LVE sera « orienté vers des tests » (P41) ou bien se fera « au service des examens » (R119). Cela pourra fort probablement aboutir à une évaluation sommative et certificative, au détriment de la « pensée des

apprenants », comme poursuit R119, ou conduira à une « course de qualification », comme prétend R145.

- R159b, 204 et P22b, 114 s'exclament que l'exécution des prescriptions normatives cause beaucoup de « pressions » chez les enseignants et les apprenants. Sur ce, P114 met en cause des « particularités culturelles des régions et des pays ».
- R44a et 180 nous confient que notre cadre de six niveaux de compétences en LVE est simplement « une pâle copie » du CECR. Et si tel est le cas, on ne pourra nier notre responsabilité en citant/invoquant les tensions de standardisation des niveaux.

Les autres informations obtenues

En plus des avis favorables et défavorables à la mise en œuvre des normes internationales dans l'enseignement-apprentissage des LVE, nous avons récolté d'autres informations occupant environ 13% qui ne nous sont malheureusement pas exploitables étant donné la nature de ces avis. Cependant, ces résultats nous permettent de reconnaître des limites de notre questionnaire en ligne dont nous ne tardons pas à discuter.

a) Hors de propos

Nous avons obtenu 11 avis des universitaires (mais étrangement aucun des non-universitaires) représentant une déviation totale qui ne conviennent pas à la sous-question portant sur l'explicitation des raisons du choix qu'ils viennent de faire, sachant que la sous-question est attachée à la question 12 mais s'ouvre sur une autre page web en raison de la conception par défaut sur la plateforme de sondage Limesurvey.

- R10, 27, 36, 42, 46, 96, 103, 116, 175, 184, 219 se sont exprimés sur un sujet qui ne convient pas à notre question.

b) Énoncés décousus/ NA

Parallèlement aux réponses *hors de propos* ci-dessus, il y a 9 avis (dont 6 universitaires et 3 non-universitaires) qui ne sont que des énoncés décousus ou non applicable, c'est-à-dire des réponses non conformes.

- R14, 53, 76, 85, 86, 237 (universitaires) et P48, 49, 52 (non-universitaires) se sont contentés de rentrer un caractère ou un signe quelconque dans la partie de texte réservée à la réponse (peut-être pour passer plus rapidement à la question suivante ?). Malgré tout, quatre participants disent qu'ils ont fait un tel choix d'après leurs « expériences » (P49, 52) ou leurs « avis personnels » (R14) tandis que R85 déclare préférer « faire [s]on propre cadre de préférences » !

c) Ne pas comprendre la question

Sont enfin enregistrés 7 avis (dont 6 universitaires et 1 non-universitaire) mettent en cause la clarté de cette sous-question. En fait, celle-ci dit littéralement « Veuillez expliciter vos raisons », ainsi posée juste après la Q12 (voir l'analyse de la question 12, supra). Il est fort probable que ces répondants n'ont pas compris cette sous-question s'ouvrant à une nouvelle page web bien qu'elle soit directement liée à la question précédente. Pour nous, cette sous-

question est elle-même très claire et cohérente avec la question dite principale mais la manière de sa configuration, conçu par défaut sur Limesurvey, a causé cet incident chez certains enseignants enquêtés.

- R5, 6, 33, 131, 150, 169 (universitaires) et P4 (non-universitaires) admettent que la question ne leur est pas claire.

Pour conclure, tout comme les résultats de la première partie (question principale) ayant proche de 58,0% des répondants favorables à l'application des normes internationales, les résultats de l'analyse de la deuxième partie (sous-question) révèlent environ 65,0% des avis favorables contre 22 des avis opposés. Il suffit de rappeler que, sur un total de 364 participants des deux populations, seulement la moitié s'est exprimée sur ce sujet (193/364). De toute façon, l'examen de leurs avis semble affirmer la nécessité et l'utilité du CECR comme un référentiel de compétences dans le champ de l'enseignement-apprentissage des LVE. Il apparaît d'ailleurs que cette application s'avère pertinente dans un contexte d'internationalisation et industrialisation. De notre point de vue, les proportions ci-dessus constituent incontestablement un argument probant pour renforcer/consolider l'application des normes internationales en vue d'optimiser le processus de standardisation des niveaux de compétences. Et pourtant, il nous faut prendre en compte des conditions matérielles et des ressources humaines pour y parvenir.

1.2.3. Les politiques éducatives mises en œuvre

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Elles sont rationnelles mais n'apportent pas de vrais changements | 108 43,4% | 56 48,7% | 164 45,1% |
| Elles ne sont pas pertinentes et n'apportent pas de changements | 88 35,3% | 33 28,7% | 121 33,2% |
| Elles contribuent décisivement au développement de l'éducation | 24 9,6% | 13 11,3% | 37 10,2% |
| Elles sont tout à fait rationnelles et aboutissent à des changements | 21 8,4% | 9 7,8% | 30 8,2% |
| Autres avis | 8 3,2% | 4 3,5% | 12 3,3% |

Tableau 19. La perception de la rationalité des politiques éducatives mises en œuvre

La présente question a pour but d'effectuer une évaluation générale de l'efficacité des politiques éducatives mises en œuvre durant ces dix dernières années 2007-2017. Afin de quantifier des modalités présupposées, nous avons introduit une échelle de quatre degrés, allant d'un avis très négatif, ensuite avis négatif, puis avis positif jusqu'à un avis très positif. En plus de ces quatre modalités, nous avons également proposé une possibilité de s'exprimer différemment pour les répondants qui le souhaitent.

Commentaires :

Les résultats montrent la convergence des réponses entre nos deux populations de répondants. Les plus grandes proportions, à 43,4% et 48,7% sont bel et bien réservées à la modalité relative

à une évaluation négative. Ensuite, les deuxièmes plus grandes proportions, à 35,3% et 28,7% sont respectivement accordées à une évaluation très négative. Par la suite, les proportions attribuées à une évaluation très positive (9,6% et 11,3%) et à une évaluation positive (8,4% et 7,8%) sont presque les mêmes chez nos deux populations. Enfin, on note autour de 3,0% de non répondants ce qui est faible. Nous allons regarder de près ces segments de texte dans la partie qui suit.

En résumé, il apparaît que les résultats montrent une appréciation négative, avec une moyenne de 45,1%, vis-à-vis de la pertinence des politiques mises en œuvre, surtout dans le champ des LVE, au cours de cette dernière décennie. En fait, ce jugement négatif admet une rationalité des politiques mais juge que celles-ci n'aboutissent pas à de vrais changements. On ajoutera qu'une évaluation très négative en la matière est recensée à 33,2% : cette modalité désigne effectivement une irrationalité des politiques mises en place qui, par conséquent, ne conduisent à aucun changement.

Les autres avis

La cinquième et dernière modalité vise à recueillir davantage d'avis sur la rationalité des politiques éducatives au cours de ces dix dernières années. L'étude de cette partie complète en effet nos regards sous des angles différents. En effet, 12 répondants se sont exprimés (soit une moyenne de 3,0%), dont 8 participants universitaires (R53, 55, 73, 106, 183, 206, 232, 243) et 4 participants non-universitaires (P29, 79, 85, 112).

- R73, 106, 243 (universitaires) et P29, 112 (non-universitaires) ont apporté des éléments négatifs qui semblent se rapprocher de nos modalités R14A et R14B. A titre d'exemple, trois enseignants universitaires disent que les politiques éducatives ne sont « pas vraiment pertinentes et efficaces » (R243) et conduisent donc à « peu de changements » (R73), et qu'elles ne sont pas assez « individualisées » mais restent encore « générales et superficielles. » (R106). De plus, les avis des deux autres répondants non-universitaires s'avèrent plus critiques. Les politiques éducatives sont irrationnelles du fait qu'elles « changent trop souvent », qu'elles ne prennent pas en compte des « particularités contextuelles » et qu'elles sont « déconnectées de l'environnement », déclare P29. Le fait que les dirigeants n'aient pas de bonnes « visions » cause des « confusions chez les enseignants et les apprenants », poursuit P112.
- R55, 183, 206 disent ne pas oser évaluer les politiques d'un seul coup et ne peuvent pas être sûr de ces faits.
- R53 et 232 se mettent d'accord que les politiques actuelles dans le domaine éducatif sont rationnelles mais il reste encore des problèmes à régler tels que l'épreuve d'anglais du baccalauréat entraînant des « compétences déséquilibrées » chez les étudiants (R53) et le dysfonctionnement de la mise en œuvre causant des effets indésirables (R232).
- P79 et 85 donnent des avis contradictoires. Le premier trouve que les politiques sont « tout à fait irrationnelles » dans le secteur public mais « assez pertinentes » dans le secteur privé (P79) tandis que le deuxième croit qu'elles « ne concernent pas les écoles de LVE privées » (P85).

1.2.4. Les obstacles à l'évolution de l'enseignement-apprentissage

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Le manque de recherches préalables | 141 56,6% | 78 67,8% | 219 60,2% |
| Le manque en ressources humaines de qualité | 146 58,6% | 65 56,5% | 211 58,0% |
| Le dysfonctionnement administratif au niveau hiérarchique supérieur | 132 53,0% | 58 50,4% | 190 52,2% |
| Le manque de ressources financières | 51 20,5% | 20 17,4% | 71 19,5% |
| Le manque de détermination | 28 11,2% | 9 7,8% | 37 10,2% |

Tableau 20. L'identification de principaux obstacles à l'évolution du champ des LVE

Nous essayons maintenant d'identifier les plus grands obstacles à l'évolution de l'enseignement-apprentissage des LVE au Vietnam. Construite à partir des résultats de la pré-enquête, cette question évoque des problèmes/enjeux liés au pilotage, aux ressources humaines et financières, à la dimension psychologique ainsi qu'à la scientificité.

Commentaires :

En général, les résultats nous permettent d'identifier les deux plus grands obstacles qui renvoient d'abord à la scientificité (60,2%) et ensuite au manque de ressources humaines de qualité (58,0%). Le dysfonctionnement administratif est également classé important : 52,2%. Les ressources financières (19,5%) et le manque de détermination (10,2%) sont des obstacles plus rarement soulignés.

On constate pour tous les obstacles sauf un une similitude de comportement entre les universitaires et les non-universitaires. Il y a opposition sur la question du manque de recherches préalables où paradoxalement ce sont les non-universitaires qui expriment plutôt ce jugement. On attendrait en effet que ce soient les universitaires qui proches de la recherche estiment qu'il n'y en pas assez. Ce sont plutôt les non-universitaires qui le disent : on peut faire l'hypothèse que ceux-ci ne se contentent pas des recherches déjà élaborées par les services éducatifs avant la mise en œuvre des projets de réforme.

1.3. Le processus du développement professionnel

1.3.1. Les principales ressources du développement des compétences

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Les formations continues | 143 57,4% | 76 66,1% | 219 60,2% |
| Les équipements, les supports pédagogiques et multimédia | 133 53,4% | 65 56,5% | 198 54,4% |
| L'autoformation | 107 43,0% | 25 21,7% | 132 36,3% |
| Les ressources documentaires | 74 29,7% | 53 46,1% | 127 34,9% |
| La coopération collégiale | 41 16,5% | 11 9,6% | 52 14,3% |

Tableau 21. La détermination des ressources indispensables au développement des compétences

Cette question amène les participants à identifier les deux plus indispensables ressources à mobiliser en vue du développement des compétences professionnelles dans le domaine des LVE. Grâce à l'analyse des données de la pré-enquête, il est important pour nous d'aborder les ressources qui renvoient d'abord au plan matériel précisant les dimensions technologique et documentaire, ensuite au plan des ressources humaines soulignant la dimension de coopération au travail et enfin, au plan de formations mettant en évidence la formation professionnelle continue et l'autoformation.

Commentaires :

En général, les résultats de la question portant sur les principales ressources à mobiliser dans l'enseignement des LVE mettent en évidence les deux plus importantes modalités entre autres. Tout d'abord, les dispositifs de formation, en l'occurrence la formation professionnelle continue jouent un rôle primordial, à 60,2% en moyenne. Ensuite, les ressources matérielles technologiques occupent une place essentielle, à 54,4% en moyenne. En comparaison avec les réponses de la pré-enquête, 10 sur 14 enseignants ont également mis en évidence la participation aux formations continues et il en est de même pour les ressources matérielles (voir La participation à la formation continue, supra). Cela montre une cohérence importante entre les résultats des deux étapes de notre recherche. Viennent ensuite les équipements (36,3%), les ressources documentaires (34,9%) et la coopération collégiale (14,3%).

Les universitaires choisissent plutôt l'autoformation et la coopération collégiale, les non-universitaires les formations continues, les équipements et les ressources documentaires (chiffres en gras sur le tableau).

1.3.2. Les éléments primordiaux du développement des compétences

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| La participation à des programmes de formation continue | 185 74,3% | 76 66,1% | 261 71,7% |
| L'usage des ressources média audio-visuelles (télévision, radio, Internet, ...) | 169 67,9% | 81 70,4% | 250 68,7% |
| L'acquisition d'un diplôme de niveau supérieur | 78 31,3% | 48 41,7% | 126 34,6% |
| La lecture d'ouvrages et d'articles scientifiques | 51 20,5% | 20 17,4% | 71 19,5% |
| Le suivi de programmes de formation continue en ligne | 15 6,0% | 5 4,3% | 20 5,5% |

Tableau 22. La détermination des éléments constitutifs du développement des compétences

Par cette question, nous avons l'intention d'investiguer sur les éléments constitutifs de la construction et du développement des compétences professionnelles auprès de la population enquêtée. Les activités proposées ont été signalées par nos collègues enseignants lors de la pré-enquête. Ceux-ci trouvent que le développement professionnel se réalise par cinq principales voies de formation, lesquelles consistent à prolonger la formation initiale, à participer aux formations professionnelles continues, à exploiter des médias et utiliser des TICE, à faire de la lecture spécifique et à suivre des e-formations. Tout comme les deux premières questions, celle-ci amène des répondants à choisir deux parmi cinq modalités proposées.

Commentaires :

Nous constatons que les deux populations de participants ont presque eu la même tendance de réponses vis-à-vis des deux premières modalités. En effet, les universitaires ont manifesté plus d'intérêt aux formations continues, à 74,3%. Ensuite 67,9% représente des proportions attribuées aux ressources média audio-visuelles, auxquelles les non-universitaires ont porté plus d'attention, à 70,4% qu'à la modalité précédente, à 66,1%. Nous voyons donc que l'ordre des choix est inversé chez nos deux populations d'enquêtés. En tout état de cause, le suivi de formations professionnelles et les ressources médiatiques constituent des éléments primordiaux en vue de la construction et du développement des compétences professionnelles vis-à-vis des enseignants de LVE. De plus, ces résultats sont cohérents avec ceux de la question précédente (voir Les principales ressources du développement des compétences, supra). En ce qui concerne les trois modalités qui restent, les proportions montrent le même ordre décroissant chez les deux populations observées. En fait, la prolongation de la formation initiale représente respectivement 31,3% et particulièrement à environ 41,7%. Puis l'autoformation à travers la lecture d'ouvrages et d'articles scientifiques est à 20,5% et 17,4%. Enfin, les proportions les moins importantes sont respectivement de 6,0% et 4,3% pour l'e-formation comme un dispositif de formations continues.

En somme, les résultats montrent que la participation à la formation professionnelle continue (avec une moyenne de 71,7%) et l'exploitation des médias tout en utilisant des TICE (68,7% de moyenne) constituent les deux types d'activités les plus indispensables au processus de la

construction et du développement des compétences professionnelles chez les enseignants des LVE. A ce sujet, tous les enseignants de la pré-enquête ont pareillement mis en évidence ces deux modalités.

1.3.3. La formation professionnelle continue

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| La nécessité de la FPC perçue « forte » | 165 66,3% | 78 67,8% | 243 66,8% |
| La nécessité de la FPC perçue « absolue » | 72 28,9% | 27 23,5% | 99 27,2% |
| La nécessité de la FPC perçue « faible » | 8 3,2% | 4 3,5% | 12 3,3% |
| La nécessité de la FPC perçue « absente » | 4 1,6% | 6 5,2% | 10 2,7% |

Tableau 23. La perception de la formation continue

Cette question propose une échelle de jugement suivant quatre degrés d'importance allant du plus négatif au plus positif à l'égard de la formation professionnelle continue comme un *sine qua non* au développement professionnel d'un enseignant de LVE. Les résultats éventuels nous permettront de voir jusqu'à quel point elle est utile et ainsi vérifier la cohérence des réponses en lien avec ce sujet.

Commentaires :

Ces résultats montrent que la nécessité de formation professionnelle continue est perçue forte, à environ 66,0% et 68,0% chez nos deux populations d'enquêtés. Ensuite, 28,9% et 23,5% des participants universitaires et non-universitaires trouvent que ce dispositif est absolument nécessaire. Ces résultats montrent la cohérence avec les réponses précédentes. Tout cela nous permettrait de confirmer la nécessité du suivi de formations professionnelles continues vis-à-vis du processus de développement professionnel. Et puis, ce dispositif est perçu faible, à environ 3,0% chez les répondants des deux populations. Il en est de même, proche de 2,0% et 5,0% des répondants croient qu'il n'est pas vraiment nécessaire.

En bref, les résultats montrent que l'écrasante majorité des participants mettent en relief l'évidente nécessité du suivi de la formation professionnelle continue avec une moyenne de 66,8%. D'autant plus qu'une moyenne de 27,2% des enseignants sondés considèrent ce dispositif comme étant une nécessité absolue. Ces chiffres permettent de confirmer que la formation professionnelle continue est pertinente et primordiale vis-à-vis du développement professionnel chez les enseignants. Cela révèle d'ailleurs une corrélation parfaite entre ces résultats avec ceux de la pré-enquête (supra). En fait, tous les enseignants de la première enquête disent avoir participé régulièrement aux formations professionnelles continues dont 10 sur 14 personnes déclarent être satisfaits de leur formation continue à l'étranger.

1.3.4. Les principales voies de formation

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| L'enseignant s'autoforme tout au long de sa carrière professionnelle | 123 49,4% | 49 42,6% | 172 47,3% |
| L'enseignant doit poursuivre des formations professionnelles continues | 49 19,7% | 35 30,4% | 84 23,1% |
| L'enseignant doit prolonger sa formation initiale | 44 17,7% | 16 13,9% | 60 16,5% |
| L'enseignant se forme à travers les échanges avec ses collègues | 23 9,2% | 11 9,6% | 34 9,3% |
| Autres avis | 10 4,0% | 4 3,5% | 14 3,8% |

Tableau 24. Les principales voies de formation en vue du développement des compétences

Cette présente question s'intéresse aux logiques de formation et d'autoformation en mettant en valeur la coopération au travail. D'un côté, nous avons voulu vérifier de quelle modalité proposée se rapprochent les réponses éventuelles des participants et de l'autre, recueillir les autres avis s'ils souhaitent s'exprimer sur le processus de construction/développement des compétences professionnelles.

Commentaires :

Selon les résultats, nous avons trouvé, chez les deux populations de participants, la même tendance de réponses. Les enseignants universitaires et non-universitaires ont respectivement accordé le plus d'importance (49,4% et 42,6%) à l'autoformation tout au long de la carrière professionnelle d'un enseignant. Ensuite, la participation à des programmes de formation professionnelle continue couvre, d'une manière respective, 19,7% et 30,4% des répondants universitaires et non-universitaires. Et puis 17,7% et 13,9% des répondants se montrent favorables à la prolongation de la formation initiale. Leurs réponses à la modalité relative aux échanges collégiaux diminuent respectivement à 9,2% et à 9,6%. Enfin, les répondants qui se sont exprimés ne sont pas nombreux, autour de 4,0% chez les deux populations.

Brièvement, il apparaît que selon les résultats, la modalité portant sur la logique d'autoformation est mise en exergue avec une moyenne de 47,3%. Il en est de même lors la pré-enquête, 12 sur 14 enseignants se sont mis d'accord sur l'importance de l'autoformation vis-à-vis de leur développement professionnel. Une fois de plus, la deuxième modalité la plus choisie, avec une moyenne de 23,1% insiste sur le fait que les enseignants se construisent et se développent leurs compétences en poursuivant des formations professionnelles continues. Qui plus est, nous constatons qu'il existe une convergence des réponses entre les populations d'enquêtés qui, enfin et surtout, ont la même tendance de réponses à cette question.

Les autres avis

La cinquième et dernière modalité de cette question a pour but de solliciter les autres avis des participants car nous voulions toujours chercher à recueillir le plus d'idées possibles à ce sujet. L'examen des « autres avis » pourrait nous apporter des précisions qui concernent le processus de développement professionnel chez nos collègues enseignants de LVE. De plus, cette partie servirait à alimenter des données quantitatives que tout questionnaire peut apporter. En effet, 14 répondants se sont exprimés (soit une moyenne proche de 4,0%), dont 10 participants universitaires (R6, 13, 27, 155, 169, 179, 183, 186, 228, 230) et 4 non-universitaires (P11, 22, 39, 112).

Quatre universitaires (R13, 27, 179, 228) se mettent d'accord sur l'idée que nos quatre propositions sont toutes indispensables au processus de construction et de développement des compétences professionnelles. Deux autres répondants préfèrent une combinaison des modalités proposées.

Certaines autres personnes des deux populations ont voulu associer les modalités proposées comme suit,

- R155 et P39 mettent en avant l'« autoformation » et les « formations professionnelles continues » tandis que
- R230 exprime que « [l']enseignant doit prolonger sa formation initiale tout en bénéficiant des formations professionnelles continues ».

Il est important de noter l'avis de P22 qui lui aussi a mis en exergue la formation professionnelle continue mais s'est ensuite plaint que « les formations antérieures ne sont pas efficaces et les horaires ne sont pas conformes/rationnels ».

Dans cette optique, deux répondants P11 et P112 soulignent l'importance de l'autoformation et de la valeur formative de l'expérience à travers les échanges entre enseignant et apprenant. P11 s'exprime :

« L'enseignant doit régulièrement améliorer ses connaissances. Il peut participer aux formations professionnalisantes continues afin de s'améliorer et ce qui est le plus important est qu'il doit acquérir des expériences à travers l'enseignement direct, en interaction avec ses apprenants et qu'il crée des méthodes efficaces de transmission du savoir. »

Nous sommes tout à fait pour cette idée que l'enseignant pourrait s'améliorer en discutant des activités enseignantes/apprenantes avec ses élèves. Il s'agit d'un va-et-vient nécessaire entre l'enseignant et ses apprenants en forme d'échanges autour des activités enseignantes.

Parmi ces différentes idées, nous trouvons des commentaires s'avérant critiques par rapport à l'efficacité et à la conformité des formations professionnelles continues déjà mises en place. « Les formations professionnalisantes sont indispensables mais les formations antérieures ne sont pas efficaces et les horaires ne sont pas conformes/rationnels » (P22).

Outre les idées similaires qui peuvent être regroupées, nous voulions traiter certaines réponses à part car elles apportent différentes idées les unes des autres. R6 pense que la première modalité soulignant l'autoformation tout au long de sa carrière professionnelle implique les trois autres avis. Or, l'autoformation se distingue, en principe, des offres de formations initiales et continues.

R169, quant à lui, exprime succinctement son point de vue que « [l]e développement professionnel devrait être propre à chaque enseignant. Un enseignant doit être conscient de ses propres besoins et conditions d'apprentissage afin de choisir les moyens de se développer les plus appropriés ».

R183 suggère un « programme de formations professionnelles continues obligatoire attribuant des points de crédits ; un programme que les enseignants ne respectent pas pourraient perdre leur permis de travail ». Dans la même optique, R186 pense qu'il faudra des « certifications/évaluations régulières ». Ces idées révèlent que les formations professionnelles dévolues aux enseignants en poste doivent devenir une obligation.

1.3.5. Les activités professionnelles

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Le processus réflexif (l'analyse des pratiques et la réflexion <i>sur</i> et <i>pour</i> l'action enseignante) | 114 45,8% | 52 45,2% | 166 45,6% |
| La valeur formative de l'expérience professionnelle | 80 32,1% | 45 39,1% | 125 34,3% |
| La recherche en didactique des langues, en pédagogie et en linguistique | 35 14,1% | 14 12,2% | 49 13,5% |
| Les échanges entre pairs | 16 9,2% | 3 2,6% | 19 5,2% |
| Autres avis | 4 1,6% | 1 0,9% | 5 1,4% |

Tableau 25. La détermination des activités professionnelles en vue du développement des compétences

Par cette question, les participants sont amenés à soit choisir une modalité plus discriminante que l'autre à leur égard, soit donner leurs avis, s'ils le souhaitent, à propos des éléments constitutifs du développement professionnel. Selon l'étude des données recueillies de la première étape d'enquête, les activités qui contribuent le plus au développement des compétences consistent à faire des échanges collégiaux, à acquérir de l'expérience à partir de la pratique professionnelle, à faire de la recherche dans le domaine des LVE et à développer une pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

Commentaires :

En réponse à cette question, nous constatons la même tendance des choix chez deux populations d'enquêtés. Les plus grandes proportions sont destinées à la pratique réflexive, représentant

respectivement 45,8% et 45,2% des réponses des universitaires et non-universitaires. Et puis, la valeur formative de l'expérience professionnelle reçoit 32,1% et 39,1%. Il est à noter que 6 sur 14 interviewés lors de la pré-enquête soulignent également cette dimension expérientielle. Quant à la troisième modalité, 14,1% des enseignants dans l'enseignement supérieur mettent en valeur l'importance de la recherche tandis que cette proportion est en légère baisse, à 12,2% des enseignants qui travaillent dans les centres de LVE ou autre. Ce résultat révèle que la pratique de recherche n'occupe pas la première place dans l'enseignement supérieur de LVE au Vietnam bien que cette prescription soit dictée explicitement dans le règlement universitaire par le MEF⁴¹. Ensuite, la coopération au travail sous forme d'échanges collégiaux a toujours une modeste proportion, à 9,2% et plus dramatiquement, 2,6% seulement chez les non-universitaires. Enfin quelque 2% et moins de 1% des répondants ont donné leurs avis sur la matière.

En somme, la plupart des enseignants mettent en évidence la pratique réflexive avec un pourcentage moyen de 45,6%. La valeur formative de l'expérience professionnelle reçoit une moyenne de 34,3%. En revanche, 6 sur 14 enseignants interrogés lors de la pré-enquête manifestent leur intérêt sur le fait que l'enseignant peut acquérir de l'expérience à travers sa pratique professionnelle tandis que seulement 2 sur 14 des collègues accordent de l'importance à l'idée de développer une pratique réflexive dans leur métier. Tout comme l'analyse de la question 5 ci-dessus, les résultats de cette question montrent que les réponses entre les deux populations d'enquêtés sont convergentes. Ces derniers ont d'ailleurs suivi la même tendance de réponses. Quant à la cinquième et dernière modalité Autres avis, nous avons eu au total 5 répondants qui ont choisi de s'exprimer. Il apparaît cependant que leurs avis nous ont apporté d'autres indices importants dont l'analyse va poursuivre dans une partie ci-après.

Les autres avis

Quant à la cinquième et dernière modalité sollicitant d'autres avis à ce sujet, seulement 5 réponses au total ont été données (4/249 et 1/115). Deux répondants universitaires ont souhaité, si possible, d'associer les quatre éléments proposés vu qu'ils sont « tous aussi importants les uns que les autres » (R7) et donc indispensables au processus de construction des compétences et de développement professionnel. Nous reprenons l'énoncé de R219, « D'après moi, (nous avons besoin de) plusieurs éléments pour la construction/développement professionnel. Donc, il est préférable d'associer ces quatre éléments proposés. »

Il nous est important de prendre en compte les idées des deux autres enseignants R230 (universitaires) et P112 (non-universitaires), lesquels ont voulu mettre en évidence deux modalités proposées s'agissant de la valeur formative de l'expérience et les échanges entre pairs. R230 pense que « [l]es compétences professionnelles proviennent d'expériences accumulées tout au long de l'enseignement et aussi des échanges avec d'autres collègues ainsi qu'avec des chercheurs dans le domaine éducatif. » Ici, l'enseignant enquêté a souligné les échanges non seulement avec des collègues mais avec des experts dans l'éducation. Quant à P112, tout en affirmant ses idées déjà données dans la question précédente, il a tenu compte des

⁴¹ Circulaire n° 47/2014/TT-BGDĐT en date du 31 décembre 2014 du MEF concernant le règlement du régime de travail pour l'enseignant universitaire.

échanges avec des apprenants : « Les échanges/ discussions avec les apprenants permettent d'ajuster les méthodes d'enseignement qui seront éventuellement conformes à leur niveau ». Enfin, R178 a apporté un autre élément qui, selon lui, pourra être le plus formateur dans le métier d'enseignant. Il s'agit de « [l]a politique éducative actuelle ».

Nous sommes convaincus que tous les éléments évoqués par ces cinq répondants sont susceptibles de faire évoluer l'enseignement des LVE et donc de contribuer au développement de l'éducation nationale.

1.4. La professionnalité des enseignants de LVE

1.4.1. Les valeurs et qualités personnelles

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| L'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles | 149 59,8% | 56 48,7% | 205 56,3% |
| La volonté pour l'autoformation | 130 52,2% | 44 38,3% | 174 47,8% |
| L'éthique professionnelle | 91 36,5% | 58 50,4% | 149 40,9% |
| L'amour pour la langue | 82 32,9% | 54 47,0% | 136 37,4% |
| L'engagement dans le métier | 46 18,5% | 18 15,7% | 64 17,6% |

Tableau 26. La perception des valeurs et qualités personnelles

Nous tentions d'identifier par cette question les plus importantes valeurs chez les enseignants sondés. Pour ce faire, sont proposées cinq modalités qui relèvent des facteurs affectif, éthique et psychologique, lesquels s'avéraient essentiels à l'égard de nos collègues interrogés lors de la pré-enquête.

Commentaires :

Nous constatons a priori que la tendance de réponses des deux populations est tout à fait différente l'une de l'autre : les universitaires ont choisi C-E-B-A-D tandis que les non-universitaires ont adopté B-C-A-E-D. Pour les universitaires, les répondants se montrent ouverts au changement des pratiques professionnelles, à 59,8% et manifestent ensuite leur volonté de s'autoformer au cours du travail, à 52,2%. Ces résultats affirment la cohérence des réponses données par les enseignants dans l'enseignement supérieur, qui mettent en valeur la logique d'autoformation, en lien avec la première modalité de la question précédente. Par la suite, 36,5% et 32,9% sont des proportions assez égales l'une à l'autre accordées par les universitaires à deux modalités qui présentent des facteurs éthique et affectif d'un enseignant de LVE. Enfin 18,5% des répondants ont choisi l'engagement dans leur métier d'enseignant. Quant aux non-universitaires, l'éthique professionnelle et l'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles ont le plus de valeur avec presque le même taux de réponses, 50,4% et 48,7% respectivement. Il est intéressant d'apercevoir que ces non-universitaires ont attribué presque les mêmes proportions, à 47,0%, à l'amour pour la langue. Ensuite, la volonté pour

l'autoformation a connu 38,3%. Enfin la modalité la moins choisie, à environ 16,0%, désigne un facteur psychologique en termes d'engagement dans le métier.

En bref, les résultats mettent en évidence l'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles, avec une moyenne de 56,3% et la volonté pour l'autoformation, avec une moyenne de 47,8%. Ces deux facteurs psychologiques ont été signalés par nos collègues lors de la pré-enquête. Cependant, le premier facteur a seulement été signalé par 1 sur 14 collègues tandis que le deuxième facteur a souligné par l'écrasante majorité de collègues (12/14). Cela révèle une cohérence entre les réponses aux questions précédentes mettant en valeur l'importance de l'autoformation dans le métier d'enseignant, notamment dans l'enseignement supérieur.

1.4.2. La définition « enseignant de LVE »

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| La capacité à faire réussir les apprenants | 172 69,1% | 69 60,0% | 241 66,2% |
| La capacité à s'autoformer | 38 15,3% | 18 15,7% | 56 15,4% |
| Les qualités morales et les valeurs personnelles | 20 8,0% | 17 14,8% | 37 10,2% |
| La qualification professionnelle par le diplôme | 15 6,0% | 10 8,7% | 25 6,9% |
| Autres avis | 4 1,6% | 1 0,9% | 5 1,4% |

Tableau 27. La représentation d'un « enseignant de LVE »

Cette question propose aux répondants soit de choisir une représentation que ceux-ci ont de leur métier en qualité d'enseignant de LVE soit de s'exprimer librement sur ce sujet. Il s'agit d'importants éléments descriptifs tant d'un point de vue personnel que professionnel. Sur le plan personnel, la première modalité présente les qualités morales et les valeurs personnelles d'un enseignant. Sur le plan professionnelle, les deux modalités qui suivent mentionnent d'abord la qualification professionnelle par le diplôme comme étant une prescription dictée par tout établissement d'enseignement, ensuite la capacité à faire réussir les apprenants comme étant une performance professionnelle chez tout enseignant et enfin la capacité à s'autoformer comme étant une compétence indispensable au métier d'enseignant.

Commentaires :

A priori, il est intéressant de voir à nouveau que les deux populations suivent la même tendance de réponses. Nous avons également retrouvé, chez les deux populations d'enquêtés des similarités concernant les choix des deux plus importantes modalités. Premièrement, la modalité désignant la réussite des apprenants dont l'enseignant est responsable, représente respectivement 69,1% et 60,0% des universitaires et non-universitaires. Il est évident que la capacité de faire réussir les apprenants donne du sens dans ce métier. De nouveau, l'enseignant s'identifie mieux à travers sa capacité d'autoformation (en cohérence avec les réponses aux

questions précédentes), ayant presque les mêmes proportions chez les deux populations, à 15,3% et 15,7%.

En ce qui concerne les qualités morales et les valeurs personnelles de l'enseignant, les non-universitaires les trouvent aussi importantes que sa capacité de s'autoformer, avec un pourcentage proche de 15,0% contre seulement 8,0% chez les universitaires. En matière de la modalité portant sur la qualification par le diplôme, 6,0% et 8,7% représentent respectivement des faibles proportions. Sur 364 participants au total, seulement 5 personnes ont pris la parole, avec une faible proportion autour de 2,0% et 1,0% chez les universitaires et non-universitaires. Cependant leurs avis sont toujours pris en compte et analysés dans une partie à part.

Pour conclure, les résultats nous permettent de trouver deux représentations les plus marquantes que les enseignants sondés ont de leur métier. Il est d'ailleurs important de noter que la convergence des réponses entre ces deux populations d'enquêtés. En effet la modalité portant sur la capacité à faire réussir les apprenants constitue une compétence primordiale chez un enseignant en général, d'autant plus que ceux-ci doivent confronter des épreuves de compétences en langue en particulier. C'est pour cette raison que les deux populations y ont consacré d'importantes proportions, avec une moyenne de 66,2%. En comparaison avec la première modalité, il apparaît que la deuxième modalité portant sur la capacité à s'autoformer n'a reçu qu'un quart des réponses, avec une moyenne de 15,4%. Ici nous constatons à nouveau la cohérence entre les choix des modalités. De notre point de vue, ces résultats pourraient également nous aider à trouver d'importants indices de la professionnalité enseignante.

Les autres avis

Quant aux autres avis, quatre répondants universitaires et toujours un seul membre des non-universitaires se sont exprimés. Parmi eux, deux participants R11 et R151 de la première population partagent les mêmes idées sur l'esprit ouvert au changement. En plus de cet élément, R11 tient compte du « dynamisme » tandis que R115 attache de l'importance au « respect de cultures différentes » chez un enseignant de LVE. Bien évidemment, le respect d'autres cultures représente une particularité dans le domaine de LVE.

De plus, ce qui compte chez un enseignant de LVE selon R169 relève de sa « capacité de motiver et d'inspirer les apprenants ». Nous revenons à cette idée plus tard, dans une autre question.

Quant à R183, il a donné un exemple concret relatif à l'enseignement de la linguistique. Un enseignant dans ce domaine doit « [c]onnaître la théorie fondée sur la pratique, ne pas transmettre la théorie, mais pouvoir expliquer pourquoi linguistique ». Le seul répondant P112 parmi les non-universitaires pense que c'est « [l]a flexibilité, et non pas le suivi strict des normes, devant chaque niveau et chaque cas particulier » qui définit le mieux un enseignant de LVE.

1.4.3. La définition « enseignant compétent en LVE »

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Savoir motiver les apprenants et leur apprendre à apprendre | 194 77,9% | 80 69,6% | 274 75,3% |
| Avoir une connaissance approfondie de la langue enseignée | 124 49,8% | 51 44,3% | 175 48,1% |
| Avoir de l'expérience pédagogique | 80 32,1% | 51 44,3% | 131 36,0% |
| Réfléchir sur ses pratiques en vue de les améliorer | 40 16,1% | 29 25,2% | 69 19,0% |
| Etre capable de s'autoformer | 37 14,9% | 14 12,2% | 51 14,0% |
| Faire de la recherche | 20 8,0% | 3 2,6% | 23 6,3% |
| Pouvoir faire un travail à temps partiel dans un domaine relatif à la langue | 3 1,2% | 2 1,7% | 5 1,4% |

Tableau 28. La représentation d'un « enseignant compétent en LVE »

En lien avec la question qui précède, cette présente question a pour but de faire sélectionner deux éléments constitutifs de la professionnalité enseignante dans le domaine des LVE. Nous avons proposé aux enquêtés de peser les réponses, de manière réflexive afin de dresser un portrait professionnel d'un enseignant de LVE dit « compétent ». En ce sens, la professionnalité enseignante se traduit par l'ensemble de compétences, celles d'acquérir l'expérience professionnelle, de maîtriser la langue enseignée, de faire de la recherche scientifique, de pratiquer la réflexivité, de s'autoformer, de motiver les apprenants et leur apprendre à apprendre, et enfin, d'être performant dans le métier.

Commentaires :

A première vue, les réponses ayant les plus grandes proportions entre les deux populations sont convergentes. En outre, il est à noter que les proportions attribuées par les non-universitaires à deux modalités sont identiques.

Tout d'abord, la modalité relative à la compétence de motiver (voire inspirer) les apprenants et leur apprendre à apprendre a eu le plus de réponses, à environ 78,0% chez les universitaires et 69,6% chez les non-universitaires. Ensuite, les universitaires et non-universitaires ont respectivement donné 49,8% et 44,3% des réponses à la modalité concernant la compétence de maîtriser la langue enseignée. Il est à noter que ces derniers ont également accordé la même proportion (44,3%) à la modalité qui mentionne l'expérience professionnelle tandis que celle-ci a reçu seulement près de la moitié de réponses des universitaires, à 32,1% en comparaison avec des proportions de la première modalité. À l'égard des quatre modalités qui suivent, les deux populations d'enquêtés ont retrouvé la même tendance de réponses. En fait, la compétence réflexive visant l'amélioration des compétences professionnelles est de 16,1% et 25,2%. Ensuite la compétence d'autoformation reçoit presque le même taux de réponses chez les universitaires, à environ 15,0%. En revanche, elle gagne seulement la moitié de réponses chez les non-universitaires, à 12,2%. Quant à deux dernières modalités, l'une présente la compétence de recherche et l'autre mentionne la capacité de faire un travail à temps partiel dans le domaine

des LVE. Seulement 8,0% et 2,6% sont respectivement consacrés à la première alors que la dernière connaît les moindres proportions, autour de 2,0% chez les deux populations.

En guise de conclusion, les résultats permettent de révéler les deux modalités les plus discriminantes. La première relève de la compétence de motiver les apprenants et leur apprendre à apprendre (ou accompagner dans certaine mesure) avec une moyenne de 75,3%. En comparaison avec les résultats de la pré-enquête, 11 sur 14 collègues interviewés ont souligné la posture d'accompagnateur ou de guide en adoptant des nouvelles méthodes d'enseignement dans le domaine des LVE. D'autre part, il est important de prendre en compte que 3 sur 14 enseignants ont mis en évidence la compétence non seulement de motiver mais d'inspirer les étudiants dans leur apprentissage. La deuxième consiste en la compétence de maîtriser la langue enseignée, avec une moyenne de 48,1%.

1.5. Les particularités du champ des LVE

1.5.1. Les tâches essentielles du métier d'enseignant de langue

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|--|----------------------------------|---|-------------------------|
| Développer leurs compétences langagières, communicationnelles et transversales | 233 93,6% | 100 87,0% | 333 91,5% |
| Leur enseigner les valeurs d'ouverture et de citoyenneté | 105 42,2% | 50 43,5% | 155 42,6% |
| Transmettre les connaissances langagières aux apprenants | 56 22,5% | 39 33,9% | 95 26,1% |
| Les préparer aux épreuves de certification en langues | 55 22,1% | 26 22,6% | 81 22,3% |
| Les accompagner tout au long de leur apprentissage | 49 19,7% | 15 13,0% | 64 17,6% |

Tableau 29. La détermination des tâches essentielles

Cette présente question invite les répondants à mettre en valeur les tâches enseignantes les plus importantes dans leur métier. En ce sens, ils devront peser les cinq modalités proposées qui impliquent les logiques de contenu, des compétences, d'internationalisation, d'accompagnement et d'évaluation/industrialisation dans l'enseignement-apprentissage des LVE. Ainsi nous pourrions identifier les particularités des activités professionnelles dans ce domaine des LVE.

Commentaires :

A priori nous retrouvons la même tendance de réponses chez les deux populations d'enquêtés : B-C-A-E-D. En fait, 93,6% et 87,0% des répondants chez les universitaires et non-universitaires sont favorables à la modalité mettant en évidence la tâche du développement des compétences aux apprenants des LVE. Concernant l'enseignement des valeurs d'ouverture et de citoyenneté, nous avons eu presque les mêmes proportions chez les populations, à 42,2% et 43,5% respectivement. Ces chiffres révèlent que la deuxième modalité reçoit la moitié des réponses en comparaison avec la première modalité. Par la suite, les proportions des trois autres modalités

sont décroissantes chez les deux populations. Tout d'abord, l'activité dite traditionnelle de l'enseignant s'agissant de transmettre les connaissances langagières aux apprenants et la tâche de préparation aux épreuves de certification en langues reçoivent presque les mêmes pourcentages chez les universitaires, autour de 22,0%. Néanmoins, ce résultat n'est pas convergent avec celui de la pré-enquête lorsque 12 sur 14 interviewés apprécient la transmission des connaissances. Au contraire, le taux de réponses que les non-universitaires a attribué à la troisième modalité n'est pas le même, à 33,9% qu'à la quatrième modalité, à 22,6%. En fin de compte, la cinquième et dernière modalité concernant l'accompagnement dans l'apprentissage a une assez importante proportion chez les universitaires, à 19,7% tandis que les non-universitaires y ont accordé seulement 13,0%.

Pour conclure, les résultats nous permettent d'identifier les deux particularités les plus signalées par les participants des deux populations d'enquêtés. La première modalité ayant reçu une moyenne de 91,5% concerne la tâche de développer leurs compétences propres à l'enseignement-apprentissage des LVE. Il s'agit bien évidemment des compétences langagières, communicationnelles et transversales. Nous constatons que ces résultats correspondent parfaitement à ceux de la pré-enquête (10 sur 14 enseignants interviewés). La deuxième modalité avec une moyenne de 42,6% consiste à enseigner les valeurs d'ouverture et de citoyenneté aux apprenants. Nous avons en fait proposé ces valeurs qui sont en lien avec l'idée d'hériter de belles valeurs dans l'éducation que nos deux collègues ont mentionnée lors de la première étape d'enquête. Ici nous constatons à nouveau la convergence des réponses voire la même tendance de réponses entre les deux populations d'enquêtés.

1.5.2. Les compétences spécifiques de l'enseignement-apprentissage des LVE

| Items | Universitaires N= 249 | Non- universitaires N= 115 | Total N= 364 |
|---|--------------------------|----------------------------------|-----------------|
| Les compétences linguistiques/langagières | 157 63,1% | 75 65,2% | 232 63,7% |
| Les compétences relationnelles | 52 20,9% | 23 20,0% | 75 20,6% |
| Les compétences techno-pédagogiques | 15 6,0% | 6 5,2% | 21 5,8% |
| Les compétences socioculturelles | 14 5,6% | 6 5,2% | 20 5,5% |
| Autres avis | 11 4,4% | 5 4,3% | 16 4,4% |

Tableau 30. La détermination des compétences spécifiques

Suite à la question précédente, nous avons envie d'amener les enquêtés à préciser les compétences indispensables et propres à un enseignant de LVE de nos jours. Les quatre compétences dans l'enseignement étant ainsi proposées touchent les champs des TICE, du langage et de la linguistique ainsi que les champs socioculturel et relationnel.

Commentaires :

Suite à la question précédente invitant les répondants à choisir les éléments les plus importants pour mieux définir un enseignant de LVE, nous nous intéressons, dans cette question, à ses compétences. Il nous est important de noter les choix similaires des deux populations enquêtées. Tout comme pour la question précédente, nous nous rendons compte de la même tendance de choix chez les deux populations d'enquêtés. Ceux-ci ont en fait choisi les compétences essentielles pour enseigner la langue. Il s'agit des compétences linguistiques et langagières, à 63,1% et 65,2% respectivement. Ensuite, les compétences indispensables au métier avec autrui ont été placées après les compétences dites purement professionnelles, ayant presque les mêmes proportions entre ces deux populations, à 20,9% et 20,0%. Ces résultats nous permettent de mieux identifier les compétences professionnelles à construire/développer dans le domaine des LVE. Les taux de réponses à cette question sont susceptibles de nous apporter des indices importants vis-à-vis des modalités proposées. Par la suite, nous avons constaté que les proportions consacrées aux autres modalités étaient similaires et avaient une remarquable diminution chez nos deux populations d'enquêtés. Sur les 249 universitaires, seulement 6,0% et 5,6% représentent des faibles proportions consacrées aux compétences techno-pédagogiques, ainsi qu'aux compétences socioculturelles. Il en est de même pour les non-universitaires, qui ont assigné les mêmes proportions à ces deux modalités, à 5,2%. Quant aux autres avis, autour de 4,0% des répondants chez les deux populations se sont exprimés sur ce sujet.

En résumé, il apparaît que les résultats des deux populations de participants sont convergents en ce qui concernent l'importance des compétences dans le champ de la linguistique et du langage, avec une moyenne de 63,7%. Cela révèle une corrélation avec les résultats de la question précédentes (supra).

Les autres avis

Les répondants nous ont apporté plus d'éléments par rapport aux autres questions discutées ci-dessus. Encore une fois, sept universitaires R7, 27, 53, 194, 228, 233, 249 et deux non-universitaires P3, 12 reconnaissent la même importance de ces quatre compétences proposées et donc souhaitaient qu'elles soient associées, même combinées (R194).

Dans cette optique, P54 (non-universitaires) voulait une combinaison nécessaire des compétences linguistiques/langagières et techno-pédagogiques. A notre avis, cela reflète des particularités en termes de compétences professionnelles et transversales dans le domaine des LVE. Examinons ce que nous a dit P3 :

« Si possible je voudrais choisir tout ce qui précède. A mon avis, de nos jours un enseignant de LVE est quelqu'un qui accompagne ses apprenants et leur apprend à apprendre. C'est pour cela qu'il doit avoir des connaissances sociales plus amples et plus profondes. L'apprentissage ne se limite pas à des règles grammaticales (car les apprenants sont capables de faire un autoapprentissage à travers des livres, des journaux, via Internet, etc.), mais ce qui est essentiel relève de leur capacité d'utiliser la langue [étrangère] avec aisance. Ainsi, l'enseignant doit être un militant, quelqu'un qui maîtrise toutes ces compétences mentionnées ci-dessus pour animer sa classe et la rendre plus pratique. »

En outre, deux enseignants universitaires R133, R195 et un enseignant non-universitaire P112 ont souligné la compétence non seulement de « motiver » mais aussi d'« inspirer » les apprenants. R112, quant à lui, met en exergue la compétence de « comprendre et orienter la pensée des apprenants » alors que R179 a voulu mettre en avant les compétences linguistiques/langagières tout en précisant que celles-ci doivent être « maîtrisées au travail et dans les situations de communication... ».

1.5.3. La transformation identitaire des enseignants de LVE

| Items | Universitaires N= 249 | | Non- universitaires N= 115 | | Total N= 364 |
|--|--------------------------|-------|----------------------------------|-------|-----------------|
| Améliorer votre capacité d'adaptation et d'intégration | 168 | 67,5% | 82 | 71,3% | 250 68,7% |
| Dynamiser vos pratiques professionnelles | 115 | 46,2% | 56 | 48,7% | 171 47,0% |
| Modifier votre savoir-être | 89 | 35,7% | 35 | 30,4% | 124 34,1% |
| Adopter une pensée ouverte | 63 | 25,3% | 31 | 27,0% | 94 25,8% |
| Modifier vos visions sur la vie et sur le monde | 63 | 25,3% | 26 | 26,6% | 89 24,5% |

Tableau 31. La perception des changements relatifs à l'identité professionnelle des enseignants de LVE

Une autre question qui compte beaucoup pour notre recherche porte sur la transformation identitaire de la population des enseignants de LVE. En effet, nous nous intéressons à la modification des visions, du savoir-être, de la pensée ainsi qu'à l'amélioration des capacités d'adaptation/intégration et des pratiques professionnelles.

Commentaires :

Nous remarquons de nouveau la même tendance de réponses à trois premières modalités chez les deux populations d'enquêtés. La modalité introduisant une amélioration éventuelle de la capacité d'adaptation et d'intégration chez les enseignants des LVE reçoit, d'une manière respective le plus de choix, à 67,5% et 71,3%. Ensuite, les participants des deux populations manifestent leur intérêt au changement des pratiques professionnelles, à 46,2% et 48,7% respectivement. Par la suite, les enseignants des deux populations ont mis en valeur la modalité portant sur la modification du savoir-être, à 35,7% et 30,4%. En ce qui concerne les deux dernières modalités, l'une indique le développement d'une pensée plus ouverte et l'autre présente la modification des visions sur la vie et sur le monde. Les universitaires y ont accordé de la même importance, à 25,3%. Il en est de même chez les non-universitaires qui y ont attribué presque les mêmes proportions, à environ 27,0%.

Bref, les résultats attestent que le changement le plus probable appartient à l'amélioration éventuelle de la capacité d'adaptation et d'intégration, avec une moyenne de 68,7%. La deuxième modification à prendre en compte concerne le dynamisme professionnel, avec une moyenne de 47,0%. En comparaison avec les résultats de la pré-enquête, nous avons eu des

proportions inversées qui ont été attribuées à ces deux modalités, i.e. 7 sur 14 enseignants et 11 sur 14 enseignants.

En guise de conclusion, nous constatons qu'il existe une convergence des réponses entre les populations d'enquêtés qui, enfin et surtout, ont la même tendance de réponses à la plupart des questions posées. Ainsi l'analyse descriptive nous permet-elle d'avoir une vue d'ensemble des résultats obtenus. Pour voir la différence entre ces deux publics, nous utilisons les tris croisés qui permettent « l'examen des tableaux prenant en compte non plus une seule variable, mais simultanément deux variables. Ces tableaux croisés servent à examiner si les hypothèses formulées sont acceptables, à comparer la distribution des comportements et opinions entre sous-groupes de répondants, ou encore à faire apparaître des associations entre réponses à des questions qualitatives » (Berthier, 1998, p. 189).

2. Traits distinctifs des deux publics « Universitaire et Non-Universitaire »

Cette section présente des tableaux de contingence des variables descriptives en opposant nos deux populations d'enquête, particulièrement en fonction de leur niveau d'études, de leur langue d'enseignement et de leur ancienneté. Le croisement des variables sélectionnées à partir des profils des modalités (PEM) nous permet de repérer les divergences entre les opinions des enseignants vis-à-vis 1) de l'évolution du champ des LVE, 2) du processus de développement professionnel, 3) des représentations de la professionnalité enseignante et 4) des particularités du champ des LVE. Seuls les croisements significatifs en fonction de l'indicateur du khi-deux et de la probabilité (*p-value*) seront présentés.

2.1. Les caractéristiques des deux populations de répondants

Croisements des variables descriptives entre elles

Tableau 32. Niveau d'études*Genre

| | Homme | Femme | Total |
|-------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Doctorat | 24 54,5% | 20 45,5% | 44 100% |
| Licence et master | 66 20,6% | 254 79,4% | 320 100% |
| Total | 90 24,7% | 274 75,3% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 23,9$ et $p= 0,00$) montre un lien significatif et de forte attraction (PEM= 39,6%) entre les enseignants détenant un doctorat et leur sexe masculin. En effet, alors que les hommes sont 24,7% en moyenne, ils sont 54,5% à avoir obtenu un doctorat. De plus, il nous apparait que les enseignants titulaires d'une licence ou d'un master sont plutôt des femmes (79,4%) contre 20,6% des hommes. On a mis en gras les pourcentages supérieurs à la moyenne pour ce tableau et les tableaux à venir.

Tableau 33. Niveau d'études*Age

| | < 40 ans | > 40 ans | Total |
|-------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| Doctorat | 15 34,1% | 29 65,9% | 44 100% |
| Licence et master | 219 68,4% | 101 31,6% | 320 100% |
| Total | 234 64,3% | 130 35,7% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 19,9$ et $p= 0,00$) montre un lien significatif et une forte attraction (PEM= 47,0%) entre les enseignants détenant un doctorat et leur tranche d'âge de plus de 40 ans. En effet, ceux-ci sont plus que la moyenne à déclarer avoir plus de 40 ans et inversement les licence et master sont plus que la moyenne à avoir moins de 40 ans. Les résultats nous montrent également que les enseignants âgés de moins de 40 ans sont les plus nombreux (68,4%).

Tableau 34. Niveau d'études*Ancienneté

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|-------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| Doctorat | 5 11,4% | 39 88,6% | 44 100% |
| Licence et master | 156 48,8% | 164 51,3% | 320 100% |
| Total | 161 44,2% | 203 55,8% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 21,9$ et $p= 0,00$) montre un lien significatif et de très forte attraction (PEM= 74,3%) entre les enseignants détenant un doctorat et le fait qu'ils sont d'une ancienneté de plus de dix années. Il apparaît que les docteur-e-s sont fort plus que la moyenne à dépasser cette ancienneté. Inversement le même niveau d'attraction se rencontre pour licence et master avec une ancienneté moindre.

Tableau 35. Niveau d'études*Pays de délivrance du diplôme

| | Vietnam | Pays étranger | Total |
|-------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| Doctorat | 11 25,0% | 33 75,0% | 44 100% |
| Licence et master | 212 66,3% | 108 33,8% | 320 100% |
| Total | 223 61,3% | 141 38,7% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 27,7$ et $p= 0,00$) montre un lien significatif et une très forte attraction (PEM= 59,2%) entre les enseignants qui ont obtenu un doctorat dans un pays étranger. Il apparaît que ceux-ci sont plus que la moyenne que leurs collègues qui ont reçu leur doctorat au Vietnam). De plus, les enseignants titulaires un diplôme moins élevé sont plus que la moyenne à avoir effectué leurs études au Vietnam. Ces résultats révèlent que notre gouvernement apporte

leur soutien aux enseignants qui souhaitent de poursuivre leurs études doctorales à l'étranger, i.e. programmes de bourses intitulés 322 et 911.

Tableau 36. Niveau d'études*Formations professionnelles continues

| | FPC oui | FPC non | Total |
|-------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Doctorat | 38 86,4% | 6 13,6% | 44 100% |
| Licence et master | 143 44,7% | 177 55,3% | 320 100% |
| Total | 181 49,7% | 183 50,3% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 26,9$ et $p= 0,00$) montre un lien significatif et une très forte attraction (PEM= 72,9%) entre les enseignants détenant un doctorat et leur suivi de formations professionnelles continues dans un pays étranger. Plus que la moyenne des docteur-e-s déclarent en avoir suivi : alors que le que les licence et master sont plus que la moyenne à ne pas en avoir suivi. Les résultats nous montrent également que les enseignants titulaires d'un diplôme inférieur n'ayant pas suivi de formations professionnelles à l'étranger sont encore nombreux (55,3%).

Tableau 37. Niveau d'études*Fonction de direction

| | Direction oui | Direction non | Total |
|-------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Doctorat | 31 70,5% | 13 29,5% | 44 100% |
| Licence et master | 86 26,9% | 234 73,1% | 320 100% |
| Total | 117 32,1% | 247 67,9% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 33,7$ et $p= 0,00$) montre un lien significatif et de très forte attraction (PEM= 56,5%) entre les enseignants détenant un doctorat et le fait qu'ils exercent une fonction de direction. Il apparaît que les docteur-e-s en fonction de direction sont plus nombreux (70,5%) que ceux qui ne l'exercent pas (29,5%). Cela nous amène à voir que plus le diplôme obtenu est élevé, plus l'opportunité d'assumer une fonction de direction est grande. De surcroît, les résultats nous montrent que la grande majorité d'enseignants titulaires d'un diplôme inférieur n'ont pas d'opportunité ou de légitimité d'accéder à la direction (73,1%).

Tableau 38. Niveau d'études*Statut de l'établissement d'enseignement

| | Secteur public | Hors public | Total |
|-------------------|----------------|--------------|-------------|
| Doctorat | 36 81,8% | 8 18,2% | 44 100% |
| Licence et master | 209 65,3% | 111 34,7% | 320 100% |
| Total | 245 67,3% | 119 32,7% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,8$ et $p= 0,027$) montre un lien significatif et de forte attraction (PEM= 44,4%) entre les enseignants détenant un doctorat et le fait qu'ils travaillent dans le secteur public. Cela nous amène à voir que les enseignants de haut niveau en termes de diplôme sont plus attirés vers le secteur public que les enseignants de niveau inférieur. En outre, les résultats nous montrent que les enseignants ayant obtenu un diplôme moins élevé sont cependant plus nombreux (65,3%) à travailler pour des établissements d'enseignement publics que leurs collègues enseignant en dehors du secteur public (34,7%).

2.2. Les liens entre les deux populations et la vue d'ensemble du champ des LVE

2.2.1. Croisements entre les populations enquêtées et la perception des évolutions

Tableau 39. Universitaires*Systeme de crédits capitalisables

| | Universitaires | Non-universitaires | Total |
|-----------------------------------|----------------|--------------------|-------------|
| Système de crédits capitalisables | | | |
| Oui | 70 84,3% | 13 15,7% | 83 100% |
| Non | 179 63,7% | 102 36,3% | 281 100% |
| Total | 249 68,4% | 115 31,6% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 12,6$ et $p= 0,001$) montre un lien significatif et une très forte attraction (PEM= 50,4%) entre les universitaires et le système de crédits capitalisables. En effet, pour la très forte majorité des enseignants du supérieur (84,3%) par rapport à 15,7% de leurs homologues des centres de LVE, l'application du système de crédits capitalisables fait partie de l'évolution. De plus, cela révèle que cette application peut avoir plus d'influence sur les universitaires que sur les non-universitaires du fait que le système de crédits capitalisables est devenu une exigence dans les établissements de l'enseignement supérieur au Vietnam au cours de ces dernières années.

Tableau 40. Universitaires*Investissements de l'État

| | Universitaires | Non-universitaires | Total |
|---------------------------|----------------|--------------------|-------|
| Investissements de l'État | 66 | 20 | 86 |
| Oui | 76,7% | 23,3% | 100% |
| Non | 65,8% | 34,2% | 100% |
| Total | 249 | 115 | 364 |
| | 68,4% | 31,6% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 3,6$ et $p= 0,054$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 26,4%) entre les universitaires et les investissements de l'État. Par rapport à leurs homologues des centres de LVE, il apparaît que les enseignants du supérieur sont plus que la moyenne à valoriser des investissements de l'État dans les politiques éducatives favorisant le développement de l'enseignement des LVE. Il est évident que le gouvernement s'intéresse davantage au développement de l'enseignement supérieur en mettant en place des politiques éducatives concrètes au cours de ces dix dernières années.

Tableau 41. Non-universitaires*Nouvelles méthodologies

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|---|--------------------|----------------|-------|
| Nouvelles méthodologies de l'enseignement | 81 | 143 | 224 |
| Oui | 36,2% | 63,8% | 100% |
| Non | 24,3% | 75,7% | 100% |
| Total | 115 | 249 | 364 |
| | 31,6% | 68,4% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 5,6$ et $p= 0,017$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 23,1%) entre les non-universitaires et les nouvelles méthodologies. Il apparaît en effet que plus que la moyenne les enseignants des centres de LVE soulignent l'apparition de nouvelles méthodologies de l'enseignement. En revanche, plus de 70% des universitaires ne sont pas de cet avis. Cela nous amène à croire que ceux-ci se montrent plus familiers avec la nouveauté en raison de la rigueur de l'enseignement supérieur.

Tableau 42. Non-universitaires*Infrastructures techniques et pédagogiques

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|--|--------------------|----------------|-------|
| Infrastructures techniques et pédagogiques | 73 | 120 | 193 |
| Oui | 37,8% | 62,2% | 100% |
| Non | 24,6% | 75,4% | 100% |
| Total | 115 | 249 | 364 |
| | 31,6% | 68,4% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 7,4$ et $p= 0,007$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 22,3%) entre les non-universitaires et les infrastructures. En effet, plus que la moyenne les enseignants des centres de LVE perçoivent que les infrastructures techniques et pédagogiques se sont améliorées à l'encontre des universitaires qui, plus que la moyenne, ne partagent pas cette idée.

Tableau 43. Non-universitaires*Manque de recherches préalables

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|---------------------------------|--------------------|----------------|-------------|
| Manque de recherches préalables | 78 | 141 | 219 |
| Oui | 35,6% | 64,4% | 100% |
| Non | 25,5% | 74,5% | 100% |
| Total | 115 31,6% | 249 68,4% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,1$ et $p= 0,04$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 19,2%) entre les non-universitaires et le manque de recherches préalables. En effet, plus que la moyenne les enseignants des centres de LVE trouvent que le manque de recherches préalables, avant de mettre en place des projets de réforme, est un obstacle à l'évolution de l'enseignement-apprentissage des LVE au Vietnam tandis que les universitaires, plus que la moyenne, ne le trouvent pas.

2.2.2. Croisements entre les langues enseignées et la perception des évolutions

Tableau 44. Langue anglaise*Politiques éducatives rationnelles

| | Anglais | Autres langues | Total |
|------------------------------------|--------------|----------------|-------------|
| Politiques éducatives rationnelles | 27 | 3 | 30 |
| Oui | 90,0% | 10,0% | 100% |
| Non | 73,4% | 26,6% | 100% |
| Total | 272 74,7% | 92 25,3% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,0$ et $p= 0,042$) montre un lien significatif et une très forte attraction (PEM= 60,4%) entre l'anglais et la rationalité des politiques éducatives. En effet, les enseignants de la langue anglaise sont plus que la moyenne à confirmer que les politiques éducatives mises en place sont tout à fait rationnelles et aboutissent à des changements. Cela vient du fait que l'enseignement de l'anglais, comme une langue étrangère de première importance, est mis en avant et partant, les investissements y sont accordés plus que celui des autres langues.

Tableau 45. Langue française*Politiques éducatives non pertinentes

| | Français | Autres langues | Total |
|---------------------------------------|--------------|----------------|-------|
| Politiques éducatives non pertinentes | 31 | 90 | 121 |
| Oui | 25,6% | 74,4% | 100% |
| Non | 13,2% | 86,8% | 100% |
| Total | 63 | 301 | 364 |
| | 17,3% | 82,7% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 8,7$ et $p= 0,003$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 23,9%) entre le français et les politiques éducatives perçues comme non pertinentes. En effet, plus que la moyenne les enseignants de la langue française déclarent que les politiques éducatives mises en place ne sont pas pertinentes et n'apportent pas de changements. Ce n'est pas l'avis des enseignants des autres langues qui sont plus que la moyenne à ne pas le penser. De fait, on constate aujourd'hui un déclin de l'enseignement du/en français, notamment depuis la fin des programmes financés par les organisations francophones tels que OIF, AUF, etc. en 2004.

Tableau 46. Langue française*Manque de ressources financières

| | Français | Autres langues | Total |
|----------------------------------|--------------|----------------|-------|
| Manque de ressources financières | 18 | 53 | 71 |
| Oui | 25,4% | 74,6% | 100% |
| Non | 15,4% | 84,6% | 100% |
| Total | 63 | 301 | 364 |
| | 17,3% | 82,7% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,0$ et $p= 0,043$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 11,3%) entre le français et le manque de ressources financières. En effet plus que la moyenne des enseignants de la langue française trouvent que le manque de ressources financières est un obstacle à l'évolution de l'enseignement-apprentissage des LVE au Vietnam. Néanmoins, plus que la moyenne des enseignants des autres langues ne partagent pas cette idée. Cela révèle que l'enseignement de la langue française a perdu son statut prestigieux en tant que la première langue étrangère enseignée au Vietnam par rapport à l'anglais ou bien les autres langues asiatiques telles que le coréen, le japonais, le chinois et le russe.

2.2.3. Croisements entre l'ancienneté et la perception des évolutions

Tableau 47. Ancienneté < 10 années* Nouvelles méthodologies d'enseignement

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|--|--------------|--------------|-------------|
| Nouvelles méthodologies d'enseignement | | | |
| Oui | 109 48,7% | 115 51,3% | 224 100% |
| Non | 52 37,1% | 88 62,9% | 140 100% |
| Total | 161 44,2% | 203 55,8% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,6$ et $p= 0,03$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 16,0%) entre l'ancienneté de moins de dix années et les nouvelles méthodologies d'enseignement. En effet, plus que la moyenne des enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté trouvent que l'évolution se traduit par l'apparition de nouvelles méthodologies dans l'enseignement-apprentissage des LVE au Vietnam. Néanmoins, plus que la moyenne des enseignants ayant plus de dix années d'expérience ne le trouvent pas. Il est évident que les enseignants moins âgés sont souvent moins diplômés mais qu'ils ont plus d'opportunités d'accéder à la nouveauté en termes de techniques/ méthodes pédagogiques par rapport à des anciens enseignants.

Tableau 48. Ancienneté < 10 années* Aménagement des infrastructures

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|---------------------------------|--------------|--------------|-------------|
| Aménagement des infrastructures | | | |
| Oui | 104 53,9% | 89 46,1% | 193 100% |
| Non | 57 33,3% | 114 66,7% | 171 100% |
| Total | 161 44,2% | 203 55,8% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 15,5$ et $p= 0,000$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 24,6%) entre l'ancienneté de moins de dix années et l'aménagement des infrastructures. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à percevoir que les infrastructures technologiques et pédagogiques sont améliorées que leurs homologues plus expérimentés. Il est très probable que ceux-ci, étant jeunes donc dynamiques, cherchent à exploiter de nouveaux équipements au service de leurs pratiques professionnelles tandis que leurs anciens collègues tendent à suivre ce qui est traditionnel.

Tableau 49. Ancienneté > 10 années*Projets nationaux de réforme

| | > 10 années | < 10 années | Total |
|------------------------------|--------------|--------------|-------|
| Projets nationaux de réforme | 91 | 51 | 142 |
| Oui | 64,1% | 35,9% | 100% |
| Non | 50,5% | 49,5% | 100% |
| Total | 203 | 161 | 364 |
| | 55,8% | 44,2% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 6,5$ et $p= 0,01$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 18,8%) entre l'ancienneté de plus de dix années et les projets nationaux de réforme. En effet, il apparaît que les enseignants plus expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à valoriser la mise en œuvre des projets nationaux visant la réforme éducative au contraire de leurs homologues moins expérimentés. Ces résultats nous amènent à penser que les enseignants qui ont atteint leur maturité s'avèrent plus conscients de la réforme mise en œuvre et ses effets.

Tableau 50. Ancienneté > 10 années*Investissements de l'Etat

| | > 10 années | < 10 années | Total |
|---------------------------|--------------|--------------|-------|
| Investissements de l'Etat | 61 | 25 | 86 |
| Oui | 70,9% | 29,1% | 100% |
| Non | 51,1% | 48,9% | 100% |
| Total | 203 | 161 | 364 |
| | 55,8% | 44,2% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 10,5$ et $p= 0,001$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 34,3%) entre l'ancienneté de plus de dix années et les investissements de l'Etat. En effet, il apparaît que les enseignants plus expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à mettre en valeur les investissements de l'État dans les politiques éducatives favorisant le développement de l'enseignement des LVE au contraire leurs homologues moins expérimentés. En lien avec les résultats précédents, ces premiers arrivent ici à confirmer leur acceptation. Plus précisément, les projets de réformes font partie des investissements à l'échelle nationale en faveur du développement de l'éducation en général et de l'enseignement-apprentissage des LVE en particulier.

2.2.4. Croisements entre le niveau d'études et la perception des évolutions

Tableau 51. Doctorat*Investissements de l'Etat

| | Doctorat | Licence et master | Total |
|---------------------------|--------------|-------------------|-------|
| Investissements de l'Etat | 16 | 70 | 86 |
| Oui | 18,6% | 81,4% | 100% |
| Non | 10,1% | 89,9% | 100% |
| Total | 44 | 320 | 364 |
| | 12,1% | 87,9% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,5$ et $p= 0,032$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 16,7%) entre le niveau de doctorat et les investissements de l'Etat. En effet, plus que la moyenne les docteur-e-s trouvent que l'évolution se traduit par les investissements de l'État dans les politiques éducatives favorisant le développement de l'enseignement des LVE, au contraire des enseignants moins diplômés qui ne vont pas dans ce sens. On peut constater que cela est dû au fait que les docteur-e-s font partie du groupe de plus de 10 ans d'expérience et que ce groupe a également manifesté leur acceptation dans le croisement précédent. De notre point de vue, ce groupe d'enseignants plus éduqués se montrent plus sensibles à la politique publique.

2.3. Les liens entre les deux populations et le développement professionnel

2.3.1. Croisements entre les populations enquêtées et le développement professionnel des enseignants de LVE

Tableau 52. Universitaires*Autoformation

| | Universitaires | Non-universitaires | Total |
|---------------|----------------|--------------------|-------|
| Autoformation | 107 | 25 | 132 |
| Oui | 81,1% | 18,9% | 100% |
| Non | 61,2% | 38,8% | 100% |
| Total | 249 | 115 | 364 |
| | 68,4% | 31,6% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 15,3$ et $p= 0,000$) montre un lien significatif et une forte attraction (PEM= 40,1%) entre les universitaires et l'autoformation. En effet, les enseignants du supérieur sont plus que la moyenne à considérer l'autoformation comme des ressources indispensables au développement des compétences que leurs homologues des centres de LVE (18,9%). Cela nous révèle que les universitaires se montrent plus autonomes que les non-universitaires parce que la recherche est toujours une forme personnelle d'acquisition des connaissances.

Tableau 53. Universitaires*Développement des compétences spécifiques

| | Universitaires | Non-universitaires | Total |
|--|----------------|--------------------|-------------|
| Développement des compétences spécifiques Oui | 233 70,0% | 100 30,0% | 333 100% |
| Non | 16 51,6% | 15 48,4% | 31 100% |
| Total | 249 68,4% | 115 31,6% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,4$ et $p= 0,033$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 24,5%) entre les universitaires et la tâche de faire développer les compétences spécifiques. En effet, il apparaît que les enseignants du supérieur sont plus que la moyenne par rapport à leurs homologues des centres de LVE (30,0%) à percevoir que le développement des compétences d'ordre langagière, communicationnelle et transversale chez les apprenants est la plus importante tâche vis-à-vis du métier d'enseignant de LVE. Cela révèle également que les universitaires s'intéressent davantage à la logique de compétences.

Tableau 54. Non-universitaires*Ressources documentaires

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|---------------------------------|--------------------|----------------|-------------|
| Ressources documentaires Oui | 53 41,7% | 74 58,3% | 127 100% |
| Non | 62 26,2% | 175 73,8% | 237 100% |
| Total | 115 31,6% | 249 68,4% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 9,3$ et $p= 0,002$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 17,2%) entre les non-universitaires et les principales ressources. En effet, il apparaît que plus que la moyenne des enseignants des centres de LVE considèrent les ressources documentaires comme des ressources indispensables au développement des compétences au contraire, des universitaires qui sont plus que la moyenne à ne pas le penser.

Tableau 55. Non-universitaires*Diplôme niveau supérieur

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|---------------------------------|--------------------|----------------|-------------|
| Diplôme niveau supérieur Oui | 48 38,1% | 78 61,9% | 126 100% |
| Non | 67 28,2% | 171 71,8% | 238 100% |
| Total | 115 31,6% | 249 68,4% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 3,8$ et $p= 0,049$) montre un lien significatif et une attraction faible (PEM= 10,9%) entre les non-universitaires et le diplôme de niveau supérieur. En effet, il apparaît que plus que la moyenne des enseignants des centres de LVE considèrent l'acquisition d'un diplôme de niveau supérieur comme un élément primordiale/constitutif du processus de développement des compétences. Par ailleurs, étant des jeunes enseignants moins diplômés et pas assez expérimentés, cette population a besoin d'obtenir un diplôme supérieur. En revanche, plus que la moyenne, les universitaires ne partagent pas cette idée.

Tableau 56. Non-universitaires*Transmission des connaissances

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|--------------------------------|--------------------|----------------|-------|
| Transmission des connaissances | 39 | 56 | 95 |
| Oui | 41,1% | 58,9% | 100% |
| Non | 76 | 193 | 269 |
| | 28,3% | 71,7% | 100% |
| Total | 115 | 249 | 364 |
| | 31,6% | 68,4% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 5,3$ et $p= 0,02$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 13,8%) entre les non-universitaires et la tâche de transmettre les connaissances langagières aux apprenants. En effet, plus que la moyenne des enseignants des centres de LVE affirment que la plus importante tâche du métier d'enseignant de LVE est de transmettre les connaissances langagières aux apprenants. Ainsi les non-universitaires semblent adopter davantage la logique de connaissances. Néanmoins, ce n'est pas le cas pour les universitaires car ceux-ci sont plus que la moyenne favorables à la logique des compétences.

2.3.2. Croisements entre les langues enseignées et le développement professionnel des enseignants de LVE

Tableau 57. Langue anglaise*Diplôme niveau supérieur

| | Anglais | Autres langues | Total |
|--------------------------|--------------|----------------|-------|
| Diplôme niveau supérieur | 105 | 21 | 126 |
| Oui | 83,3% | 16,7% | 100% |
| Non | 167 | 71 | 238 |
| | 70,2% | 29,8% | 100% |
| Total | 272 | 92 | 364 |
| | 74,7% | 25,3% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 7,6$ et $p= 0,006$) montre un lien significatif et une assez forte attraction (PEM= 34,1%) entre les langues enseignées et le diplôme de niveau supérieur. En effet, il apparaît que les enseignants de la langue anglaise sont fort plus que la moyenne à souhaiter acquérir un diplôme de niveau supérieur que leurs collègues enseignant des autres langues. Pour ces premiers, la poursuite des études supérieures constitue un élément primordial du processus de développement de leurs compétences.

Tableau 58. Langue française*Formation professionnelle continue

| | Français | Autres langues | Total |
|------------------------------------|--------------|----------------|-------|
| Formation professionnelle continue | 56 | 205 | 261 |
| Oui | 21,5% | 78,5% | 100% |
| Non | 6,8% | 93,2% | 100% |
| Total | 63 | 301 | 364 |
| | 17,3% | 82,7% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 11,1$ et $p= 0,001$) montre un lien significatif et une très forte attraction (PEM= 60,7%) entre les langues enseignées et la formation professionnelle continue. En effet, plus que la moyenne des enseignants de la langue française trouvent que la participation à des formations professionnelles continues est indispensable au processus de développement de leurs compétences. Néanmoins, il est paradoxal que plus que la moyenne des enseignants des autres langues ne le trouvent pas.

Tableau 59. Langue française*Autoformation tout au long de la carrière

| | Français | Autres langues | Total |
|---|--------------|----------------|-------|
| Autoformation tout au long de la carrière | 38 | 134 | 172 |
| Oui | 22,1% | 77,9% | 100% |
| Non | 13,0% | 87,0% | 100% |
| Total | 63 | 301 | 364 |
| | 17,3% | 82,7% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 5,2$ et $p= 0,021$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 24,8%) entre les langues enseignées et l'autoformation tout au long de la carrière professionnelle. En effet, plus que la moyenne des enseignants de la langue française trouvent que l'autoformation tout au long de la carrière est essentielle au développement des compétences professionnelles. Néanmoins, plus que la moyenne des enseignants des autres langues n'en sont pas convaincus.

2.3.3. Croisements entre l'ancienneté et le développement professionnel des enseignants de LVE

Tableau 60. Ancienneté < 10 années*Ressources documentaires

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|--------------------------|--------------|--------------|-------|
| Ressources documentaires | 66 | 61 | 127 |
| Oui | 52,0% | 48,0% | 100% |
| Non | 40,1% | 59,9% | 100% |
| Total | 161 | 203 | 364 |
| | 44,2% | 55,8% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,7$ et $p= 0,028$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 13,9%) entre l'ancienneté et les ressources documentaires. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à déclarer se développer les compétences grâce à la mobilisation des ressources documentaires que leurs homologues moins expérimentés. De fait, il est évident que le processus du développement professionnel chez les jeunes enseignants se réalise à travers la mobilisation de ce type de ressources.

Tableau 61. Ancienneté < 10 années*Echanges collégiaux

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|---------------------|--------------|--------------|-------|
| Echanges collégiaux | 23 | 11 | 34 |
| Oui | 67,6% | 32,4% | 100% |
| Non | 41,8% | 58,2% | 100% |
| Total | 161 | 203 | 364 |
| | 44,2% | 55,8% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 8,3$ et $p= 0,004$) montre un lien significatif et une forte attraction (PEM= 42,0%) entre l'ancienneté et les échanges collégiaux. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à déclarer que l'enseignant se forme à travers les échanges avec ses collègues alors que leurs homologues plus expérimentés le sont moins que la moyenne.

Tableau 62. Ancienneté < 10 années*Valeur formative de l'expérience

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|--|--------------|--------------|-------|
| Valeur formative de l'expérience professionnelle | 65 | 60 | 125 |
| Oui | 52,0% | 48,0% | 100% |
| Non | 40,2% | 59,8% | 100% |
| Total | 161 | 203 | 364 |
| | 44,2% | 55,8% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,7$ et $p= 0,029$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 13,9%) entre l'ancienneté et la valeur formative de l'expérience professionnelle. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à percevoir la valeur formative de l'expérience professionnelle comme un des éléments les plus formateurs pour leur métier d'enseignant que leurs homologues plus expérimentés qui sont moins que la moyenne.

Tableau 63. Ancienneté > 10 années*Autoformation

| | > 10 années | < 10 années | Total |
|----------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Autoformation Oui | 84 63,6% | 48 36,4% | 132 100% |
| Non | 119 51,3% | 113 48,7% | 232 100% |
| Total | 203 55,8% | 161 44,2% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 5,2$ et $p= 0,021$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 17,8%) entre l'ancienneté et l'autoformation. En effet, il apparaît que les enseignants plus expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne que leurs homologues moins expérimentés qui le sont moins que la moyenne à considérer l'autoformation comme des principales ressources en vue de l'amélioration de leurs compétences.

Tableau 64. Ancienneté > 10 années*Participation à la formation continue

| | > 10 années | < 10 années | Total |
|--|---------------------|--------------------|-------------|
| Participation à la formation continue Oui | 155 59,4% | 106 40,6% | 261 100% |
| Non | 48 46,6% | 55 53,4% | 103 100% |
| Total | 203 55,8% | 161 44,2% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,9$ et $p= 0,025$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 16,4%) entre l'ancienneté et la participation à la formation continue. En effet, il apparaît que les enseignants plus expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne que leurs homologues moins expérimentés qui le sont moins à trouver que les compétences s'améliorent grâce à la participation à des programmes de formation continue. Bien évidemment, cela est dû au fait que plus on travaille longtemps plus on est amené à améliorer ses compétences professionnelles.

Tableau 65. Ancienneté > 10 années*Développement des compétences spécifiques

| | > 10 années | < 10 années | Total |
|--|---------------------|--------------------|-------------|
| Développement des compétences spécifiques Oui | 191 57,4% | 142 42,6% | 333 100% |
| Non | 12 38,7% | 19 61,3% | 31 100% |
| Total | 203 55,8% | 161 44,2% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,0$ et $p= 0,043$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 30,6%) entre l'ancienneté et la tâche de faire développer les compétences spécifiques.

En effet, il apparaît que les enseignants plus expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne que leurs homologues moins expérimentés qui le sont moins à déclarer que la plus importante tâche vis-à-vis du métier d'enseignant de LVE est de faire développer les compétences d'ordre langagière, communicationnelle et transversale chez les apprenants. Ainsi plus on est expérimenté, plus on manifeste son intérêt pour la logique de compétences.

Tableau 66. Ancienneté > 10 années*Accompagnement

| | > 10 années | < 10 années | Total |
|----------------|--------------|--------------|-------|
| Accompagnement | 46 | 18 | 64 |
| Oui | 71,9% | 28,1% | 100% |
| Non | 52,3% | 47,7% | 300 |
| Total | 203 | 161 | 364 |
| | 55,8% | 44,2% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 8,2$ et $p= 0,004$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 36,4%) entre l'ancienneté et la tâche d'accompagnement. En effet, il apparaît que les enseignants plus expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne que leurs homologues moins expérimentés qui le sont moins à déclarer que la plus importante tâche vis-à-vis du métier d'enseignant de LVE est d'accompagner les apprenants tout au long de leur apprentissage. Cela révèle que l'expérience professionnelle devient un sine qua non vis-à-vis de la tâche d'accompagnement dans les études.

2.3.4. Croisements entre le niveau d'études et le développement professionnel des enseignants de LVE

Tableau 67. Licence et master*Ressources média audio-visuelles

| | Licence et master | Doctorat | Total |
|----------------------------------|-------------------|--------------|-------|
| Ressources média audio-visuelles | 227 | 23 | 250 |
| Oui | 90,8% | 9,2% | 100% |
| Non | 81,6% | 18,4% | 114 |
| Total | 320 | 44 | 364 |
| | 87,9% | 12,1% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 6,3$ et $p= 0,012$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 23,9%) entre le niveau de licence et master et les ressources média audio-visuelles. En effet, il apparaît que les enseignants moins diplômés sont plus que la moyenne que les enseignants plus diplômés qui le sont moins à trouver que l'usage des ressources média audio-visuelles (télévision, radio, Internet, ...) constitue un élément primordial dans le processus du développement de leurs compétences. Cela révèle que les enseignants plutôt jeunes qui ont un niveau moins élevé en termes de diplôme obtenu sont plus favorables à la tendance moderne de l'ère de la technologie de l'information et de la communication.

2.4. Les liens entre les deux populations et la professionnalité des enseignants

2.4.1. Croisements entre les populations et la représentation de la professionnalité enseignante

Tableau 68. Universitaires*Esprit ouvert au changement

| | Universitaires | Non-universitaires | Total |
|-----------------------------|----------------|--------------------|-------------|
| Esprit ouvert au changement | | | |
| Oui | 149 72,7% | 56 27,3% | 205 100% |
| Non | 100 62,9% | 59 37,1% | 159 100% |
| Total | 249 68,4% | 115 31,6% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,0$ et $p= 0,044$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 13,5%) entre les universitaires et l'esprit ouvert au changement. En effet, il apparaît que les enseignants du supérieur sont fort plus que la moyenne que leurs collègues enseignants des centres de LVE qui le sont moins à déclarer que l'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles fait partie des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE.

Tableau 69. Universitaires*Volonté pour l'autoformation

| | Universitaires | Non-universitaires | Total |
|------------------------------|----------------|--------------------|-------------|
| Volonté pour l'autoformation | | | |
| Oui | 130 74,7% | 44 25,3% | 174 100% |
| Non | 119 62,6% | 71 37,4% | 190 100% |
| Total | 249 68,4% | 115 31,6% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 6,1$ et $p= 0,013$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 20,0%) entre les universitaires et la volonté pour l'autoformation. En effet, il apparaît que les enseignants du supérieur sont plus que la moyenne que leurs homologues non-universitaires qui le sont moins à croire que la volonté pour l'autoformation fait partie des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE.

Tableau 70. Universitaires*Pratique de la recherche

| | Universitaires | Non-universitaires | Total |
|--------------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Pratique de la recherche | | | |
| Oui | 20 87,0% | 3 13,0% | 23 100% |
| Non | 229 67,2% | 112 32,8% | 341 100% |
| Total | 249 68,4% | 115 31,6% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 3,9$ et $p= 0,045$) montre un lien significatif et une très forte attraction (PEM= 58,7%) entre les universitaires et la pratique de la recherche. En effet, il apparaît que les enseignants du supérieur sont ici plus que la moyenne à confirmer qu'un enseignant est qualifié de compétent s'il fait de la recherche alors que leurs collègues des centres de LVE qui sont plus que la moyenne à ne pas partager cette opinion

Tableau 71. Non-universitaires*Amour pour la langue

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|----------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Amour pour la langue | | | |
| Oui | 54 39,7% | 82 60,3% | 136 100% |
| Non | 61 26,8% | 167 73,2% | 228 100% |
| Total | 115 31,6% | 249 68,4% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 6,6$ et $p= 0,01$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 15,3%) entre les non-universitaires et l'amour pour la langue. En effet, il apparaît que les jeunes enseignants des centres de LVE sont plus que la moyenne à considérer l'amour pour la langue comme une des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE.

Tableau 72. Non-universitaires*Ethique professionnelle

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|-------------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Ethique professionnelle | | | |
| Oui | 58 38,9% | 91 61,1% | 149 100% |
| Non | 57 26,5% | 158 73,5% | 215 100% |
| Total | 115 31,6% | 249 68,4% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 6,3$ et $p= 0,012$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 16,1%) entre les non-universitaires et l'éthique professionnelle. En effet, plus que la moyenne des jeunes enseignants des centres de LVE considèrent l'éthique professionnelle comme une des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE. Néanmoins, plus que la

moyenne des universitaires n'en sont pas convaincus. Cela nous amène à croire que l'éthique est susceptible d'offrir un statut légitime en tant qu'enseignant lorsque ce public est composé de jeunes enseignants, moins diplômés et expérimentés.

Tableau 73. Non-universitaires*Qualités morales et valeurs personnelles

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|--|--------------------|----------------|-------|
| Qualités morales et les valeurs personnelles | 17 | 20 | 37 |
| Oui | 45,9% | 54,1% | 100% |
| Non | 30,0% | 70,0% | 100% |
| Total | 115 | 249 | 364 |
| | 31,6% | 68,4% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 3,9$ et $p= 0,045$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 21,0%) entre les non-universitaires et les qualités morales et les valeurs personnelles. En effet, plus que la moyenne des enseignants des centres de LVE trouvent que les qualités morales et les valeurs personnelles constituent des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE alors que plus que la moyenne des universitaires ne le trouvent pas. Cela révèle que les facteurs psychologiques et émotionnels s'incarnent davantage chez les non-universitaires. En lien avec les résultats précédents, nous arrivons à croire qu'il existe une croyance profonde chez le public non-universitaire dont la plupart des enseignants sondés sont plus jeunes et moins expérimentés. Au contraire, ceci ne se manifeste pas aussi fort chez le public universitaire qui est en général plus âgé et expérimenté.

Tableau 74. Non-universitaires*Expérience pédagogique

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|------------------------|--------------------|----------------|-------|
| Expérience pédagogique | 51 | 80 | 131 |
| Oui | 38,9% | 61,1% | 100% |
| Non | 27,5% | 72,5% | 100% |
| Total | 115 | 249 | 364 |
| | 31,6% | 68,4% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 5,1$ et $p= 0,023$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 13,1%) entre les non-universitaires et l'expérience pédagogique. En effet, il apparaît que les jeunes enseignants des centres de LVE dont 75% ayant obtenu un diplôme de niveau inférieur à un doctorat sont ici plus que la moyenne à exprimer que l'expérience pédagogique rend un enseignant compétent. Plus que la moyenne des universitaires ne sont pourtant pas de cet avis car ils croient probablement plus à la science qu'à une pratique empirique.

Tableau 75. Non-universitaires*Pratique de la réflexivité

| | Non-universitaires | Universitaires | Total |
|----------------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Pratique de la réflexivité | | | |
| Oui | 29 42,0% | 40 58,0% | 69 100% |
| Non | 86 29,2% | 209 70,8% | 295 100% |
| Total | 115 31,6% | 249 68,4% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,3$ et $p= 0,036$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 15,3%) entre les non-universitaires et la pratique de la réflexivité. En effet, plus que la moyenne des jeunes enseignants des centres de LVE trouvent que la pratique réflexive est susceptible de rendre un enseignant compétent. Cependant, plus de que la moyenne des universitaires ne partagent pas la même idée. Cela traduit une position d'incertitude alors que les universitaires sont plus sûrs d'eux.

2.4.2. Croisements entre les langues enseignées et la représentation de la professionnalité enseignante

Tableau 76. Langue anglaise*Ethique professionnelle

| | Anglais | Autres langues | Total |
|-------------------------|---------------------|--------------------|-------------|
| Ethique professionnelle | | | |
| Oui | 123 82,6% | 26 17,4% | 149 100% |
| Non | 149 69,3% | 66 30,7% | 215 100% |
| Total | 272 74,7% | 92 25,3% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 8,2$ et $p= 0,004$) montre un lien significatif et une forte attraction (PEM= 31,0%) entre la langue anglaise et l'éthique professionnelle. En effet, il apparaît que les enseignants de la langue anglaise sont plus nombreux que la moyenne à considérer l'éthique professionnelle comme une des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE que leurs collègues enseignant des autres langues qui sont plus que la moyenne à ne pas être du même avis.

Tableau 77. Langue anglaise*Expérience pédagogique

| | Anglais | Autres langues | Total |
|------------------------|--------------|----------------|-------------|
| Expérience pédagogique | | | |
| Oui | 109 83,2% | 22 16,8% | 131 100% |
| Non | 163 70,0% | 70 30,0% | 233 100% |
| Total | 272 74,7% | 92 25,3% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 7,8$ et $p= 0,005$) montre un lien significatif et une assez forte attraction (PEM= 33,6%) entre la langue anglaise et l'expérience pédagogique. En effet, il apparaît que les enseignants de la langue anglaise sont plus nombreux que la moyenne par rapport aux enseignants des autres langues qui le sont moins à affirmer qu'un enseignant est qualifié de compétent s'il a de l'expérience pédagogique.

Tableau 78. Autres langues*Maîtrise de la langue enseignée

| | Autres langues | Anglais | Total |
|---------------------------------|----------------|--------------|-------------|
| Maîtrise de la langue enseignée | | | |
| Oui | 57 32,6% | 118 67,4% | 175 100% |
| Non | 35 18,5% | 154 81,5% | 189 100% |
| Total | 92 25,3% | 272 74,7% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 9,5$ et $p= 0,002$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 26,7%) entre les autres langues que l'anglais et la maîtrise de langue enseignée. En effet, il apparaît que les enseignants des autres langues (dont 17% des enseignants de la langue française) sont plus que la moyenne à affirmer qu'un enseignant est qualifié de compétent s'il peut avoir une connaissance approfondie de la langue enseignée. Néanmoins, on constate que plus que la moyenne des enseignants de la langue anglaise ne partagent pas cette idée. En effet, les apprenants perçoivent en général que la langue anglaise est moins difficile à apprendre en termes de règles grammaticales, de structures syntaxiques entre autres. De plus, cette langue devient universelle et partant, constitue un (premier) passeport pour entrer dans le monde du métier dans le contexte d'intégration internationale du Vietnam.

2.4.3. Croisements entre l'ancienneté et la représentation de la professionnalité enseignante

Tableau 79. Ancienneté < 10 années*Amour pour la langue

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|----------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Amour pour la langue | | | |
| Oui | 73 53,7% | 63 46,3% | 136 100% |
| Non | 88 38,6% | 140 61,4% | 228 100% |
| Total | 161 44,2% | 203 55,8% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 7,9$ et $p= 0,005$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 16,9%) entre l'ancienneté de moins de dix années et l'amour pour la langue. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à considérer l'amour pour la langue comme une des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE que leurs homologues plus expérimentés qui sont moins que la moyenne à le penser. Il est évident que la dimension psychologique et affective se manifeste plus chez les jeunes enseignants tandis que les enseignants plus âgés se penchent vers la scientificité et l'empirisme.

Tableau 80. Ancienneté < 10 années*Ethique professionnelle

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|-------------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Ethique professionnelle | | | |
| Oui | 77 51,7% | 72 48,3% | 149 100% |
| Non | 84 39,1% | 131 60,9% | 215 100% |
| Total | 161 44,2% | 203 55,8% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 5,7$ et $p= 0,016$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 13,4%) entre l'ancienneté de moins de dix années et l'éthique professionnelle. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à considérer l'éthique professionnelle comme une des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE que leurs homologues plus expérimentés qui sont moins que la moyenne.

Tableau 81. Ancienneté < 10 années*Qualités morales et valeurs personnelles

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|--|--------------------|---------------------|-------------|
| Qualités morales et valeurs personnelles | | | |
| Oui | 23 62,2% | 14 37,8% | 37 100% |
| Non | 138 42,2% | 189 57,8% | 327 100% |
| Total | 161 44,2% | 203 55,8% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 5,4$ et $p= 0,019$) montre un lien significatif et une assez forte attraction (PEM= 32,2%) entre l'ancienneté de moins de dix années et les qualités morales et valeurs personnelles. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à déclarer que les qualités morales et valeurs personnelles consistent à mieux définir un enseignant de LVE que leurs homologues plus expérimentés qui le sont moins que la moyenne à le déclarer.

Tableau 82. Ancienneté < 10 années*Expérience pédagogique

| | < 10 années | > 10 années | Total |
|------------------------|--------------|--------------|-------|
| Expérience pédagogique | 67 | 64 | 131 |
| Oui | 51,1% | 48,9% | 100% |
| Non | 40,3% | 59,7% | 100% |
| Total | 44,2% | 55,8% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 4,0$ et $p= 0,044$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 12,4%) entre l'ancienneté de moins de dix années et l'expérience pédagogique. En effet, il apparaît que les enseignants moins expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à trouver qu'un enseignant de LVE est qualifié de compétent par sa capacité de posséder de l'expérience pédagogique que leurs homologues plus expérimentés qui sont moins que la moyenne à le penser. Cela s'explique du fait que ces premiers font partie des jeunes enseignants en quête de l'expérience au sein de leur développement professionnel.

Tableau 83. Ancienneté > 10 années*Engagement dans le métier

| | > 10 années | < 10 années | Total |
|---------------------------|--------------|--------------|-------|
| Engagement dans le métier | 45 | 19 | 64 |
| Oui | 70,3% | 29,7% | 100% |
| Non | 52,7% | 47,3% | 100% |
| Total | 55,8% | 44,2% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 6,7$ et $p= 0,01$) montre un lien significatif et une assez forte attraction (PEM= 32,9%) entre l'ancienneté de plus de dix années et l'engagement dans le métier. En effet, il apparaît que les enseignants plus expérimentés en termes d'ancienneté sont plus que la moyenne à considérer l'engagement dans le métier comme une des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE que leurs homologues moins expérimentés qui sont moins que la moyenne à le penser. Cela s'explique du fait que ces derniers s'engagent plus longtemps dans leur métier.

2.4.4. Croisements entre le niveau d'études et la représentation de la professionnalité enseignante

Tableau 84. Doctorat*Engagement dans le métier

| | Doctorat | Licence et master | Total |
|---------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| Engagement dans le métier | | | |
| Oui | 16 25,0% | 48 75,0% | 64 100% |
| Non | 28 9,3% | 272 90,7% | 300 100% |
| Total | 44 12,1% | 320 87,9% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 12,2$ et $p= 0,001$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 22,8%) entre le niveau de doctorat et l'engagement dans le métier. En effet, plus que la moyenne des docteur-e-s trouvent que l'engagement dans le métier est une des plus importantes valeurs chez un enseignant de LVE. En revanche, plus que la moyenne des enseignants moins diplômés ne le trouvent pas.

Tableau 85. Doctorat*Pratique de la recherche

| | Doctorat | Licence et master | Total |
|--------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| Pratique de la recherche | | | |
| Oui | 10 43,5% | 13 56,5% | 23 100% |
| Non | 34 10,0% | 307 90,0% | 341 100% |
| Total | 44 12,1% | 320 87,9% | 364 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 22,8$ et $p= 0,000$) montre un lien significatif et une assez forte attraction (PEM= 35,7%) entre le niveau de doctorat et la pratique de la recherche. En effet, plus que la moyenne des docteur-e-s confirment que la pratique de la recherche est susceptible de qualifier un enseignant de compétent. Plus que la moyenne des enseignants moins diplômés ne partagent pas cette idée. Il apparaît que la recherche n'est pas vraiment privilégiée dans le champ des LVE étant donné un petit nombre d'enseignants titulaires d'un doctorat qui ont fait ce choix. De plus, cela se confirme par le fait que les enseignants de niveau inférieur s'avèrent aussi défavorables à cette pratique renommée difficile, particulièrement au Vietnam.

2.5. Les liens entre les deux populations et les particularités du champ des LVE

2.5.1. Croisements entre les langues enseignées et les particularités de l'enseignement-apprentissage

Tableau 86. Langue anglaise*Application du CECR

| | Anglais | Autres langues | Total |
|---------------------------------------|--------------|----------------|-------|
| Application du CECR non indispensable | 38 | 4 | 42 |
| Oui | 90,5% | 9,5% | 100% |
| | 234 | 88 | 322 |
| Non | 72,7% | 27,3% | 100% |
| Total | 272 | 92 | 364 |
| | 74,7% | 25,3% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2 = 6,2$ et $p = 0,012$) montre un lien significatif et une très forte attraction (PEM= 62,3%) entre la langue anglaise et l'application du CECR. En effet, il apparaît que les enseignants de la langue anglaise sont ici plus que la moyenne à croire que l'application des normes internationales, en l'occurrence le CECR dans l'enseignement-apprentissage des LVE ne s'avère pas indispensable. Alors que les enseignants des autres langues sont moins que la moyenne à le croire.

Tableau 87. Langue anglaise*Changement des pratiques professionnelles

| | Anglais | Autres langues | Total |
|---|--------------|----------------|-------|
| Changement des pratiques professionnelles | 136 | 35 | 171 |
| Oui | 79,5% | 20,5% | 100% |
| | 136 | 57 | 193 |
| Non | 70,5% | 29,5% | 100% |
| Total | 272 | 92 | 364 |
| | 74,7% | 25,3% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2 = 3,9$ et $p = 0,044$) montre un lien significatif et une attraction (PEM= 19,0%) entre la langue anglaise et le changement des pratiques professionnelles. En effet, il apparaît que les enseignants de la langue anglaise sont ici plus que la moyenne par rapport aux enseignants des autres langues qui le sont moins que la moyenne à croire que la connaissance approfondie de la langue enseignée est susceptible de dynamiser leurs pratiques professionnelles. Cela nous laisse entrevoir le rôle clef de l'anglais dans notre contexte socio-économique favorisant l'intégration mondiale et le développement industriel.

Tableau 88. Autres langues*Modification du savoir-être

| | Autres langues | Anglais | Total |
|-----------------------------|----------------|--------------|-------|
| Modification du savoir-être | 39 | 85 | 124 |
| Oui | 31,5% | 68,5% | 100% |
| Non | 22,1% | 77,9% | 100% |
| Total | 92 | 272 | 364 |
| | 25,3% | 74,7% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 3,8$ et $p= 0,048$) montre un lien significatif et une certaine attraction (PEM= 12,6%) entre les autres langues et la modification du savoir-être. En effet, plus que la moyenne des enseignants des autres langues (dont 17% enseignants de la langue française) trouvent que la connaissance approfondie de la langue enseignée est susceptible de modifier leur savoir-être. Toutefois, plus que la moyenne des enseignants de la langue anglaise n'ont pas la même idée. Cela nous permet de dire que l'enseignement-apprentissage de la langue française, à part la langue proprement dite, est chargé de répandre les valeurs du patrimoine culturel. Pour dire autrement, l'éducation, en l'occurrence l'enseignement-apprentissage du français est susceptible de faire intérioriser ces belles valeurs de la culture.

2.5.2. Croisements entre le niveau d'études et les particularités de l'enseignement-apprentissage

Tableau 89. Doctorat*Modification du savoir-être

| | Doctorat | Licence et master | Total |
|-----------------------------|--------------|-------------------|-------|
| Modification du savoir-être | 23 | 101 | 124 |
| Oui | 18,5% | 81,5% | 100% |
| Non | 8,8% | 91,3% | 100% |
| Total | 44 | 320 | 364 |
| | 12,1% | 87,9% | 100% |

Le test du Khi-deux ($\chi^2= 7,4$ et $p= 0,007$) montre un lien significatif et une attraction moyenne (PEM= 27,6%) entre le niveau de doctorat et la modification du savoir-être. En effet, plus que la moyenne des docteur-e-s confirment que la connaissance approfondie de la langue enseignée est susceptible de modifier leur savoir-être. Néanmoins, plus que la moyenne des jeunes enseignants donc moins diplômés ne sont pas de cet avis.

En guise de conclusion, grâce aux croisements nous constatons qu'il existe des traits qui distinguent les populations d'enquêtés en fonction des liens significatifs et des attractions dont la valeur est quantifiée par le PEM. Cette technique a été ensuite complétée par l'analyse factorielle des correspondances (AFC) toujours effectuée avec le logiciel Trideux. Plus précisément, cette analyse des données plus approfondie (Cibois, 2015) nous a permis de classer les enseignants interrogés en fonction de leur positionnement sur les axes du graphique.

3. Résultats de l'analyse factorielle

3.1. Le choix des variables

L'ensemble des questions est soumis à l'analyse factorielle des correspondances multiples conduisant à l'analyse de 120 modalités. On met en modalités supplémentaires les questions explicatives : âge, sexe, etc. et en modalités actives les réponses des enquêtés. Cependant les modalités de réponse des enquêtés de trop faible effectif sont également mises en modalités supplémentaires.

On a donc au total 68 modalités actives et 52 supplémentaires. Le premier facteur a une valeur propre de 0,0078, le deuxième de 0,0067. Ces valeurs correspondent à une liaison faible (Cibois, 2015, p. 37).

Voici les coordonnées factorielles et les contributions (en millièmes) des actives et des supplémentaires :

Coordonnées factorielles (F=) et contributions pour le facteur (CPF)
Modalités en colonne

| ACT. | F=1 | CPF | F=2 | CPF | F=3 | CPF | |
|------|------|-----|------|-----|------|-----|---------------------------|
| R1A1 | -6 | 0 | 46 | 9 | -8 | 0 | nouvelles méthodologies |
| R1B1 | -46 | 6 | 21 | 2 | -20 | 1 | infrastructures tech péda |
| R1C1 | 16 | 1 | -19 | 1 | 13 | 0 | projets nat. de réforme |
| R1D1 | -142 | 26 | -164 | 41 | -110 | 19 | crédits capitalisables |
| R1E1 | 215 | 62 | 17 | 0 | 146 | 35 | investissement état |
| R2A1 | 8 | 0 | 15 | 1 | -37 | 5 | équipements supports péda |
| R2B1 | -63 | 8 | -63 | 9 | -86 | 18 | infrastructures tech péda |
| R2C1 | 257 | 54 | -67 | 4 | 92 | 8 | coopération collégiale |
| R2D1 | 18 | 1 | 107 | 46 | 47 | 9 | formations continues |
| R2E1 | -93 | 18 | -116 | 33 | 23 | 1 | autoformation |
| R3A1 | 52 | 5 | 46 | 5 | -115 | 31 | diplôme niv. sup |
| R3B1 | -9 | 0 | 48 | 11 | 31 | 5 | participation form.cont. |
| R3C1 | -43 | 7 | -16 | 1 | 30 | 4 | média audio-visuelles |
| R3D1 | 34 | 1 | -162 | 34 | -81 | 9 | ouvrage articles sc. |
| R3E1 | 153 | 7 | -157 | 9 | 224 | 19 | formation continue en lig |
| R43 | -85 | 27 | -6 | 0 | -30 | 4 | form.prof.+ |
| R44 | 225 | 78 | 65 | 8 | 97 | 17 | form.prof.++ |
| R51 | -129 | 45 | -137 | 59 | 53 | 9 | autoformation carrière |
| R52 | 33 | 1 | 286 | 127 | 120 | 23 | form.prof. longue |
| R53 | 153 | 22 | -33 | 1 | -245 | 67 | prolonger form. initiale |
| R54 | 278 | 41 | 10 | 0 | -185 | 22 | formation échanges collèg |
| R61 | 316 | 29 | 44 | 1 | -171 | 10 | échanges entre pairs |
| R62 | -210 | 85 | 98 | 22 | -87 | 18 | valeur formative expé pro |
| R63 | 185 | 26 | 75 | 5 | -136 | 17 | recherche en didactique |
| R64 | 65 | 11 | -99 | 30 | 124 | 48 | processus réflexif |
| R7A1 | -110 | 18 | 103 | 18 | -140 | 35 | transmettre connaissances |
| R7B1 | -5 | 0 | 6 | 0 | 25 | 4 | développer comp. lang |
| R7C1 | 52 | 7 | -38 | 4 | 133 | 51 | ouverture et citoyenneté |
| R7D1 | 40 | 2 | -168 | 33 | -71 | 6 | accompagnement apprentiss |
| R7E1 | 3 | 0 | 55 | 5 | -141 | 30 | préparer certification |
| R8A1 | -75 | 12 | 51 | 6 | -74 | 14 | amour pour la langue |
| R8B1 | -2 | 0 | 66 | 12 | -71 | 14 | éthique professionnelle |
| R8C1 | 8 | 0 | -2 | 0 | 68 | 18 | ouverture au changement |
| R8D1 | 77 | 6 | 54 | 3 | -30 | 1 | engagement dans métier |
| R8E1 | 16 | 1 | -116 | 43 | 48 | 8 | volonté d'autoformation |
| R91 | 133 | 10 | 115 | 9 | 29 | 1 | qualités morales perso |
| R92 | -55 | 1 | 134 | 8 | -418 | 82 | qualification diplôme |
| R93 | -28 | 3 | 37 | 6 | 30 | 4 | capacité à faire réussir |

| | | | | | | | |
|------|------|----|------|----|------|----|---------------------------|
| R94 | 50 | 2 | -289 | 85 | 31 | 1 | capacité autoformation |
| R101 | 130 | 6 | 312 | 38 | 64 | 2 | compétences tehno-pédag |
| R102 | -43 | 7 | 9 | 0 | 27 | 3 | compétences linguistiques |
| R103 | 78 | 2 | -295 | 32 | 79 | 2 | compétences sociocult |
| R104 | 71 | 6 | -27 | 1 | -147 | 30 | compétences relationnelle |
| 11A1 | -115 | 27 | 145 | 50 | -48 | 6 | expérience pédagogique |
| 11B1 | 16 | 1 | -19 | 1 | 26 | 2 | langue enseignée appron |
| 11C1 | 394 | 56 | -138 | 8 | -293 | 37 | recherche |
| 11D1 | 57 | 3 | 5 | 0 | 149 | 28 | améliorer pratiques |
| 11E1 | 81 | 5 | -269 | 68 | -148 | 21 | autoformer |
| 11F1 | -25 | 3 | 9 | 0 | 33 | 5 | motiver apprenants |
| 11G1 | 130 | 1 | -329 | 10 | -656 | 41 | travail temps partiel |
| R121 | -33 | 1 | -67 | 3 | -251 | 49 | Cadre européen-- |
| R122 | -143 | 22 | -103 | 13 | 60 | 5 | Cadre européen- |
| R123 | -27 | 2 | 54 | 11 | 45 | 8 | Cadre européen+ |
| R124 | 383 | 97 | -40 | 1 | -76 | 5 | Cadre européen++ |
| 12=1 | 50 | 8 | -16 | 1 | 22 | 2 | raison Cadre européen |
| 13A1 | -55 | 4 | 3 | 0 | 74 | 9 | modifier vision du monde |
| 13B1 | 8 | 0 | -31 | 2 | -124 | 35 | modifier savoir-être |
| 13C1 | 58 | 5 | 17 | 1 | 10 | 0 | penser ouverte |
| 13D1 | -13 | 1 | 14 | 1 | 22 | 2 | adaptation intégration |
| 13E1 | 3 | 0 | -12 | 0 | 12 | 0 | dynamiser pratiques p. |
| R141 | -111 | 23 | -93 | 19 | 32 | 2 | PolEduc non pertinentes |
| R142 | -21 | 1 | 46 | 6 | 23 | 2 | PolEduc pas changement |
| R143 | 378 | 67 | 4 | 0 | -85 | 4 | PolEduc vrai changement |
| R144 | 157 | 14 | 123 | 10 | -146 | 15 | PolEduc décisives |
| 15A1 | -33 | 3 | -11 | 0 | 29 | 3 | dysfonctionnement adm. |
| 15B1 | 35 | 4 | 39 | 6 | -12 | 1 | manque ressources humaine |
| 15C1 | 8 | 0 | 97 | 12 | 29 | 1 | manque ressources finance |
| 15D1 | 97 | 5 | -60 | 2 | -144 | 14 | manque détermination |
| 15E1 | -30 | 3 | -51 | 10 | 0 | 0 | manque recherches |

| *-----*-----*-----*-----*-----* | | | | | | | |
|---------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|--------------------------|
| * * *1000* *1000* *1000* | | | | | | | |
| *-----*-----*-----*-----*-----* | | | | | | | |
| SUP. | F=1 | CPF | F=2 | CPF | F=3 | CPF | |
| *-----*-----*-----*-----*-----* | | | | | | | |
| R41 | -156 | 4 | -211 | 8 | -113 | 2 | form.prof.-- |
| R42 | -64 | 1 | -283 | 17 | -128 | 4 | form.prof.- |
| R55 | 18 | 0 | 54 | 1 | 127 | 4 | dvelppt comp : autres |
| R65 | -68 | 0 | -134 | 2 | 17 | 0 | + formateur : autres |
| R95 | -17 | 0 | -107 | 1 | 61 | 0 | def enseign LVE : autres |
| R105 | -9 | 0 | -50 | 1 | 106 | 3 | compétences : autres |
| R145 | -84 | 1 | -106 | 2 | 16 | 0 | PolEduc autre avis |
| NUM1 | 14 | 1 | -37 | 6 | 11 | 1 | Universitaires |
| NUM2 | -35 | 2 | 78 | 13 | -24 | 1 | Non-Universitaires |
| AGE1 | -48 | 4 | 78 | 11 | -59 | 7 | 25-30 |
| AGE2 | 52 | 3 | -21 | 1 | 31 | 1 | 31-35 |
| AGE3 | 50 | 3 | 5 | 0 | 32 | 1 | 36-40 |
| AGE4 | -5 | 0 | -56 | 4 | 21 | 1 | 41-45 |
| AGE5 | -43 | 1 | -52 | 3 | -1 | 0 | 46et+ |
| GEN1 | -25 | 3 | 21 | 2 | -6 | 0 | Féminin |
| GEN2 | 69 | 7 | -64 | 7 | 15 | 0 | Masculin |
| LAN1 | 7 | 0 | 14 | 1 | -11 | 1 | Anglais |
| LAN2 | -27 | 1 | -38 | 2 | 86 | 9 | Français |
| LAN3 | -120 | 2 | 66 | 1 | -99 | 1 | Autres langues |
| LAN4 | 8 | 0 | -96 | 4 | -91 | 3 | Enseigne 2 langues |
| NIV1 | -66 | 9 | 104 | 27 | -44 | 5 | Licence |
| NIV2 | 19 | 1 | -70 | 16 | 44 | 6 | Master |
| NIV3 | 121 | 10 | -60 | 3 | -59 | 3 | Doctorat |
| NIV4 | -102 | 1 | 235 | 4 | 159 | 2 | AutresDipl |
| NI21 | -69 | 16 | 10 | 0 | -30 | 4 | DiplVietnam |
| NI22 | 104 | 24 | -18 | 1 | 47 | 6 | DiplEtranger |
| FPC1 | 41 | 5 | -31 | 3 | 2 | 0 | Oui stage Etranger |

| | | | | | | | |
|------|------|----|-----|----|-----|----|---------------------|
| FPC2 | -44 | 5 | 29 | 3 | -3 | 0 | Non stage étranger |
| FP21 | 38 | 1 | -43 | 2 | 90 | 9 | Stage Europe |
| FP22 | 99 | 12 | -42 | 3 | -24 | 1 | Stage Hors Europe |
| FP23 | -67 | 3 | 10 | 0 | -72 | 4 | Stage Vietnam |
| ANC1 | -55 | 4 | 85 | 11 | -62 | 6 | Moins 5ans |
| ANC2 | 32 | 1 | -6 | 0 | 2 | 0 | 5-10 ans |
| ANC3 | 54 | 3 | -29 | 1 | 15 | 0 | 11-15 ans |
| ANC4 | 16 | 0 | -1 | 0 | 75 | 6 | 16-20 ans |
| ANC5 | -51 | 3 | -69 | 6 | -10 | 0 | Plus de 20 ans |
| DIR1 | 48 | 4 | -22 | 1 | 24 | 1 | Direction oui |
| DIR2 | -25 | 2 | 10 | 0 | -12 | 1 | Direction non |
| SAT1 | -17 | 1 | 14 | 1 | -12 | 1 | Certif oui |
| SAT2 | -82 | 6 | 21 | 0 | 27 | 1 | Certif non |
| SAT3 | 84 | 7 | -53 | 3 | 15 | 0 | études sup étranger |
| SAT4 | 119 | 5 | -51 | 1 | 10 | 0 | certification MEF |
| SA21 | 42 | 3 | -59 | 6 | -36 | 2 | IELTS |
| SA22 | -15 | 0 | 72 | 7 | 14 | 0 | Autres certif |
| SA23 | -153 | 12 | 108 | 7 | -45 | 1 | sans indications |
| SA24 | -109 | 3 | -18 | 0 | 63 | 1 | plusieurs certifs |
| REG1 | 47 | 2 | -2 | 0 | 4 | 0 | Nord |
| REG2 | -30 | 2 | 24 | 1 | -27 | 2 | Centre |
| REG3 | 4 | 0 | -16 | 1 | 16 | 1 | Sud |
| STA1 | 6 | 0 | -33 | 5 | 40 | 7 | Secteur public |
| STA2 | -17 | 1 | 66 | 9 | -84 | 15 | Hors secteur public |

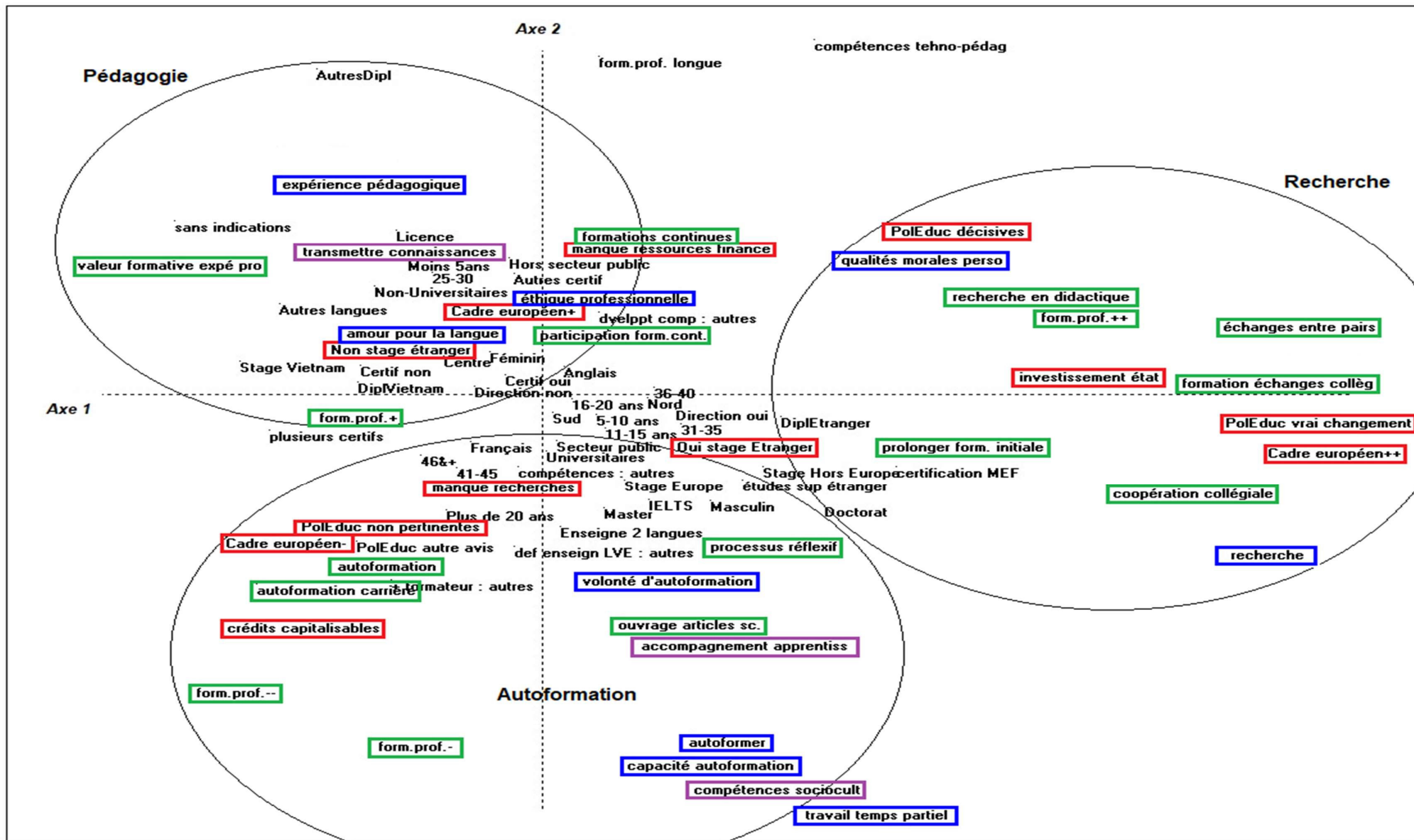
----------*-----*-----*-----*

Sur le plan des deux premiers facteurs, on a représenté toutes les modalités supplémentaires et seulement les modalités actives de contribution supérieure à 10 (sur l'un ou l'autre des facteurs).

3.2. Le graphique factoriel et l'interprétation des données

3.2.1. Le graphique factoriel

Graphique 1. Typologie des profils des enseignants sondés



Lecture du graphique :

D'abord, les intitulés en rouge regroupent les éléments relatifs aux phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation en général et du champ de LVE en particulier. Ensuite, les intitulés en vert représentent les éléments qui appartiennent au processus de professionnalisation ou au développement professionnel des enseignants de langue vietnamiens. Puis, les intitulés en bleu renvoient à l'identité enseignante perçue par ces enseignants. Enfin, les intitulés en violet nous permettent d'identifier quelques spécificités soulignées par les enseignants sondés.

Ce graphique nous permet d'obtenir la typologie des trois principaux profils des répondants qui se positionnent différemment sur les axes. Pour mieux comprendre ces cas de figures, nous proposons de faire une interprétation des données dans les sections qui suivent.

3.2.2. L'interprétation des données

On repère trois zones qui ont des modalités de réponse à l'enquête contribuant de la même façon dans la même zone.

- En haut à gauche, les réponses sont centrées sur la pédagogie, sur l'importance de l'expérience, sur sa valeur formative : ce sont plutôt des réponses de gens jeunes, non-universitaires et en dehors du secteur public, de sexe féminin qui sont non certifiés et sont restés au Vietnam ;
- En bas se trouve le pôle de l'autoformation liée à plus de 20 ans d'expérience, à un Master, à des gens plus âgés, de sexe masculin, universitaires ;
- A droite, il s'agit d'une sous-population qui insiste sur l'importance de la recherche qui ont fait des stages hors d'Europe, qui croient à l'importance d'un cadre européen, à la formation professionnelle.

3.2.3. La typologie des enseignants sondés

L'analyse factorielle nous permet de dresser trois types des enseignants qui ont participé à notre enquête. Nous les nommons « Pédagogie », « Autoformation », et « Recherche ».

Le public « Pédagogie »

Le premier type concerne le groupe des jeunes enseignants âgés de 25 à 30 ans et ceux d'une ancienneté de moins de cinq années. Ce public est composé majoritairement des non-universitaires de sexe féminin qui travaillent dans le secteur privé du Centre du Vietnam. En termes de qualification professionnelle, ils sont licenciés non certifiés (ou n'ont pas indiqué leur certificat obtenu selon les prescriptions institutionnelles) et ont effectué des stages de perfectionnement professionnel au Vietnam.

Premièrement, en ce qui concerne les phénomènes d'industrialisation/ internationalisation, ceux-ci pensent que le manque de ressources financières demeure un obstacle au développement. Au sujet de l'application des normes internationales dans l'enseignement-

apprentissage des LVE, ils trouvent le CECR plutôt utile bien qu'ils n'aient pas effectué de stages de formation professionnelle à l'étranger.

Deuxièmement, s'agissant de leur développement professionnel, ils déclarent avoir recours aux formations continues et valorisent l'expérience professionnelle. Ainsi la participation à la formation continue est-elle perçue utile.

Troisièmement, sur le plan de l'identité professionnelle, un enseignant de LVE qualifié de compétent devrait avoir de l'expérience pédagogique. En plus, ils perçoivent l'éthique professionnelle comme une marque de leur professionnalité. Toujours selon eux, l'amour pour la langue fait partie des valeurs et qualités personnelles d'un enseignant.

Dernièrement au niveau des spécificités du champ des LVE, ces enseignants non-universitaires croient que la tâche la plus importante du métier d'enseignant est de transmettre les connaissances langagières aux apprenants. Cela s'inscrit dans la logique de la pédagogie de l'exogène qui met en évidence la transmission magistrale des savoirs et le rôle du maître détenant le savoir et le pouvoir (Normand-Marconnet, 2009).

Le public « Autoformation »

Le deuxième type renvoie au public des enseignants de sexe masculin, âgés de plus de 40 ans et donc d'une ancienneté de plus de 20 années. Ce sont des universitaires provenant du Sud du Vietnam et travaillant dans le secteur public. En termes de qualification professionnelle, ils déclarent avoir obtenu un master et un certificat IELTS. Certains enseignent deux langues étrangères. Ils disent avoir suivi des stages de formations en Europe ou à l'étranger.

En premier lieu, ces enseignants universitaires croient que les politiques éducatives ne sont pas pertinentes et n'apportent pas de changements. Toutefois, l'application du système de crédits capitalisables y est perçue comme une évolution favorable. De ce point de vue, l'application du CECR est perçue comme « non pas utile ».

Quant à leur développement professionnel, ils considèrent l'autoformation comme une ressource principale. En plus, ils trouvent que l'enseignant doit se baser sur des ouvrages et des articles scientifiques pour s'autoformer tout au long de sa carrière professionnelle. C'est la raison pour laquelle ils se montrent plutôt défavorables à la participation aux formations continues. Pour eux, le processus réflexif (l'analyse des pratiques et la réflexion sur et pour l'action enseignante) leur paraît le plus formateur.

Selon eux, l'appétit pour l'autoformation fait partie des valeurs et qualités personnelles d'un enseignant. Ainsi un enseignant de LVE qualifié de compétent doit-il être capable de s'autoformer. En outre, pouvoir faire un travail à temps partiel dans un domaine relatif à la langue est considéré comme étant une compétence chez un enseignant de langue. Toutes ces capacités semblent constituer des marques de leur professionnalité enseignante.

Enfin, en termes des spécificités du champ des LVE, ces universitaires confirment que la tâche la plus importante du métier d'enseignant est d'accompagner les apprenants tout au long de leur apprentissage. De leur point de vue, la compétence socioculturelle est essentielle à l'enseignement de langue.

Le public « Recherche »

Ce troisième public représente une sous-population composée de docteur-e-s qui déclarent se former à l'étranger. Ceux-ci disent avoir fait des stages en dehors de l'Europe et avoir obtenu une certification du Ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam.

Tout d'abord, ils mettent en évidence l'investissement de l'État en faveur du développement de l'enseignement des LVE. En plus, ces enseignants se montrent plutôt positifs aux politiques mises en œuvre en croyant que celles-ci sont tout à fait rationnelles et aboutissent à des changements qui contribuent de façon décisive au développement de l'éducation nationale. Par surcroît, ils apprécient fortement l'application des normes internationales.

Concernant leur développement professionnel, ils considèrent la coopération collégiale comme une ressource primordiale. De cette manière, ils trouvent que l'enseignant se forme à travers les échanges avec ses collègues. En ce sens, ils confirment que les échanges entre pairs constituent une activité indispensable au développement des compétences. De plus, ils valorisent la participation aux formations continues et la prolongation de la formation initiale. En outre, la recherche en didactique des langues, en pédagogie et en linguistique est perçue comme une activité essentielle.

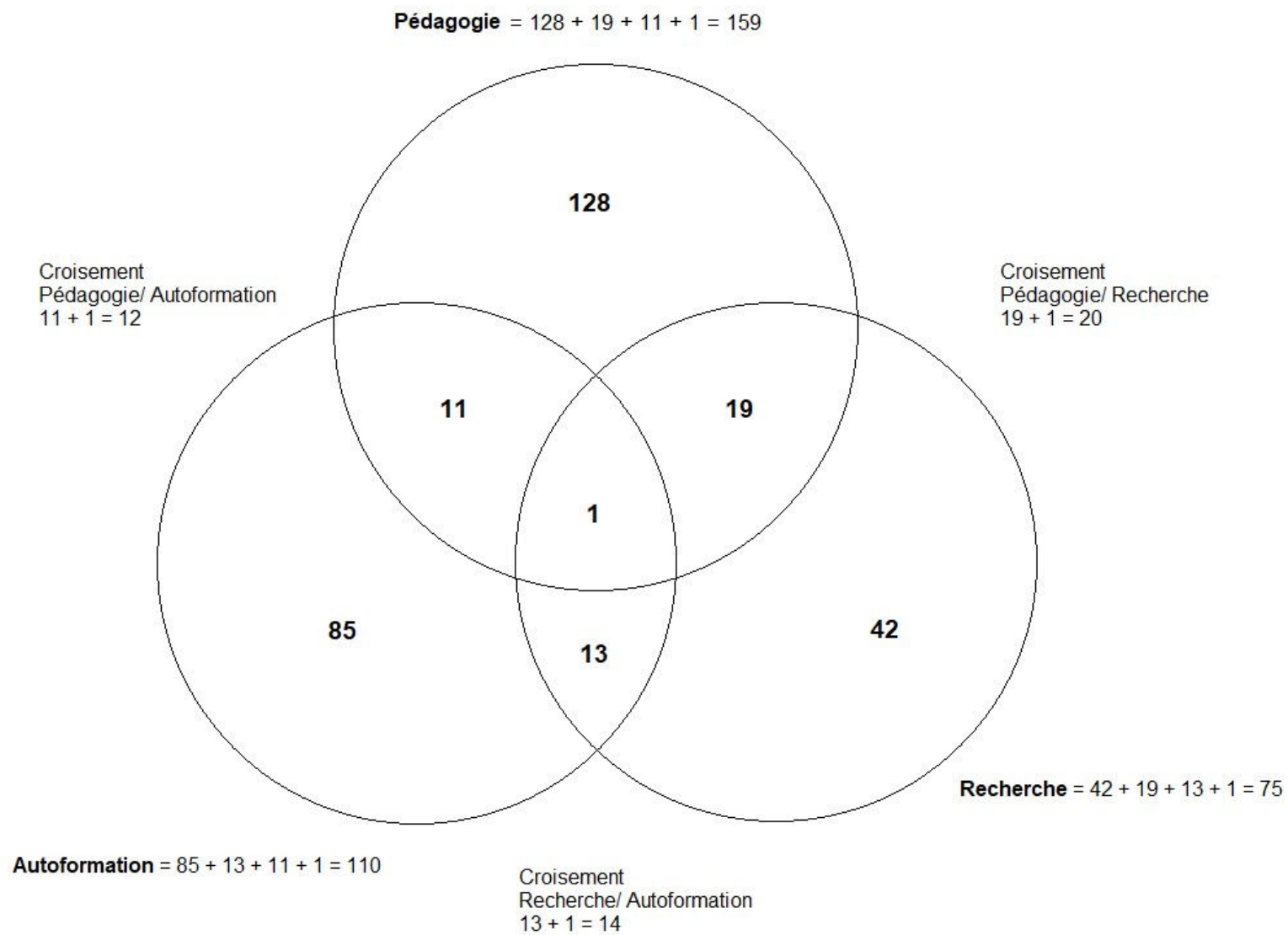
Quant à leur perception de la professionnalité enseignante, ces docteur-e-s croient que la pratique de la recherche deviendrait une caractéristique chez un enseignant de LVE qualifié de compétent. Qui plus est, les qualités et les valeurs personnelles constituent à leur égard des marques de leur professionnalité.

Enfin, il faut prendre acte de l'absence des spécificités du champ de LVE soulignées par ce groupe.

3.2.4. La technique des variables idéal-typiques (VIT)

Afin de mieux représenter les proportions des trois principaux profils ainsi identifiés, nous nous appuyons sur la technique des variables idéal-typiques (Cibois, 2015, pp. 70-73). Cette technique VIT nous a permis de trouver le nombre d'individus appartenant à chaque groupe comme suit. (Voir le graphique ensembliste ci-dessous)

Graphique 2. Proportion des profils d'enseignants identifiés



Ce graphique ensembliste nous permet d'obtenir le nombre exact de chaque profil sachant que nous avons eu 364 répondants. En premier lieu, le groupe « pur pédagogie » comporte 128 individus (35,2%). Ensuite le groupe « pur autoformation » se compose de 85 individus (23,4%). Puis le groupe « pur recherche » est composé de 42 individus (11,5%). En dernier lieu, cette technique VIT nous amène à voir que 44 individus se trouvent dans les intersections du graphique et que 65 individus ne sont pas pris en compte du fait d'une faible contribution aux facteurs. Ainsi, le total de ce groupe dit « non classé » est de 109 personnes (29,9%).

Synthèse du chapitre

Les résultats de l'analyse statistique des 364 réponses ont permis tout d'abord d'avoir une vue d'ensemble d'ordre descriptif des deux populations intitulées « Universitaires » (N= 249) et « Non-universitaires » (N= 115) grâce à la technique des tris à plats sous le logiciel Trideux 5.1 (Cibois, 2015). Il apparaît que les proportions homme-femme ne sont pas égales du fait que « les femmes [sont] plus présentes que les hommes en sciences humaines et sociales » (Linh V. *et al.*, 2010, cités par Cerbelle, 2016, p. 250). Il semble que les femmes enseignantes ne poursuivent pas autant de formations longues que les hommes étant donné leurs responsabilités familiales, particulièrement dans la société vietnamienne où domine encore le patriarcat. Ici, cette tendance apparaît également dans les travaux de Linh V. *et al.* (2010) référencés par Cerbelle, « Les détenteurs d'un master sont à 69,5% masculins (29,5% de femmes). La différence est encore plus importante au niveau doctorat puisque 82,9% des doctorats sont attribués aux hommes » (Cerbelle, 2016, p. 251). De plus, il semble que le secteur privé soit moins exigé en termes d'acquisition de diplôme supérieur que le secteur public. Cela s'explique par le fait que pour travailler comme enseignant dans l'enseignement supérieur il faut obtenir au moins un master, sinon un doctorat de préférence sans parler des formations à l'étranger. Les universitaires sont en obligation de prolonger leurs études initiales et de participer régulièrement à la formation professionnelle continue. Au contraire, les centres de langues privés peuvent recruter de jeunes enseignants titulaires d'une licence et/ou munis des certificats de compétences en langue. De plus, les enseignants d'anglais occupent une grande majorité du fait de la domination de cette langue au Vietnam comme ailleurs. L'étude de Nguyen Xuan Tu-Huyen (2006) montre qu'aux niveaux primaire et secondaire l'enseignement-apprentissage de la langue anglaise représente 98% des quatre langues étrangères (anglais, français, chinois, russe).

Dans un premier temps, les résultats des tris à plats nous permettent d'obtenir les proportions des modalités choisies par nos deux échantillons. Ainsi cette méthode nous amène-t-elle à observer les convergences et aussi les divergences en termes de réponses chez les deux populations Universitaires et Non-universitaires. Il apparaît que ces résultats sont en cohérence avec ceux de la pré-enquête.

Dans un deuxième temps, les résultats des tris croisés nous permettent de repérer les liens significatifs et les attractions entre soit les Universitaires soit les Non-universitaires avec (ou non) chaque modalité de réponses. De cette manière, il nous est possible de nous apercevoir les différences en termes d'attraction ou d'indépendance grâce aux pourcentages de l'écart maximum (PEM) chez nos deux publics d'enquête. Cependant, pour mieux voir ces différences, nous devons recourir à une autre méthode qui est présentée ci-dessous.

Dans un dernier temps, l'analyse factorielle des correspondances (AFC) nous permet de visualiser, sur un graphique, les positions différentes des modalités en fonction de leur contribution par facteur (CPF) à la manière de Cibois (2015). Ainsi nous est-il possible de voir apparaître trois principaux groupes qui se positionnent différemment sur le graphique. Dans cette optique, nous sommes en mesure de dresser la typologie des trois profils d'enseignants de langue vietnamiens. Le premier groupe intitulé Pédagogie représente de jeunes enseignants

moins expérimentés (diplômés d'une licence) qui s'intéressent davantage à la pédagogie, à la formation continue et à l'expérience professionnelle. Il est intéressant de noter que ce public manifeste une perception relativement « neutre » au sujet des évolutions. Le deuxième groupe appelé Autoformation (diplômés d'un master), comme le nom l'indique, est rattaché au processus d'autoformation, à travers la lecture des ouvrages, des articles scientifiques, etc. et particulièrement à travers la pratique réflexive. Ce public s'avère assez « négatif » devant les évolutions en cours. Le troisième groupe nommé Recherche regroupe des individus (diplômés d'un doctorat) qui apprécient les recherches d'ordre pédagogique, didactique et linguistique. Contrairement aux deux premiers profils, ce public se montre fortement « positif » envers les évolutions.

Dans l'intention d'approprier au mieux ces résultats, nous avons recours à la technique des variables idéale-typiques (VIT) (Cibois, 2015, p. 69-73) en vue d'obtenir le nombre des individus qui appartiennent à chaque profil ainsi identifié. D'une manière générale, les modalités qui font chaque profil sont à être recodées sous l'intitulé du groupe. Les croisements de ces trois principaux groupes nous permettent de compter les individus au sein de son groupe ainsi que ceux qui appartiennent à la fois aux différents profils (co-appartenance). Finalement, nous avons identifié les trois profils « pur Pédagogie », « pur Autoformation » et « pur Recherche ». Il faut souligner que cette technique nous permet de trouver des individus non classés en raison des intersections des trois principaux profils déjà identifiés. Cependant, cela nous amène à penser que ce public non classé regroupe des enseignants qui ont le souci retiré par les trois pôles, pédagogie, autoformation et recherche.

Chapitre II : Discussion des résultats

Introduction

Dans ce chapitre, sont discutés les résultats des deux phases de notre enquête. La première section se consacre à la discussion des résultats de la pré-enquête par entretien semi-directif auprès de nos 14 collègues originaires de Dalat. Ensuite dans la deuxième est présentée la discussion des résultats de l'enquête complémentaire par questionnaire. La troisième section fait un retour sur les hypothèses générales *a priori* formulées.

1. La pré-enquête

Les résultats nous permettent de discuter quatre regroupement thématiques suivants.

1.1. Les évolutions de l'éducation nationale et du champ des LVE

Il nous semble que le contexte socio-économique, socio-culturel ou encore socio-politique a un grand impact sur l'éducation du pays en général et sur l'enseignement-apprentissage de langues étrangères en particulier. En effet, nos participants ont montré deux facteurs majeurs qui déclenchent des évolutions au Vietnam, celui des exigences du contexte en forte mutation et celui des politiques éducatives visant la réforme. Il est évident que le contexte exige la mise en œuvre des politiques susceptibles d'assurer le processus de développement global du pays. Sur le plan éducatif, nous prenons conscience d'une forte volonté de réforme de la part du MEF, surtout à travers le plan stratégique de développement du corps enseignant et d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des LVE. En effet, les interviewés témoignent d'une volonté d'intégration mondiale du pays se traduisant par ces plans de la formation des ressources humaines, surtout dans le domaine éducatif ainsi que ceux de la réforme, particulièrement dans le champ des LVE. Nous nous sommes aperçus que le processus d'évolution comporte également la « nature dynamique et évolutive » (Strauss et Corbin, 2004, p. 219) d'une série de conditions et d'événements engendrant des conséquences. Nous assistons également aux phénomènes de l'industrialisation de l'éducation et de la formation (Mœglin *et al.*, 1998, 2016) ainsi que de l'internationalisation de l'enseignement-apprentissage de langues (Pham Duc-Su et Penphan, 2016 ; Rosen et Reinhardt, 2010). À titre d'exemple, il s'agit de l'intégration des TIC en éducation, de l'application du CECR, de la standardisation de la formation, les nouvelles exigences en termes de qualité, etc.

Au plan de l'éducation nationale, les propos mettent l'accent sur l'ouverture de l'éducation nationale en termes de la coopération internationale comme étant des facteurs décisifs de la réforme éducative. D'après nos collègues enseignants, enseignants-chercheurs, les politiques éducatives sont rationnelles et elles constituent un véritable catalyseur de la réforme éducative. Plus précisément, durant ces deux décennies sont mis en place plusieurs projets en partenariat avec des pays étrangers, dont le Projets 322 (mis en œuvre en 2000) et puis le Projet 911 (en 2010) visant la formation des ressources humaines de haut niveau pour le pays et ainsi que le Projet 2020 (en 2008) ayant pour objectif d'enseigner les langues vivantes étrangères dans le système éducatif national. Cela représente, bien évidemment, des conditions favorables de

caractères substantifs et de champs différents démontrant la volonté de standardisation du corps enseignant et celle de promotion le plurilinguisme et le pluriculturalisme, dont se veut le CECR (Rosen et Reinhardt, 2010). De plus, cette évolution est perçue comme tout un processus de se déplacer de l'état original au niveau national vers un état jugé meilleur (Wittorski, 2007, 2008, b) s'approchant le niveau régional et international.

Au plan du professorat, l'évolution peut être considérée comme la capacité de changer et de se perfectionner des acteurs (formateurs et formés) afin de mieux s'adapter aux exigences du contexte en mutation. Les apprenants vietnamiens d'aujourd'hui sont qualifiés de dynamiques, d'autonomes et d'appliqués car leur rôle dans l'apprentissage a changé. Ceux-ci sont censés avoir un esprit plus pratique et pragmatique en termes de stratégies d'apprentissage et de leur futur professionnel. Quant au corps enseignant, il adopte de nouvelles méthodes d'enseignement qui requièrent bien évidemment de nouvelles compétences (communicative et techno-pédagogique). Il est important de noter que leur rôle a été bouleversé et, à présent, ils tendent à travailler plutôt comme guide-accompagnateur. Enfin et surtout, ils prennent conscience de la nécessité de standardiser leur niveau de compétences linguistiques/ langagières selon les normes internationales.

1.2. Les principales ressources du développement professionnel

Les interviews permettent nous rendre compte de ces trois ressources essentielles au développement de compétences (Maubant et Roger, 2012 ; Wittorski, 2007), notamment d'ordre pédagogique et didactique, disciplinaire et interdisciplinaire (Castellotti et De Carlo, 1995). En premier lieu, il s'agit des ressources humaines qui concernent les deux groupes d'acteurs directs et indirects. Le premier group renvoie évidemment au corps enseignant et au public apprenant. Les répondants insistent sur la qualification professionnelle de l'enseignant, comprenant les qualités/ valeurs personnelles et la maîtrise du savoir et du savoir-faire professionnel. En fait, le corps enseignant constitue des ressources pour le développement professionnel au sein d'un établissement. En ce qui concerne le public apprenant, leur niveau à l'entrée et leur attitude envers l'apprentissage s'avèrent les plus importants. Le deuxième groupe comprend le corps institutionnel, les parents d'élèves et les organismes internationaux comme étant le tiers actif notamment dans le domaine de l'éducation. Pour faire de l'éducation, il nous faut une coopération tripartite, entre famille, école et société. Dans le contexte d'internationalisation de l'éducation, nous reconnaissons l'émergence d'importants organismes internationaux au Vietnam. De plus, les facteurs socio-affectifs et socio-psychologiques de l'environnement de travail sont considérés comme des ressources mentales indispensables. Selon nos enquêtes, le soutien moral de l'entourage et l'entraide collégiale sont une vraie force génératrice, permettant aux enseignants de se perfectionner. Au fur et à mesure de l'analyse, nous retrouvons le lien étroit entre la notion de la qualification professionnelle du corps enseignant et la qualité de l'enseignement, la capacité en gestion des ressources humaines, matérielles et financières et la qualité de l'éducation nationale, d'autant plus que ces notions se manifestent à plusieurs reprises et sous des facettes différentes. En d'autres termes, l'efficacité et la productivité de l'éducation nationale relèvent, sur le plan horizontal, de la performance des équipes de travail et, sur le plan vertical, de la capacité de la hiérarchie. Certes, il existe

toujours une relation dialectique entre les « ressources » et les « produits » au sens large du terme.

En deuxième lieu, les enseignants interrogés soulignent la place importante des ressources matérielles comme une partie intégrante, comportant les ressources documentaires et les équipements technologiques. Ces collègues se montrent contents des investissements dans l'infrastructure et admettent que le milieu professionnel d'aujourd'hui s'améliore de manière remarquable. S'y ajoutent l'accessibilité des TIC dans l'enseignement-apprentissage des LVE. De nos jours, les ressources documentaires sont abondantes et informatisées. Les enseignants sont invités à faire leur enseignement tout en exploitant toutes les ressources possibles. En plus de ces ressources substantives, les réseaux constituent, à double sens, des ressources primordiales pour les personnes qui travaillent dans le secteur privé. Ces dernières ont besoin des chaînes d'information et des relations interpersonnelles qu'apportent leurs « réseaux » afin de réussir leur business des LVE.

En troisième et dernier lieu, les répondants confirment que les ressources financières sont les troisièmes ressources importantes à mobiliser dans l'éducation. Il convient de rappeler que ces ressources dépendent essentiellement de la « socialisation »⁴², i.e. ayant recours à la contribution de toute la société en vue de développement éducatif. La privatisation des établissements universitaires publics est une recommandation dans le contexte d'intégration régionale et internationale du pays. Cette question a été soulevée dans un souhait d'avoir une meilleure qualité de l'enseignement supérieur suivant le modèle universitaire privé aux États-Unis. Selon nos enquêtés, l'augmentation du salaire de base et des revenus des enseignants constituent inévitablement des ressources importantes.

1.3. Le cœur du métier d'enseignant et les marques de la professionnalité enseignante

L'analyse des discours autour du thème 3 portant sur le cœur du métier d'enseignant et ceux autour du thème 4 sur les marques de la professionnalité enseignante a permis de nous apercevoir des éléments de croisement entre ces deux thèmes.

En ce qui concerne le cœur du métier d'enseignant, la majorité de nos enquêtés trouvent d'une part que l'essentiel consiste en la réalisation des objectifs globaux et spécifiques de l'éducation, s'agissant traditionnellement de la transmission du savoir et des connaissances et du développement des compétences tout en valorisant le rôle central de l'apprenant. Ces idées se rapprochent de la détermination des piliers de l'éducation de l'UNESCO. Il est important pour nous de noter que tous les répondants valorisent les valeurs personnelles de l'enseignant et la grande majorité d'entre eux mettent en avant la maîtrise du savoir et savoir-faire professionnel de l'enseignant. Ceux deux composantes constituent la qualification professionnelle qui se considère également comme étant l'essentiel du métier d'enseignant.

⁴² Arrêté n° 59/2014/NĐ-CP en date du 16 juin 2014 du gouvernement modifiant et complétant certains articles de l'Arrêté n° 69/2008/NĐ-CP en date du 30 mai 2008 du gouvernement relatif à la politique d'encouragement de la socialisation vis-à-vis des activités dans le domaine de l'éducation, de la formation aux métiers, de la santé, de la culture, des sports et de l'environnement.

D'autre part, le cœur de leur métier se voit dans une perspective plus large s'agissant de l'héritage et de l'assurance de l'éducation. La première dimension concerne les valeurs éducatives dont nous héritons. Les enseignants précisent que l'héritage du savoir et savoir-faire professionnel des générations précédentes permet à l'humanité de se progresser. Ils arguent que ces éléments contribuent remarquablement au développement durable de l'éducation. La dimension de l'assurance de la qualité de l'offre de formation est considérée comme une partie inhérente au métier d'enseignant. En d'autres termes, l'établissement de formation doit assurer la qualité de leurs formations qui, en retour, permettra une croissance pérenne et rentable de cet établissement. L'enseignement de qualité est susceptible d'assurer le futur professionnel des formés, i.e. les débouchés seraient assurés par la qualité de l'offre de formation. De cette manière, les diplômes délivrés doivent être validés par la communauté universitaire et valorisés par le marché du travail. Ainsi, la qualité dans ce sens permet à l'établissement éducatif d'être plus concurrentiel.

Selon les répondants, enseigner signifie, d'un côté, la motivation des apprenants par la personnalité qui se manifeste à travers les belles valeurs de l'enseignant telles que sa passion pour le métier, ses qualités humaines, son engagement et son ardeur au travail et de l'autre, la sensibilisation/l'inspiration à travers les méthodes de travail qui se traduisent essentiellement par les compétences linguistiques, didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant bon et compétent est considéré comme le noyau du métier. En somme, l'analyse des éléments autour du thème trois nous a permis d'esquisser les traits généraux représentant non seulement l'essentiel du métier d'enseignant mais aussi celui de l'éducation, notamment dans le champ des LVE.

Par surcroît, nous voyons s'émerger deux éléments pertinents qui semblent constituer les marques de la professionnalité enseignante. Il s'agit d'abord des savoirs et des connaissances comme étant le socle de base que l'enseignant doit continuer à approfondir à l'issue de la formation initiale. Ensuite les compétences professionnelles, quant à elles, sont considérées comme de véritables outils permettant à l'enseignant d'exercer son métier qui consiste principalement à transmettre des connaissances et à faire construire des compétences chez ses apprenants. De cette manière, la professionnalité enseignante est entendue d'un côté comme l'acquisition du savoir et des connaissances et de l'autre la capacité de dynamiser les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. S'y ajoutent la persévérance dans le métier, la flexibilité professionnelle, la capacité d'adaptation et d'intégration.

1.4. Le processus du développement professionnel

Nous avons identifié chez nos collègues enseignants leurs principales voies de formations et leurs principales pratiques professionnelles grâce auxquelles ils construisent leur développement professionnel. Ces éléments reflètent en effet les « dimensions de tout processus de professionnalisation » (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2007, 2008). Nous trouvons que les formations et les pratiques professionnelles constituent d'importants facteurs favorisant ce long processus de la professionnalisation enseignante. Ce sont en fait des conditions *sine qua non* à la fois externes et internes permettant à chaque individu de se développer et de s'épanouir au travail.

Premièrement, il semble que le développement professionnel des enseignants de LVE vietnamiens n'échappe pas à la logique de (l'auto)formation (Perrenoud, 2011). Certes, la construction et le développement des compétences s'effectue au travers 1) de la prolongation de la formation initiale, 2) de la poursuite de la formation continue et 3) de l'autoformation. La formation professionnelle se centre sur les quatre pans suivants : linguistique, didactique et pédagogique, technologique et managérial. Enfin, l'autoformation se réalise par la mobilisation de toutes les ressources possibles et à leur disposition (ressources documentaires, numériques et technologiques). Certains autres manifestent leur besoin de la mise à disposition des enseignants et apprenants d'un laboratoire de langues et espèrent pouvoir créer des espaces langues allant dans le sens des « nouveaux lieux de formation » selon la formule d'Payeur (1998, p.), étudiés par Albéro et Glikman, où « la dynamique née de la dialectique entre la nouveauté des espaces et la nouveauté des activités qui s'y déploient permet de percevoir les *prémices* [terme souligné par Payeur] d'une modification en profondeur du système de formation. » (cité par Payeur, 1998, p. 198)

Deuxièmement, ce processus renvoie à l'amélioration de la pratique professionnelle (notamment Perrenoud, 2001). Dans le champ de l'enseignement, il convient de mettre en avant 1) les échanges entre pairs, 2) la valeur formative de l'expérience professionnelle, 3) l'activité de recherche et 4) la pratique réflexive. Selon nos collègues, les échanges entre pairs permettent aux enseignants de mieux travailler et progresser. Ces derniers insistent sur l'importance des dispositifs favorisant le dialogue professionnel d'une manière formelle tels que séminaires, colloques et conférences et aussi d'une manière informelle comme des pauses de café, etc. Ensuite, la pratique professionnelle consiste évidemment à assumer le travail prescrit concernant principalement l'enseignement et l'encadrement des étudiants. Presque tous les répondants mettent l'accent sur la valeur formative de leur expérience professionnelle en précisant qu'à travers les tâches prescrites leurs pratiques s'améliorent. Par la suite, certains répondants soulignent que faire de la recherche scientifique permet à l'enseignant de construire et de développer ses compétences. Cependant, certains sont convaincus que la pratique réflexive est susceptible d'améliorer leurs pratiques professionnelles et ainsi de se perfectionner. Enfin, certains collègues admettent que le développement professionnel se réalise par l'exercice d'un travail à temps partiel, par le biais des activités sociales, à travers la pratique de la langue avec des natifs ou l'organisation des réunions pédagogiques. Il est à noter que le désir de participer aux formations professionnelles et de prolonger la formation initiale, particulièrement à l'étranger se manifeste chez les enseignants. Ces besoins de formation nous amènent à remettre en question la qualité de formation au Vietnam.

2. L'enquête par questionnaire

Les démarches méthodologiques proposées par De Singly (2011) et Cibois (2015) nous permettent de parvenir aux discussions suivantes.

2.1. Les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation

Dans le contexte de l'industrialisation de l'éducation et de la formation ainsi que de l'internationalisation du champ des LVE, l'enseignement supérieur du Vietnam témoigne d'évolutions. Plus précisément, ces dernières concernent l'apparition de nouvelles

méthodologies de l'enseignement, l'aménagement des infrastructures techniques et pédagogiques. Il est à noter que les résultats de la pré-enquête et ceux de l'enquête complémentaire sont cohérents. On assiste à la mise en œuvre des politiques éducatives qui semblent apporter des changements et contribuer d'une manière décisive au développement de l'éducation en général et de l'enseignement-apprentissage de LVE en particulier. À titre d'exemples, l'application des crédits capitalisables dans l'enseignement supérieur apporte des avantages, comme le montre Annot (2012, p. 136) « Grâce à la prise en compte d'unités capitalisables, un système de passerelles entre les filières a été encouragé tout comme la reconnaissance de l'expérience par des crédits ECTS. Cette gestion souple des cursus a contribué sans doute à limiter l'interruption précoce des études. » Sous l'internationalisation des normes de certification en langue, la majorité d'enseignants vietnamiens se montrent assez favorables à l'application du CECR. Devant une croissance d'exigences en termes de qualification professionnelle, nombre d'enseignants essaient de saisir l'opportunité de se former à l'étranger. S'y ajoute une majorité d'enseignants qui ont obtenu des certificats de compétences en langue. Du point de vue des prescriptions institutionnelles, ceux-ci semblent être qualifiés en conformité avec des normes internationalement reconnues. D'une manière générale, les enseignants se montrent tous sensibles aux évolutions en dépit de leur parcours de formation et s'avèrent soit positifs soit négatifs devant les changements en fonction de leur niveau d'études et aussi de leurs formations (initiale ou continue) à l'étranger. Nous trouvons que les enseignants les plus diplômés semblent avoir plus de confiance vis-à-vis des évolutions en cours. En revanche, les enseignants dont le niveau d'études est moins élevé s'avèrent plus sceptiques des changements, particulièrement de l'efficacité de la politique de réforme.

Néanmoins, il faut prendre acte de l'existence des obstacles à l'évolution. Il s'agit d'abord du manque de recherches préalables avant la mise en place des politiques comme étant le plus grand obstacle à l'évolution du champ des LVE et ensuite du manque des ressources humaines de qualité. En outre, le souci au niveau des ressources financières persiste. Pour certains, le manque de ces ressources peut être un des plus grands obstacles à la réforme du champ des LVE. La crise de l'éducation se traduit généralement par les dysfonctionnements d'ordre pédagogique, financier et institutionnel (Mœglin, 1998), ce qui renvoie à un paysage institutionnel défavorable au développement (Albero, 2011).

2.2. Le processus du développement professionnel des enseignants de LVE

D'une manière globale, les principales ressources à mobiliser en vue du développement des compétences consistent à la fois en des ressources matérielles technologiques et en des dispositifs de formation, en l'occurrence la formation continue. Cette dernière est perçue fort nécessaire chez les enseignants de LVE. De nouveau, il est à noter que ces résultats sont cohérents avec ceux de notre pré-enquête. En ce qui concerne les éléments constitutifs du développement des compétences, les enseignants de langue vietnamiens semblent apprécier l'exploitation des médias et l'utilisation des TIC pour l'enseignement de langue.

Pour se former, il apparaît que les enseignants privilégient les voies de (auto)formation et les activités professionnelles. Pour beaucoup, la pratique réflexive est susceptible de dynamiser leurs pratiques professionnelles. Pour d'autres, la valeur formative de l'expérience

professionnelle est essentielle au développement des compétences. Enfin, certains collègues insistent sur la recherche. Pour eux, faire de la recherche permet à l'enseignant de se développer les compétences. Inévitablement, cette activité scientifique fait partie des deux composantes majeures de l'enseignement supérieur : l'enseignement et la recherche.

2.3. La professionnalité perçue par les enseignants de LVE

En termes de perception de la professionnalité, les idées se diversifient entre les différents enseignants. Pour les jeunes enseignants, il s'agit de l'amour pour la langue, de l'expérience pédagogique et aussi de l'éthique professionnelle. En effet, plus un enseignant est jeune et moins il est expérimenté, plus il a recours à l'acquisition de l'expérience pour assurer son travail d'enseignement. Ainsi, l'expérience pour enseigner constitue-elle une marque de leur professionnalité. Par ailleurs, il est intéressant de voir que ce public jeune valorise l'amour pour la langue et l'éthique professionnelle. Cette dernière fait partie de la professionnalité, comme le soulignent certains auteurs référenciés (Delamotte, 1998 ; Perez-Roux, 2012) ou encore « code éthique » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). Il apparaît que ces dimensions dites « psychologiques » jouent une part importante dans la manière dont les enseignants perçoivent la professionnalité, sans parler des qualités et valeurs personnelles.

De plus, la capacité d'autoformation représente une marque de la professionnalité enseignante. Pour plusieurs, cela se manifeste à travers la volonté de se former pour mieux enseigner en général. Un enseignant qualifié de compétent serait celui qui est capable de mobiliser toutes les ressources à sa disposition en vue de sa propre autoformation. En ce sens, la compétence de recherche constitue une marque (ou un indicateur) du professionnalisme chez les enseignants-chercheurs à l'université ou dans un établissement de l'enseignement supérieur. Enfin, un enseignant qualifié de compétent devrait être capable de faire un travail à temps partiel dans un domaine relatif à la langue. Dans cette optique, la polyvalence professionnelle peut-elle être considérée comme un élément de la professionnalité ?

2.4. Les particularités du champ des LVE

Quant aux spécificités de l'enseignement de langues étrangères, la capacité d'accompagnement pour faire réussir les apprenants est estimée très importante. En plus, travailler comme enseignant de langue suppose la compétence de transmettre des connaissances linguistiques et culturelles. Cette perception se manifeste nettement chez le groupe intitulé « Pédagogie ». Ensuite, la compétence socio-culturelle s'avère essentielle à l'enseignement de la langue. Ces deux marques de professionnalité sont soulignées par le groupe appelé « Autoformation ». Cependant, la professionnalité enseignante semble ne pas apparaître chez le groupe qui privilégie la recherche. De toute façon, ces résultats nous montrent que plus le niveau est élevé, plus on s'intéresse à la recherche et que les jeunes enseignants moins diplômés et moins expérimentés devraient s'attacher mieux à la construction de l'expérience professionnelle. En fait, les jeunes diplômés, spécialement ceux qui exercent leur métier dans un centre de langue privé, sont plus mobilisés par l'acquisition d'une expérience pédagogique. À l'inverse, les enseignants les plus diplômés du secteur public sont eux plus tournés vers des préoccupations de la recherche.

3. Retour sur les hypothèses générales

En tant qu'enseignants de LVE dans l'enseignement universitaire, nous posons des questions récurrentes relatives à l'évolution du métier d'enseignant à la faveur du nouveau contexte. Les résultats de notre enquête en deux temps nous permettent d'apercevoir les représentations que les enseignants des deux publics « Universitaire » et « Non-universitaire » ont de leur métier. Quel que soit le public, les enseignants sont en général soumis à la logique de l'industrialisation et de l'internationalisation de la formation, en l'occurrence celle des langues vivantes étrangères. En conséquence, leur processus de professionnalisation est peu ou prou impacté par ce contexte. Pour construire leur développement professionnel, les enseignants de langue vietnamiens ont en général recours à trois voies de formation : la participation aux programmes de formation continue, la prolongation de la formation initiale et l'autoformation. Il s'agit de leurs principales ressources afin de construire leur savoir professoral.

En outre, notre recherche permet de mettre en lumière la manière dont les enseignants de LVE vietnamiens se représentent leur professionnalité et les priorités qu'ils estiment importantes en termes de professionnalisation. Nous pouvons finalement dresser la typologie des trois profils d'enseignants, différemment positionnés quant aux évolutions du champ des LVE au Vietnam au cours de ces dix dernières années. Nos résultats montrent que les enseignants plus diplômés donc souvent les plus anciens se montrent plus positifs que les débutants par rapport aux changements en cours. Cet aspect irait partiellement à l'encontre des thèses sur le cycle de vie professionnelle (Huberman). Le fait que les enseignants sondés se distinguent en fonction de leur niveau de formation licence, master et doctorat renvoie aux trois phases dans la vie professionnelle (Castellotti et De Carlo). La majorité des interviewés qui sont titulaires d'un master et exercent leur métier dans le secteur public ont un point de vue plutôt négatif par rapport à des changements en cours. Ils sont sceptiques vis-à-vis de l'efficacité de la politique de réforme. Par ailleurs, ce groupe pense que le manque de recherches préalable à la mise en œuvre des réformes constitue un grand obstacle à l'évolution. Au contraire, une minorité d'enseignants titulaires d'un doctorat se montre plutôt positifs aux évolutions et valorise la collaboration au travail. Enfin un nombre assez important de jeunes enseignants du secteur privé adoptent un point de vue neutre par rapport à des phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation. Tout cela nous amène à penser que le niveau d'études détermine la manière dont les enseignants se représentent leur professionnalité et perçoivent de leur métier. Il nous semble que les différents niveaux de formation renvoient aux étapes dans la vie professionnelle.

Synthèse du chapitre

Ce chapitre nous a permis de discuter des résultats des deux phases de notre enquête empirique. Nos recherches portent sur le rapport à la professionnalisation des enseignants de langues vivantes étrangères (LVE) de l'enseignement supérieur du Vietnam. Nous avons essayé de discerner les dynamiques de cette professionnalisation dans le contexte de standardisation, d'industrialisation accrue et d'internationalisation de l'enseignement des langues. Dans cette perspective, nous avons principalement exploré leurs représentations du métier d'enseignant, leurs perceptions de la professionnalité enseignante et des évolutions des spécificités du domaine des LVE, ainsi que leur conception du développement professionnel. Ce travail visait également à cerner les éventuelles modifications identitaires produites par le contexte.

La pré-enquête par entretiens auprès des enseignants collègues de Dalat fait émerger les éléments principaux concernant les évolutions de l'éducation nationale en général et du champ de l'enseignement-apprentissage des LVE en particulier. Les résultats indiquent les principales ressources qui permettent aux enseignants de construire leur savoir professoral, ainsi que leur conception du cœur de métier d'enseignant et ces marques de professionnalité. Enfin les collègues sondés ont révélé la manière dont ils se construisent le développement professionnel.

Quant à l'enquête complémentaire par questionnaire, nous pouvons amplifier les résultats à un public plus large dans les trois régions différentes du pays. En premier lieu, les résultats révèlent les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation dans le champ des LVE. Deuxièmement, le processus du développement professionnel des enseignants de langue est discuté d'une manière approfondie. Troisièmement est analysée la perception de professionnalité enseignante. En dernier lieu, les résultats permettent de nous rendre compte des spécificités du champ des LVE.

Finalement, nous faisons un bref retour sur les hypothèses générales dans la dernière section. Ainsi sont-elles en partie confirmées.

Conclusion et Perspectives

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu trouver quelques éléments de réponse à notre préoccupation d'ordre théorique relative au processus de professionnalisation des enseignants de LVE vietnamiens. Les apports théoriques et conceptuels nous ont permis de mieux appréhender la complexité de l'objet de cette étude. Et les résultats de la recherche nous ont apporté un meilleur éclairage sur la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de LVE. Nos travaux de recherche ont montré dans quelle mesure les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation influent plus particulièrement sur le champ de l'enseignement des LVE au Vietnam. En effet, nous voyons apparaître ces deux grandes tendances qui déterminent les éléments à prendre en compte tels que la rénovation de l'enseignement-apprentissage de langue avec les TIC et la standardisation de l'offre de formation selon les normes internationales en termes de compétences certifiées compatibles avec le CECR.

À partir de là se pose la question de savoir dans quelle mesure les espaces de formation contribuent au développement professionnel des enseignants de langues vietnamiens. Il semble que ceux qui se forment à l'étranger adoptent un certain sentiment positif. Ils paraissent avoir plus de confiance en eux en termes de formation. Nous pouvons affirmer que le niveau d'études peut avoir un impact sur la manière de penser chez les enseignants de LVE vietnamiens. Plus ils sont diplômés, plus ils semblent accompagner positivement les processus d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation. Au contraire, moins ils sont diplômés, moins ils se montrent à l'aise vis-à-vis des mutations en cours.

Ces travaux de recherche nous permettent de voir une transition en cours : passage (1) d'un modèle d'enseignement bureaucratique (satisfaire aux exigences d'un système assez « figé » : évaluation basée sur la mémoire ; enseignement très magistral ; passivité de l'étudiant) – ce qu'on tend à appeler « tradition » vers (2) un modèle d'enseignement professionnel piloté par les compétences et la rationalité (standards internationaux, méthodes actives avec importance du numérique, fonction de médiateur de l'enseignant, délégation de la responsabilité et autonomie accrue pour les étudiants) – ce qui pourrait être entendu comme « industrialisation ». Néanmoins, des points de tension semblent persister : tension entre le public et le privé (avec le coût des études) ; tension entre le facteur humain de l'éducation et une dimension technologique ; tension entre contrôle et autonomie des acteurs.

Du point de vue des enseignants, on peut se poser cette question : les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation peuvent-ils tirer les enseignants soit vers un modèle professionnel soit vers un modèle néo-bureaucratique ? Les deux branches de l'alternative semblent contenues dans la situation. De là surgit le problème de l'avenir de la formation sur le plan de la maîtrise de la langue enseignée, de la didactique, de la pédagogie. En effet, le poids des technologies associées aux évolutions en cours conduit à s'interroger sur la place de l'autonomie de l'enseignant en cas de méthode franchisée ainsi que son rôle dans l'enseignement : devient-il concepteur ou technicien ? De plus le passage vers des pédagogies centrées sur la communication et les interactions avec les étudiants n'est pas facile dans la tradition asiatique et cela suppose de nouvelles compétences. Enfin, le lien entre enseignement et débouchés professionnels dans l'économie réelle, tel qu'il est aujourd'hui favorisé, pose des

questions en termes de cohésion sociale et de collaboration entre acteurs économiques et académiques. Toujours selon les enseignants sondés, les apprenants d'aujourd'hui connaissent également une croissance de leur autonomie et de leur responsabilité. Leur motivation tant pour mieux réussir leurs études que leur avenir professionnel s'en trouve stimulée. Ils privilégient l'activité effective de communication pour construire leurs compétences en langue en conformité avec les normes de certification du CECR.

Sur le plan des méthodes de l'enseignement, on ne peut nier l'importance du numérique (TIC). Cela peut aboutir à la question du choix des méthodes actives/interactives basées sur la communication en particulier, et sur le développement des compétences en langue en général. Les méthodes d'enseignement et d'évaluation sont soumises à la structuration par les normes internationalement connues telles que le CECR et à la standardisation internationale de formation en langue. Il sera difficile de prendre une décision relative au choix des méthodes « franchisées » des centres de langues privés ou de s'approprier telle ou telle méthode tout en prenant compte un modèle économique pertinent et approprié. Qui plus est, la réforme suppose des méthodes plus rationnelles et socio-constructivistes visant l'efficacité des apprentissages.

De plus, il semble que le secteur privé soit moins exigeant en termes d'acquisition de diplôme supérieur que le secteur public. Cela s'explique par le fait que pour travailler comme enseignant dans l'enseignement supérieur il faut obtenir au moins un master. Les universitaires sont dans l'obligation de prolonger leurs études initiales et de participer régulièrement à la formation professionnelle continue. Au contraire, les centres de langues privés peuvent recruter des enseignants diplômés d'une licence et/ou munis des certificats de compétences en langue. Or, dans le contexte de l'industrialisation et de l'internationalisation du champ des LVE, ces deux publics d'enseignants publics et privés sont soumis à des épreuves de certification en langues dans le cadre de la standardisation des niveaux de compétences selon les normes internationales.

Nous avons mené une recherche auprès d'un public assez important et représentatif du point de vue statistique en prenant compte de la diversité de l'échantillon. Il faut rappeler que nous avons dû sacrifier beaucoup de temps pour transcrire et traduire (du vietnamien en français) les quatorze entretiens. S'y ajoute la traduction du questionnaire en vietnamien et en anglais dans le souhait de s'adresser à une population la plus large possible et d'élaborer un questionnaire le plus intelligible possible. La recherche s'est déployée vers une majorité d'enseignants de langue anglaise et française, les enseignants d'autres langues étrangères y sont minoritaires. De ce fait, la dimension comparative selon la langue enseignée n'est pas significative.

À la suite de ce travail de thèse, nous souhaiterions en premier lieu pouvoir élargir la sphère de notre recherche initiale. Il s'agirait de faire une étude qui porterait sur la professionnalisation des enseignants d'autres disciplines au Vietnam en vue de comparer/contraster les processus qu'on y rencontre. Il serait en effet important de faire une recherche qui porterait sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants vietnamiens en référence aux travaux intitulés *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* d'Oxford (1990). Dotés des compétences de recherche, nous avons l'ambition de réaliser, avec nos collègues, d'autres recherches semblables dans le domaine des Sciences de l'éducation.

Références bibliographiques

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. Récupéré le 10 janvier 2019 du site <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578357>

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21.

Annot, E. (2011). Le métier d'enseignant chercheur. Dans I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur, et R. Duval (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation : Change in Higher Education and Globalisation* (p. 221-231). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Annot, E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Ball, J.-M., Debon, C. et Mœglin, P. (2016). Burrhus F. Skinner. Le précepteur mécanique. Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 101-112). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Barbot, M.-J., Mœglin, P. et Payeur, A. (2016). George Ritzer. McDonald's et après. Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 297-311). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Barna, J. et Mœglin, P. (2016). Le Thanh-Khoi. Productivité éducative et progrès social. Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 115-122). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Barnier, J. (2008). Tout ce que vous n'avez jamais voulu savoir sur le χ^2 sans jamais avoir eu envie de le demander. *Groupe de Recherche sur la Socialisation CNRS-UMR*. Récupéré le 28 novembre 2017 du site : https://alea.fr.eu.org/git/doc_khi2.git/blob/refs/heads/master:/khi2.pdf

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e édition augmentée). Paris, France : La Découverte.

Bélaïr, L. M. (2011). La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement. Dans Zorro, A. et De Ketele, J.-M. *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 101-116). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête*. Paris, France : Armand Colin.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.

- Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs de formation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 49-68.
- Bouissou, C., et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15-31.
- Bourdet, J.-F. et Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7(1), 11-29.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35(1), 117-132.
- Bourguignon, C. (2011). L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL. *Centre National de Documentation Pédagogique*, 1-8. Récupéré le 15 janvier 2019 du site : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competece_langue_2011.pdf
- Brodeur, M., Daudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Castellotti, V. et De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris, France : CLE International.
- Cerbelle, S. (2016). L'enseignement supérieur au Vietnam : les enjeux d'une réforme inspirée des orientations occidentales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15), 239-262.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et formation*, 83(3), 33-48.
- Champy, P., et Etévé, C. (1995). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Nathan.
- Cibois, P. (1993). Le PEM, pourcentage de l'écart maximum : un indice de liaison entre modalités d'un tableau de contingence. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 40(1), 43-63.

Cibois, P. (2003). Les écarts à l'indépendance. Techniques simples pour analyser des données d'enquête. *Méthodes quantitatives pour les sciences sociales (Sciences Humaines)*, 102 pages.

Cibois, P. (2015). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Lyon : ENS Éditions.

Cong Huyen Ton Nu Y-Nhiem (2016). Stage en entreprise des étudiants de la filière du Tourisme : défis et perspective. Le cas du Département de Français de l'École Supérieure de Langues Étrangères de (ESLE) Hué. *Synergies Pays riverains du Mékong*, (8), 77-87.

Conjard, P. et Devin, B. (dir.) (2007). *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*. Lyon, France : ANACT.

Crahay, M. (2010). Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele. (dir.) *L'analyse qualitative en éducation des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (p. 33-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

De Singly, F. (2011). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

Deceuninck, J. (1998). Niveaux d'analyse. Dans P. Mœglin (dir.), *L'industrialisation de la formation. État de la question* (p. 61-73). Paris, France : CNDP.

Dejean, K. et Charlier, É. (2011). Parcours d'insertion professionnelle : développement identitaire et sentiments associés. *Perspectives En éducation et Formation*, p. 65-82.

Delamotte, E. (1998). De la professionnalisation à l'industrialisation Dans P. Mœglin (dir.), *L'industrialisation de la formation. État de la question* (p. 75-93). Paris, France : CNDP.

Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, France : Odile Jacob.

Denman, B. D. (2005). Comment définir l'université du XXI^e siècle ? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, (2), 9-28.

Do Huy Thinh. (1999). *Foreign Language Education Policy in Vietnam : The Emergence of English and Its Impact on Higher Education*. In *Partnership and Interaction : Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development*, Hanoi, Vietnam. October, 13-15, p. 29-42. (téléchargeable sur <http://www.langdevconferences.org/publications.html>)

Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, France : Armand Colin.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.

Forsé, M. (1984). Cibois Philippe, L'analyse factorielle. *Revue française de sociologie*, 25(3), 502-504.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, (67), 105-116.

Henda, M. B. (2016). *Formation à distance et outils numériques pour l'enseignement supérieur et la recherche en Asie-Pacifique (Cambodge, Laos, Vietnam). Partie 01 : État des lieux. Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau Asie-Pacifique* [Rapport de recherche] BAP : Bureau Asie pacifique de l'Agence universitaire de la Francophonie. Récupéré le 27 novembre 2018 du site <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01475554/>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.

Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Lacourse, F. (2011). Des jurys de portfolio de compétences vers un espace de reconnaissance. Dans Dans A. Zorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 131-146). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Lacroix, J.-G. (1998). Au cœur des recompositions socio-économiques, la crise de l'école. Dans P. Mœglin (dir), *L'industrialisation de la formation. État de la question* (p. 173-195). Paris, France : CNDP.

Landry, P. et Sidir, M. (2016). Philip Hall Coombs. Améliorer le rendement. Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 149-161). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Lang, V. (2011). La question de la reconnaissance des maîtres de l'enseignement primaire public en France : approches sociohistoriques. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 19-30). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Larédo, P. (2003). Les universités et leurs activités de recherche : transformations en cours et défis nouveaux. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 15(1), 119-140.

Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., et Charette, S. (2011). Entre discipline et profession : la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 31-48.

Le Maxidico : Dictionnaire encyclopédique de la langue française (1996). Éditions de la Connaissance.

Le Petit Robert de la langue française – version numérique (2012). Dictionnaires Le Robert.

Martin, O. (2011). *L'analyse des données quantitatives : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

Massaoui, R. (2017). Les transformations du métier de conseiller de mission locale liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication : l'impact sur les identités et les représentations sociales. *Thèse de doctorat*. Paris : CNAM.

Mathey-Pierre, C. et Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et formation*, 19, 137-148.

Maubant, P. et Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 7-11.

Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-16. Récupéré le 10 mai 2016 du site de la revue : <https://ripes.revues.org/593>

Mayen, P. (2017). L'ignorance et la dépendance, facteurs d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail. *Recherche et formation*, 84(1), 9-23.

Mazereau, P. (2013). Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : enjeux épistémologiques et pragmatiques. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 46(2), 7-19.

MEF (2015). *Rapport du Vietnam sur l'éducation pour tous en 2015* (78 pages). Hanoi, Vietnam : MEF.

Ménard, L., Hoffmann, C. et Lameul, G. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche et formation*, 84(1), 125-140.

Metzger, J.-L. et Paquelin, D. (2016). Jean Gadrey. Contradiction dans les termes ? Dans Mœglin, P. (dir.). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 223-235). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Miège, B. et Mœglin, P. (2016). Bjorn Stensaker. Politique des marques. Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 313-325). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Moreau, G. (2016). L'apprenti et son maître. *Recherche et formation*, 83(3), 19-31.

Mœglin, P. (1998). Entre service et self-service. Dans P. Mœglin (dir.), *L'industrialisation de la formation : état de la question* (p. 107-131). Paris, France : CNDP.

Mœglin, P. (dir.), (1998). *L'industrialisation de la formation : état de la question*. Paris, France : CNDP.

Mœglin, P. (2016). Tony Waters. Retour à la bureaucratie ? Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 325-334). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Mœglin, P. (dir.) (2016). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*. Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Mœglin, P., et Chaptal, A. (2016). Chapitre 1. John Franklin Bobbitt. Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 77-88). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Nguyen Do Thien-Vu (2008). *Vers une professionnalisation de la formation d'étudiants étrangers à la langue et la culture vietnamiennes* (Mémoire de master). Caen : Université de Caen Basse-Normandie.

Nguyen Tan-Dai (2017). *Les TIC au service de la qualité des formations : le cas des programmes vietnamiens évalués par l'ASEAN University Network* (Thèse de doctorat). Strasbourg : Université de Strasbourg.

Nguyen Thi Thanh-Huong (2016). Dispositif hybride du Cours d'Insertion Professionnelle – un outil pour enseigner le français dans une visée professionnelle. *Synergies Pays riverains du Mékong*, (8), 63-75.

Nguyen Van-Long (2016). Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ngoại ngữ : Từ kinh nghiệm quốc tế đến thực tại Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Nghiên cứu Giáo dục ĐHQGHN*, 32(2), 36-47. [L'application des TIC dans l'enseignement de LVE, depuis l'expérience internationale à la réalité vietnamienne. *Revue en sciences de l'éducation de l'Université nationale de Hanoi*]

Nguyen Viet-Anh (2014). Enjeux de l'intégration du CECRL aux universités de langues étrangères au Vietnam. *Linguistica*, 54(1), 471-484. Récupéré le 10 décembre 2018 du site <https://hal-inalco.archives-ouvertes.fr/hal-01303453/document>

Nguyen Xuan Tu-Huyen (2006). L'enseignement du français au Vietnam : réalisations et interrogations. *Revue japonaise de didactique du français*, 1(2), 104-111.

Normand-Marconnet, N. (2009). *Rénovation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Vietnam : quels apports et quelle contextualisation pour le CECR et ses dérivés (PEL, PEPELF) dans ce contexte spécifique ?* Récupéré le 15 janvier 2019 du site <https://www.researchgate.net/publication/277050297>

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : what every teacher should know*. New York, USA : Newbury House Publisher.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (dir). (2010). *L'analyse qualitative en éducation des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

Payeur, A. (1998). Pour un état des lieux. Dans Mœglin, P. (dir), *L'industrialisation de la formation. État de la question* (p. 197-205). Paris, France : CNDP.

Payeur, A. (2011). Enseignement des langues : Quels déplacements ? Dans I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur, et R. Duval (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (p. 191-206). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Peraya, D. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*, 3(10), 1-16. Récupéré le 23 janvier 2018 du site de la revue : <http://journals.openedition.org/dms/1094>

Perez-Roux, T. (dir.). (2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Perrenoud, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur*, 9, 28-33. Récupéré le 06 décembre 2017 du site de l'auteur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_27.html

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF éditeur.

Petit, L., Commandré, M. et Ologeanu, R. (2016). Jacques Perriault. L'éducation, « industrie de la connaissance ». Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 177-185). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Pham Duc-Su et Thipkong, P. (2016). Formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle en Asie du Sud-est : quelques réflexions à partir des données sociolinguistiques recueillies. Dans *Synergies Pays riverains du Mékong*, (8), 145-156.

Pham Minh-Hac (2001). *L'enseignement au Vietnam. Situation et perspectives*. Hanoi, Vietnam : Éditions The Gioi.

Pham Quang, L. et Rémy, V. (dir.) (2016). Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail. *Recherche et Formation*, 83. Lyon, France : ENS Éditions.

Pham Quang, L. et Rémy, V. (dir.) (2017). Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail. *Recherche et Formation*, 84. Lyon, France : ENS Éditions.

Pham Quang, L. (2017). Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire. *Recherche et formation*, 48, 65-82.

Phan Nguyen Thai-Phong (2012). *La professionnalisation des enseignants genèse et développement des compétences professionnelles des enseignants de français dans l'enseignement supérieur du Vietnam* (Thèse de doctorat). Caen : Université de Caen Basse-Normandie.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275.

Pourtois, J., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines : Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.) *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 135-142). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : Usages, pratiques, analyses*. Paris : Armand Colin.

Rosen, É. et Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : CLE International.

Saly-Giocanti, F. (2007). Philippe Cibois, Les méthodes d'analyse d'enquêtes. Paris : PUF, « Que sais-je ? », n° 3782, 2007, 128 p. *Histoire et mesure*, 22(XXII-1), 192-194.

Silvy, C., Delcroix, A., et Mercier, A. (2013). Enquête sur la notion de « pedagogical content knowledge », interrogée à partir du « site local d'une question ». *Education et didactique*, 7(1), 33-58.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L.-S. (2007). Ceux qui comprennent (G. Sensevy et C. Amade-Escot, trad.). *Education et didactique*, (1), 97-114. (Ouvrage original publié en 1986 sous le titre *Those who understand : Knowledge growth in teaching*. *Educational researcher*, 15(2), 4-14).

Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.

Thibault, F. (2016). Christine Musselin. Vers un capitalisme académique ? Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 283-294). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.

Tran Thanh-Ai (2016). La formation à la recherche en éducation au Vietnam : Quels défis ? Dans *Synergies Pays riverains du Mékong*, (8), 37-49.

Tran Thien Tam-Minh et Nguyen Thi Ngoc-Suong (2016). Un référentiel de formation à l'Institut d'échanges culturels avec la France (IDECAF). Dans *Synergies Pays riverains du Mékong*, (8), 51-61.

Tran Xuan-Tuyen (n.d.). Bài giảng điện tử, bản thêm về hai chữ « tương tác ». *Kỷ yếu Hội thảo khoa học « Đào tạo trực tuyến trong nhà trường Việt-Nam, Thực trạng và giải pháp »*, 76-87. [Cours en ligne, discussion sur la notion d'interaction. *Acte du colloque « E-learning dans les écoles vietnamiennes. Situation actuelle et solutions »*]. Récupéré le 02 février 2018 du site de l'Institute for Education Research : <http://www.ier.edu.vn/upload/product/da-cao-truc-tuyen-trong-nha-truong-viet-nam-thuc-trang-va-giai-phap-612939932903.pdf>

Tremblay, G. et Paquelin, D. (2016). Harold A. Innis. Un doyen contre les dérives de l'industrialisation. Dans P. Mœglin (dir.), *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)* (p. 123-137). Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Truong Quang-Dung (n.d.). Từ thực trạng mô hình giáo dục từ xa trên địa bàn tỉnh Quảng Ngãi, đề xuất thêm một số giải pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. *Kỷ yếu Hội thảo khoa học « Đào tạo trực tuyến trong nhà trường Việt-Nam, Thực trạng và giải pháp »*, 16-26. [Du modèle de formation à distance dans la province de Quang Ngai à la proposition de solutions à l'amélioration de la qualité de formation. *Acte du colloque « E-learning dans les écoles vietnamiennes. Situation actuelle et solutions »*]. Récupéré le 02 février 2018 du site de l'Institute for Education Research : <http://www.ier.edu.vn/upload/product/da-cao-truc-tuyen-trong-nha-truong-viet-nam-thuc-trang-va-giai-phap-612939932903.pdf>

UNESCO (2016). Report on the implementation of the Memorandum of Understanding between the Socialist Republic of Viet Nam and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) for the period 2010-2016. *Programme and meeting document*. Récupéré le 19 novembre 2018 du site de l'UNESCO : https://unesdoc-beta.unesco.org/ark:/48223/pf0000244243_vie

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

VEF (2014). Observations on the current status of higher education in Agricultural Sciences, Civil Engineering, Computer Science, Electrical Engineering, Environmental Sciences, Physics, and Transport and Communications at select universities in Vietnam. *Reports on the Status of Higher Education in Vietnam* (72 pages). Récupéré le 19 novembre 2018 du site VEF : <https://home.vef.gov/details.php?mid=4&cid=178>

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. DOI 10.3917/savo.017.0009

Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, France : L'Harmattan.

Yazdanmehr, E., Akbari, R., Kiany, G., et Samar, R. G. (2016). Proposing a conceptual model for teacher expertise in ELT. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(3), 631-641.

Zorro, A. et De Ketele, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Liste des abréviations

| | |
|----------|--|
| AUF | Agence Universitaire de la Francophonie |
| CECR | Cadre européen commun de référence pour les langues |
| CLE | Centre de langues étrangères privé |
| DALF | Diplôme approfondi de langue française |
| DEL | Diplôme d'études en langue française |
| ECTS | <i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> |
| ETS | <i>Educational Testing Service</i> |
| FLE | Faculté de langues étrangères |
| HERA | <i>Higher Education Reform Agenda</i> |
| HSK | <i>Test of Standard Chinese language proficiency</i> |
| IDECAP | Institut d'échanges culturels avec la France |
| IDP | <i>Education International Development Program</i> |
| IELTS | <i>International English language testing system</i> |
| JLPT | <i>Japanese-Language Proficiency Test</i> |
| KLPT | <i>Korean Language Proficiency Test</i> |
| KNLNNVN | Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam |
| LVE | Langues Vivantes Étrangères |
| MEF | Ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam |
| NAT-TEST | <i>Japanese Language Achievement Test for Non-Native Speakers</i> |
| SEAMEO | <i>Southeast Asian Ministers of Education Organization</i> |
| TCF | Test de connaissance du français |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |
| TICE | Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement |
| TOCFL | <i>Test of Chinese as a foreign language</i> |
| TOEFL | <i>Test of English as a foreign language</i> |
| TOIEC | <i>Test of English for international communication</i> |
| TOPIK | <i>Test of Proficiency in Korean</i> |
| UDL | Université de Dalat |
| UNESCO | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> |
| VEF | <i>Vietnam Education Foundation</i> |

Index des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1. Le cycle de vie professionnelle de l'enseignant | 19 |
| Figure 2. Les différentes conceptions du développement professionnel | 78 |
| Figure 3. Principaux rôles tenus par les conseillers et énoncés de leurs interventions..... | 86 |
| Figure 4. La répartition des niveaux de compétence dans le Cadre | 123 |
| Figure 5. Les seuils standards du Khi-2..... | 161 |
| Figure 6. Genre et ancienneté du public enquêté..... | 164 |
| Figure 7. Les formations initiales au niveau de LVE | 165 |
| Figure 8. Les proportions des principales ressources | 178 |
| Figure 9. La représentation du public enquêté sur la professionnalité enseignante | 189 |
| Figure 10. La perception de l'enquêteur sur la professionnalité du public enquêté..... | 189 |
| Figure 11. Les parcours de formation de la population enquêtée..... | 191 |
| Figure 12. Les parcours de formation de la population enquêtée..... | 191 |
| Figure 13. Quatre dimensions professionnalisantes | 195 |
| Figure 14. Les parcours de formation des enseignants | 196 |
| Figure 15. Le développement professionnel par l'autoformation | 198 |
| Figure 16. Le développement professionnel par les pratiques | 202 |
| Figure 17. Les principales voies de développement professionnel | 204 |

Index des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1. Les étapes de développement professionnel en enseignement | 81 |
| Tableau 2. Statistique de l'enseignement supérieur en général..... | 135 |
| Tableau 3. Comparaison de l'enseignement supérieur en général, période 2007-2017 | 136 |
| Tableau 4. Statistique de l'enseignement supérieur de langue en 2018 | 138 |
| Tableau 5. Tableau récapitulatif des 14 participants | 164 |
| Tableau 6. Les langues utilisées lors de la passation du questionnaire | 214 |
| Tableau 7. Genre..... | 214 |
| Tableau 8. Âge..... | 215 |
| Tableau 9. Niveau d'études | 216 |
| Tableau 10. Ancienneté..... | 217 |
| Tableau 11. Fonction de direction | 217 |
| Tableau 12. Langues enseignées | 218 |
| Tableau 13. Qualification professionnelle | 219 |
| Tableau 14. Satisfaction des prescriptions institutionnelles..... | 220 |
| Tableau 15. Régions d'habitation | 221 |
| Tableau 16. Statut de l'établissement d'enseignement | 221 |
| Tableau 17. Les évolutions du champ des LVE, période 2007-2017 | 222 |
| Tableau 18. La perception de l'importance du CECR..... | 223 |
| Tableau 19. La perception de la rationalité des politiques éducatives mises en œuvre..... | 232 |
| Tableau 20. L'identification de principaux obstacles à l'évolution du champ des LVE..... | 234 |
| Tableau 21. La détermination des ressources indispensables | 235 |
| Tableau 22. La détermination des éléments constitutifs | 236 |
| Tableau 23. La perception de la formation continue | 237 |
| Tableau 24. Les principales voies de formation en vue du développement des compétences..... | 238 |
| Tableau 25. La détermination des activités professionnelles en vue..... | 240 |
| Tableau 26. La perception des valeurs et qualités personnelles..... | 242 |
| Tableau 27. La représentation d'un « enseignant de LVE » | 243 |
| Tableau 28. La représentation d'un « enseignant compétent en LVE » | 245 |
| Tableau 29. La détermination des tâches essentielles..... | 246 |
| Tableau 30. La détermination des compétences spécifiques..... | 247 |
| Tableau 31. La perception des changements relatifs à l'identité professionnelle | 249 |
| Tableau 32. Niveau d'études*Genre..... | 250 |
| Tableau 33. Niveau d'études*Age..... | 251 |
| Tableau 34. Niveau d'études*Ancienneté..... | 251 |
| Tableau 35. Niveau d'études*Pays de délivrance du diplôme | 251 |
| Tableau 36. Niveau d'études*Formations professionnelles continues | 252 |
| Tableau 37. Niveau d'études*Fonction de direction | 252 |
| Tableau 38. Niveau d'études*Statut de l'établissement d'enseignement..... | 253 |
| Tableau 39. Universitaires*Système de crédits capitalisables | 253 |
| Tableau 40. Universitaires*Investissements de l'Etat | 254 |
| Tableau 41. Non-universitaires*Nouvelles méthodologies | 254 |
| Tableau 42. Non-universitaires*Infrastructures techniques et pédagogiques | 254 |
| Tableau 43. Non-universitaires*Manque de recherches préalables | 255 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 44. Langue anglaise*Politiques éducatives rationnelles..... | 255 |
| Tableau 45. Langue française*Politiques éducatives non pertinentes..... | 256 |
| Tableau 46. Langue française*Manque de ressources financières..... | 256 |
| Tableau 47. Ancienneté < 10 années*Nouvelles méthodologies d'enseignement..... | 257 |
| Tableau 48. Ancienneté < 10 années*Aménagement des infrastructures..... | 257 |
| Tableau 49. Ancienneté > 10 années*Projets nationaux de réforme..... | 258 |
| Tableau 50. Ancienneté > 10 années*Investissements de l'Etat..... | 258 |
| Tableau 51. Doctorat*Investissements de l'Etat | 259 |
| Tableau 52. Universitaires*Autoformation..... | 259 |
| Tableau 53. Universitaires*Développement des compétences spécifiques | 260 |
| Tableau 54. Non-universitaires*Ressources documentaires..... | 260 |
| Tableau 55. Non-universitaires*Diplôme niveau supérieur..... | 260 |
| Tableau 56. Non-universitaires*Transmission des connaissances | 261 |
| Tableau 57. Langue anglaise*Diplôme niveau supérieur | 261 |
| Tableau 58. Langue française*Formation professionnelle continue | 262 |
| Tableau 59. Langue française*Autoformation tout au long de la carrière..... | 262 |
| Tableau 60. Ancienneté < 10 années*Ressources documentaires..... | 262 |
| Tableau 61. Ancienneté < 10 années*Echanges collégiaux..... | 263 |
| Tableau 62. Ancienneté < 10 années*Valeur formative de l'expérience | 263 |
| Tableau 63. Ancienneté > 10 années*Autoformation | 264 |
| Tableau 64. Ancienneté > 10 années*Participation à la formation continue | 264 |
| Tableau 65. Ancienneté > 10 années*Développement des compétences spécifiques..... | 264 |
| Tableau 66. Ancienneté > 10 années*Accompagnement | 265 |
| Tableau 67. Licence et master*Ressources média audio-visuelles | 265 |
| Tableau 68. Universitaires*Esprit ouvert au changement..... | 266 |
| Tableau 69. Universitaires*Volonté pour l'autoformation | 266 |
| Tableau 70. Universitaires*Pratique de la recherche..... | 267 |
| Tableau 71. Non-universitaires*Amour pour la langue..... | 267 |
| Tableau 72. Non-universitaires*Ethique professionnelle | 267 |
| Tableau 73. Non-universitaires*Qualités morales et valeurs personnelles..... | 268 |
| Tableau 74. Non-universitaires*Expérience pédagogique..... | 268 |
| Tableau 75. Non-universitaires*Pratique de la réflexivité..... | 269 |
| Tableau 76. Langue anglaise*Ethique professionnelle..... | 269 |
| Tableau 77. Langue anglaise*Expérience pédagogique | 270 |
| Tableau 78. Autres langues*Maîtrise de la langue enseignée..... | 270 |
| Tableau 79. Ancienneté < 10 années*Amour pour la langue | 271 |
| Tableau 80. Ancienneté < 10 années*Ethique professionnelle..... | 271 |
| Tableau 81. Ancienneté < 10 années*Qualités morales et valeurs personnelles | 271 |
| Tableau 82. Ancienneté < 10 années*Expérience pédagogique | 272 |
| Tableau 83. Ancienneté > 10 années*Engagement dans le métier..... | 272 |
| Tableau 84. Doctorat*Engagement dans le métier..... | 273 |
| Tableau 85. Doctorat*Pratique de la recherche..... | 273 |
| Tableau 86. Langue anglaise*Application du CECR | 274 |
| Tableau 87. Langue anglaise*Changement des pratiques professionnelles..... | 274 |
| Tableau 88. Autres langues*Modification du savoir-être | 275 |

Tableau 89. Doctorat*Modification du savoir-être 275

Index des auteurs

A

Akbari, 195, 196
Albero, 99, 100, 101, 115, 187, 292
Annoot, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 292

B

Ball, 105, 106
Barbot, 117, 118, 298
Barna, 106, 107
Beaud, 153, 154
Bédard, 39, 63, 92
Berthier, 153, 154, 251
Blais, 51, 155, 157
Boudjaoui, 28
Bourdet, 72, 73
Bourdoncle, 16, 22, 34, 35, 54, 55, 58, 61, 62, 67, 68, 69, 77, 79, 93, 148, 290, 299, 302
Bourguignon, 121, 122, 123, 124, 126, 299
Briquet-Duhazé, 16, 17, 18, 54, 59, 293
Brodeur, 70, 87
Bru, 23, 70, 87

C

Castellotti, 20, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 67, 68, 69, 79, 148, 149, 288, 294
Cerbelle, 131, 141, 142, 285
Chaliès, 51
Champy, 15
Chaptal, 101, 102
Charette, 63
Commandré, 104, 106
Cong Huyen Ton Nu Y-Nhiem, 132
Conjard, 29, 30, 31, 33, 57, 149
Corbin, 155, 156, 157, 165, 170, 287
Couturier, 63
Crahay, 152, 156, 157, 158

D

Daudelin, 70, 87

De Carlo, 20, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 67, 68, 69, 79, 148, 149, 288, 294
De Ketele, 35, 149, 305
De Singly, 153, 159, 160, 163, 204, 207, 208, 291
Debon, 105, 106, 113, 116
Deceuninck, 95, 97, 110, 111, 113
Delamotte, 15, 16, 54, 56, 63, 109, 111, 113, 128, 129, 293
Delcroix, 175
Denman, 52, 53
Desmet, 152, 305
Devin, 29, 30, 31, 33, 57, 149
Dubar, 18, 32, 35
Duchesne, 65, 66, 154

E

Etévé, 15, 299

F

Frenay, 77, 78, 81, 87, 93

H

Henda, 301
Hoffmann, 52
Huberman, 18, 19, 20, 54, 67, 69, 77, 79, 80, 81, 148, 149, 157

J

Jorro, 77, 78, 81, 82, 87, 93, 149

K

Kiany, 195, 196

L

Lacourse, 74, 301
Lacroix, 95, 112, 301
Lahaye, 152, 305
Lameul, 52, 84, 91, 92
Landry, 108
Lang, 36, 60, 63, 74

Larédo, 52, 53
Larose, 63
Leroux, 72, 73

M

Martineau, 155, 157
Mathey-Pierre, 61, 62, 93, 302
Maubant, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 54, 57, 59,
60, 64, 67, 68, 288
Mayen, 51
Mazereau, 1, 110, 302
Ménard, 52
Mercier, 175, 186
Metzger, 17, 97, 105
Miège, 95, 113, 118
Mœglin, 79, 92, 95, 96, 98, 99, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112,
114, 115, 116, 117, 118, 128, 148, 150,
287, 292
Moreau, 49
Mucchielli, 155, 156, 157, 186
Mukamurera, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 94, 148

N

Nguyen Do Thien-Vu, 28, 29, 70, 72, 172
Nguyen Tan-Dai, 141
Nguyen Thi Ngoc-Suong, 72, 140
Nguyen Thi Thanh-Huong, 132
Nguyen Van-Long, 111, 140, 141, 142,
173, 199, 303
Nguyen Viet-Anh, 124, 125, 126, 303
Nguyen Xuan Tu-Huyen, 132, 285
Normand-Marconnet, 121, 122, 125, 126,
127, 132, 281, 303

O

Ologeanu, 104, 106

P

Paillé, 152, 155, 156, 157, 186
Paquelin, 17, 97, 105, 107, 108, 128
Paul, 49, 71, 87, 172, 304
Payeur, 96, 111, 116, 117, 118, 119, 120,
128, 129, 291, 298, 304

Peraya, 16, 39, 77, 78, 79, 84, 85, 91, 92
Perez-Roux, 18, 21, 32, 33, 36, 37, 67, 68,
70, 79, 293
Perrenoud, 21, 30, 34, 37, 38, 60, 63, 74,
75, 76, 79, 82, 83, 84, 89, 90, 94, 148,
172, 200, 290, 291
Petit, 56, 60, 92, 104, 106, 172, 302
Pham Duc-Su, 132, 133, 287
Pham Minh-Hac, 131, 170
Pham Quang, 49, 85
Phan Nguyen Thai-Phong, 144
Piot, 16, 54, 57, 64, 67, 68
Poumay, 77, 78, 81, 82, 86, 87, 93, 301
Pourtois, 152, 153, 158, 305

R

Ramos, 154
Reinhardt, 120, 121, 122, 123, 129, 148,
150, 287, 288
Rémerly, 49
Roger, 16, 17, 23, 24, 25, 54, 59, 60, 64,
288
Rosen, 120, 121, 122, 123, 124, 129, 148,
150, 287, 288

S

Saly-Giocanti, 160, 162
Samar, 195, 196
Savoie-Zajc, 65, 66
Schulman, 175, 186
Shulman, 25, 26, 27, 28, 85, 305
Sidir, 108
Silvy, 175, 186
Strauss, 17, 41, 155, 156, 157, 165, 170,
287

T

Thibault, 117, 305
Thipkong, 132, 133
Thomas, 155, 157
Tran Thanh-Ai, 142, 143
Tran Thien Tam-Minh, 140
Tran Xuan-Tuyen, 141
Tremblay, 95, 105, 107, 108, 113, 128
Tripier, 18

Truong Quang-Dung, 110

U

Uwamariya, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 94, 148

W

Weber, 67, 99, 103, 153, 154

Wittorski, 16, 17, 18, 28, 31, 32, 34, 35,
54, 57, 58, 59, 64, 69, 70, 77, 79, 87, 94,
120, 148, 149, 150, 288, 290, 293, 307

Y

Yazdanmehr, 195, 196

La professionnalisation des enseignants de langues étrangères vietnamiens : entre tradition et industrialisation

Etude comparative entre enseignants des secteurs public et privé

Résumé

Au cours de ces dernières années, l'éducation et la formation connaissent des phénomènes d'industrialisation accrues notamment sous l'effet du développement des TIC. Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues vivantes étrangères (LVE) est également confronté à des transformations dues à l'internationalisation des normes de certification et au développement d'une offre de formation privée à caractère marchand. Le champ des LVE au Vietnam n'échappe pas à ces évolutions qui entraînent inévitablement des changements relatifs au processus de professionnalisation du corps enseignant. Notre recherche vise à mettre en lumière la façon dont les enseignants de LVE, dans les secteurs public et privé, se représentent leur professionnalité dans ce nouveau contexte et les priorités qu'ils estiment importantes en termes de développement professionnel. A cette fin, nous avons mené une enquête empirique en deux temps : une pré-enquête par entretiens auprès des enseignants de Dalat et une enquête complémentaire par questionnaire en ligne. L'analyse des entretiens semi-directifs (N 14) nous a aidé à construire le questionnaire, destiné à un public d'enseignants plus large dans le pays. L'étude des réponses (N 364) nous permet de dessiner une typologie d'enseignants qui se positionnent différemment vis-à-vis des évolutions du champ des LVE. La discussion des déterminants des trois profils identifiés nous amène à mieux cerner la dynamique du développement professionnel des enseignants de LVE vietnamiens.

Mots-clés

Professionnalisation, professionnalité, développement professionnel, savoirs professionnels, CECR¹

The professionalization of Vietnamese teachers of foreign language: between tradition and industrialization

Comparative study between teachers in the public and private sectors

Abstract

During recent years, education and training have experienced greater phenomena of industrialization in particular under the influence of the development of technologies. The field of foreign language teaching and learning (FLT) has also undergone changes due to the internationalization of certification standards and the growth of private training sector. The foreign language teaching field in Vietnam is not immune to these developments that inevitably lead to significant changes in the process of professionalization of the teaching staff. Our research aims at highlighting the way foreign language teachers in both public and private sectors represent their professionalism in this new context and the priorities they consider important in terms of professionalization. To do this, we conducted our empirical research in two stages : a pre-survey by interviews with colleagues in Dalat and a supplementary survey by an online questionnaire. The analysis of the 14 semi-structured interviews of the first phase helped us to build the questionnaire that was intended for a wider audience of teachers in the country. Our questionnaire survey (N 364) allowed us to draw three different profiles which are differently positioned in terms of the evolution of FLT. The discussion of the determinants of each profile provides a better understanding of the professional development dynamics of Vietnamese foreign language teachers.

Key words

Professionalization, professionalism, professional development, professional knowledge, CEFR²

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

² The Common European Framework of Reference for Languages.

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----|
| PARTIE I : PRE-ENQUETE PAR ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF | 3 |
| 1. Guide d'entretien semi-directif..... | 3 |
| 2. Transcriptions et traductions des entretiens..... | 7 |
| 2.1. Entretien 1 | 8 |
| 2.2. Entretien 2 | 20 |
| 2.3. Entretien 3 | 31 |
| 2.4. Entretien 4 | 38 |
| 2.5. Entretien 5 | 48 |
| 2.6. Entretien 6 | 54 |
| 2.7. Entretien 7 | 63 |
| 2.8. Entretien 8 | 70 |
| 2.9. Entretien 9 | 81 |
| 2.10. Entretien 10 | 93 |
| 2.11. Entretien 11 | 101 |
| 2.12. Entretien 12 | 111 |
| 2.13. Entretien 13 | 123 |
| 2.14. Entretien 14 | 132 |
| 3. Grille d'analyse..... | 139 |
| PARTIE II : ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE | 140 |
| 1. Élaboration du questionnaire en ligne (Limesurvey Unicaen) | 140 |
| 1.1. Version française | 140 |
| 1.2. Version vietnamienne | 144 |
| 1.3. Version anglaise | 149 |
| 2. Grille d'analyse..... | 155 |
| 3. Regroupements thématiques..... | 162 |
| 4. Croisement..... | 162 |
| 5. Résultats « Autres avis » | 163 |
| 5.1. R5E-Autres avis..... | 163 |
| 5.2. R6E-Autres avis..... | 163 |
| 5.3. R9E-Autres avis..... | 164 |
| 5.4. R10E-Autres avis..... | 164 |
| 5.5. R12+Raisons..... | 165 |
| 5.6. R14E-Autres avis..... | 177 |
| 6. Analyse factorielle..... | 179 |
| 6.1. Modalités de la dimension « Industrialisation et internationalisation » | 179 |
| 6.2. Modalités de la dimension « Professionnalisation » | 179 |
| 6.3. Modalités de la dimension « Professionnalité enseignante » | 179 |
| 6.4. Modalités de la dimension « Particularités du champ des LVE » | 179 |
| 7. Trideux *.MOD | 180 |

| | |
|---|-----|
| PARTIE III : PRODUCTION SCIENTIFIQUE | 183 |
| 1. Introduction générale | 184 |
| 2. Cadre contextuel et théorique | 184 |
| 3. Problématisation et méthodologies de recherche | 189 |
| 4. Enquêtes et analyse des résultats | 189 |
| 4.1. Les éléments descriptifs des deux populations d'enquête | 191 |
| 4.1.1. Les évolutions du champ des LVE | 191 |
| 4.1.2. Le processus du développement professionnel | 191 |
| 4.1.3. La professionnalité des enseignants de LVE..... | 191 |
| 4.1.4. Les particularités du champ des LVE..... | 191 |
| 4.2. Les traits distinctifs des deux populations « Universitaire » et « Non-universitaire » | 192 |
| 4.2.1. Le public « Pédagogie » | 193 |
| 4.2.2. Le public « Autoformation » | 194 |
| 4.2.3. Le public « Recherche » | 194 |
| 5. Discussion des résultats | 195 |
| 6. Conclusion générale | 197 |

PARTIE I : PRE-ENQUETE PAR ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

1. Guide d'entretien semi-directif

Phase 1 –terrain de recherche à dalat

1. Grille d'exploitation

Solliciter représentations, expériences commentaires critiques auprès du public enseignant/formateur à Dalat (phase 1 de recherche empirique) en matière de

- a. Histoire personnelle et professionnelle :
 - Parcours de formation et trajectoire professionnelle
 - Caractéristiques du métier enseignant
 - Transformation identitaire
- b. Processus de professionnalisation :
 - Identification de formes
 - Identification de dispositifs
 - Dynamiques et logiques de professionnalisation
- c. Construction de la professionnalité :
 - Acquisition du savoir
 - Développement professionnel
 - Construction de la professionnalité enseignante
- d. Mutations socio-économiques :
 - Tensions inhérentes à l'enseignement des langues vivantes étrangères
 - Enjeux inhérents à l'enseignement des langues vivantes étrangères
 - Écart entre le travail réel et le travail prescrit
- e. Perspectives professionnalisantes de l'enseignement des langues vivantes étrangères :
 - Prise de recul à l'activité
 - Pratique de la réflexivité (construction de modèle du praticien réflexif)
 - Adaptation à la standardisation nationale et internationale

Pour objectif de faire expliciter le contenu essentiel de la réalité des processus de professionnalisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans un contexte socio-économique en mutation et notamment dans le cadre du Projet national de l'enseignement des langues étrangères 2020 (Projet 2020).

2. Trame provisoire

Dans le but d'étudier le processus de professionnalisation et d'identifier les marques de la professionnalité chez les enseignants dans le champ d'enseignement des langues vivantes étrangères, considéré à présent comme une des composantes centrales dans le système de l'éducation nationale du Viet Nam, nous souhaitons solliciter vos commentaires critiques, vos réflexions, ainsi que vos recommandations et/ou suggestions à ce sujet. Nous voulions savoir ce que vous avez fait et êtes en train de faire pour répondre au mieux, d'un côté aux attentes nouvelles de la société, et de l'autre aux exigences nouvelles en termes de professionnalisation/professionnalité du Ministère de l'Éducation et de la Formation.

3. Questions proposées

- 1) Comment le métier d'enseignant a-t-il évolué au cours de votre vie professionnelle ?
- 2) Quelles sont selon vous les ressources les plus importantes à mobiliser pour l'exercice du métier d'enseignant ?
- 3) Selon vous, quel est le cœur de votre métier ?
- 4) Quelles sont selon vous les marques les plus importantes de votre professionnalité ?
- 5) Quels sont les savoirs à et pour enseigner dont vous avez besoin pour mener à bien votre activité ?
- 6) Quelles sont les ressources que vous utilisez ou les stratégies que vous adoptez préférentiellement pour construire vos compétences professionnelles ?
- 7) Quels sont les principaux problèmes auxquels vous devez faire face dans vos situations de travail ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?
- 8) Le contexte socio-économique en forte mutations conduisant à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères influence-t-il votre cadre d'exercice professionnel, comme par exemple la mise en place du Projet national 2020 ?
- 9) Si vous devriez faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines, quelle serait la différence ?
- 10) Pourriez-vous parler succinctement de votre parcours de formation et des expériences vécues tout au long de votre vie professionnelle ?

Lettre de sollicitation de participation aux entretiens en vietnamien

Chers et chères collègues,

Je m'appelle Nguyễn Đỗ Thiên Vũ, doctorant en Sciences de l'éducation rattaché au Laboratoire CIRNEF, Université de Caen Normandie. Dans le cadre des travaux de la thèse, je

m'intéresse particulièrement au champ de l'enseignement de langues étrangères dans le système éducatif national. Dans ce but, je sollicite votre participation à la collecte des données à travers des entretiens semi-directifs. Prévu de 30 à 45 minutes, cet entretien tourne autour des cinq thèmes suivants :

- 1) Les évolutions de l'éducation nationale en général et du champ des LVE en particulier ;
- 2) Les principales ressources du développement professionnel ;
- 3) Le cœur du métier d'enseignant ;
- 4) Les marques de la professionnalité enseignante ;
- 5) Le processus du développement professionnel.

Je vous remercie par avance de votre accord.

Lettre de sollicitation de participation aux entretiens en vietnamien

Kính thưa quý Thầy Cô,

Tôi tên Nguyễn Đỗ Thiên Vũ, hiện là nghiên cứu sinh chuyên ngành Giáo dục học tại Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục, Đại học Caen Normandie (CIRNEF, Université de Caen Normandie). Trong khuôn khổ thực hiện đề tài nghiên cứu tập trung chủ yếu vào lĩnh vực giảng dạy sinh ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân tại Việt Nam, tôi kính đề nghị quý Thầy Cô hỗ trợ công tác thu thập thông tin phục vụ nghiên cứu thông qua hình thức phỏng vấn trực tiếp (giai đoạn 1 tại Tp. Đà Lạt). Tôi xin phép phỏng vấn quý Thầy Cô trong khoảng thời gian dự kiến từ 30 đến 45 phút ; nội dung xoay quanh năm chủ đề chính sau :

- 1) Những chuyển biến của nền giáo dục Việt Nam trong thời gian qua nói chung và lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ nói riêng ;
- 2) Những nguồn lực chính để phát triển năng lực giảng viên ;
- 3) Vấn đề cốt lõi của nghề giáo ;
- 4) Những nét đặc trưng của năng lực chuyên môn ;
- 5) Sự phát triển năng lực nghề nghiệp.

Trân trọng cảm ơn quý Thầy Cô đã đồng ý hợp tác và hỗ trợ !

Câu hỏi dự kiến :

- 1) Nghề giáo viên đã có những chuyển biến như thế nào trong quá trình công tác của quý Thầy Cô ?

- 2) Theo quan điểm của quý Thầy Cô, những nguồn lực quan trọng nhất cần huy động để phục vụ nghề giáo viên là gì ?
- 3) Đối với quý Thầy Cô, vấn đề cốt lõi của nghề giáo viên là gì ?
- 4) Quý Thầy Cô có những năng lực nghề nghiệp nào nổi trội nhất ?
- 5) Để thực hiện tốt hoạt động chuyên môn, quý Thầy Cô cần có những kiến thức chuyên ngành (học thuật) và kiến thức để truyền đạt (sư phạm, liên ngành) gì ?
- 6) Để trau dồi năng lực nghề nghiệp, bản thân quý Thầy Cô đã và đang sử dụng những nguồn lực gì hoặc mong muốn theo đuổi những kế hoạch đào tạo chuyên môn gì ?
- 7) Trong công việc, quý Thầy Cô đang gặp phải những vấn đề nan giải chủ yếu nào ? Quý Thầy Cô làm gì để vượt qua những khó khăn đó ?
- 8) Bối cảnh kinh tế-xã hội đang chuyển biến kéo theo công cuộc đổi mới trong ngành giáo dục, ví dụ việc thực hiện Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, có ảnh hưởng như thế nào đến lĩnh vực công tác của Quý Thầy Cô ?
- 9) Theo quý Thầy Cô, giáo viên ngoại ngữ có thể có những nét/ đặc điểm riêng biệt gì so với giáo viên các môn khác ?
- 10) Xin quý Thầy Cô vui lòng cho biết ngắn gọn quá trình đào tạo chuyên môn và chia sẻ thêm một số kinh nghiệm đã đạt được trong suốt quá trình công tác.

2. Transcriptions et traductions des entretiens

2.1. Entretien 1

V : *Bonjour H, merci beaucoup pour ton acceptation de notre entretien. Si on commençait tout de suite... Tout d'abord, pourrais-tu s'il te plaît me parler des évolutions remarquables du métier d'enseignant que tu as vécues au cours de ta vie professionnelle ?*

E.1 : Bah, parler des étudiants ou des enseignants ou du professorat en général ? ... Quant aux enseignants de nos jours, ils utilisent les TIC¹ très souvent. Parlant du milieu de travail, c'est certainement plus agréable et plus ouvert. Plus ouvert c'est-à-dire les étudiants sont placés au cœur de l'acte d'enseignement-apprentissage. Donc c'est l'enseignant qui est obligé de suivre les étudiants et non pas le contraire comme dans le passé. Les étudiants deviennent alors plus dynamiques, plus autonomes et c'est eux qui se rendent maîtres de leurs études tandis que l'enseignant joue le rôle de guide ou d'accompagnateur.

V : *D'accord. Tu parles des changements qui impactent nos pratiques professionnelles ?*

E.1 : Oui je perçois que les étudiants travaillent de manière plus autonome. Ils sont responsables de leur apprentissage. En fait ils ne sont plus dépendants des instructions ou des demandes de l'enseignant. Ils peuvent faire plus que prévu. Plus que prévu en effet ! Ils sont très vifs et appliqués. Les étudiants de nos jours ont une connaissance générale plus ample et plus profonde. C'est bien. Dans l'ensemble c'est très bien je crois.

V : *Au niveau des politiques éducatives du Ministère, tu vois des transformations ? Y a-t-il de nouvelles exigences dans l'enseignement ?*

E.1 : Je trouve que le ministère [de l'Éducation et de la formation] s'intéresse davantage à la réalité, aux pratiques dans des programmes de formation. En quelque sorte ils font leur deuil de la transmission du savoir académique comme autrefois. C'est fini le temps du bourrage de crâne. Dans le passé on apprenait de manière... comment dire... trop machinale, trop servile. De nos jours on apprend à appliquer ; on apprend pour acquérir des compétences nous permettant de travailler dans la réalité. De plus on est plus ouvert. On accorde plus d'importance aux activités d'échanges avec des pays étrangers. De ce fait il faut admettre que nos étudiants ont davantage besoin de compétences pratiques,

¹ TIC : les technologies de l'information et de la communication.

de savoir-faire professionnels je dirais par rapport à des étudiants internationaux dans la région [de l'Asie du Sud-Est]. Pour donner un exemple ceux qui viennent de Singapour par exemple. Eux ils sont beaucoup plus appliqués. Un exemple concret : ils savent bien faire des expérimentations chimiques en utilisant des outils et des équipements par rapport à nos étudiants qui maîtrisent un peu mieux le savoir académique. Mais grosso modo on connaît à présent beaucoup de changements, de progrès dans le domaine de l'éducation et de la formation.

V : *Pour être plus précis, est-ce que tu vois que les politiques éducatives qui se traduisent par des projets, des décrets, des circulaires ministériels etc. apportent beaucoup d'aide aux enseignants ?*

E.1 : Grosso modo c'est mieux. Mais bien sûr il y a encore et toujours des choses inappropriées dans la réalité. Exemple, on introduit des formations sur le tas comme des séances de démonstration dans notre programme qui sont présentées par des personnes qui ne sont pas expérimentées, qui ne maîtrisent pas très bien le contenu des séances de formations. Ils n'ont pas d'expertise ! Et parfois le contenu ne vise pas le but de perfectionnement professionnel, d'amélioration de compétences professionnelles. C'est difficile de réappliquer ce qui a été transmis lors des séances de démonstration. Il arrive que les enseignants travaillent pour la forme ; ils font semblant de travailler ! Rien ne change, rien ne s'améliore. Un exemple, c'est bien de maîtriser le Power Point pour enseigner mais on nous a demandé d'utiliser d'autres applications, d'autres logiciels ou quelque chose de nouveau mais ce n'est pas applicable ! Donc c'est inapproprié comme j'ai dit tout à l'heure.

V : *Que veux-tu dire par applications ou logiciels inappropriés ?*

E.1 : Logiciel de mixage pour l'examen par exemple TestMixer et bien d'autres choses que je ne me rappelle plus. En général, il y a des trucs qui ne sont pas liés directement à l'enseignement mais on nous demande de créer des produits à la suite des formations, des démonstrations.

V : *Donc il y a des choses inappropriées qui proviennent du Ministère. Mais cela témoigne de la bonne volonté du Ministère pour la réforme, pour la rénovation...*

E.1 : Oui, tout à fait. Mais parfois on fait les choses à moitié, des choses qui ne sont pas pratiques !

V : *D'accord, à moitié et pas très pratique. Et puis d'après toi, quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.1 : Personnellement c'est le milieu de travail. Il nous faut un milieu de travail agréable, sans trop de pression. Des fois on cherche à créer une sorte de pression illusoire/virtuelle en milieu de travail ! Il ne faut jamais créer encore des pressions chez les enseignants qui y sont sujets déjà. Ensuite c'est l'attitude coopérative des étudiants. L'attitude correcte envers l'apprentissage est très importante. Cela entraîne un engagement. C'est foutu si les étudiants viennent au cours juste pour venir ou à la demande de leurs parents et s'ils n'ont pas envie de travailler. Ils ne sont pas motivés. Ils n'ont pas une attitude correcte. Il faut qu'ils viennent pour travailler, pour coopérer avec nous. Et l'attention et l'investissement des parents dans cette affaire est une chose aussi importante. Ils devraient s'intéresser au travail de leurs enfants et devraient coopérer avec les enseignants. Si leurs enfants sont hors du système, nous, les enseignants et les parents, devrions les aider, les mettre dans le système. Heureusement les parents s'intéressent beaucoup à leurs enfants et les études de leurs enfants. Ils coopèrent volontiers avec l'école, avec nous. Et puis il faut parler du salaire, des revenus des enseignants. C'est l'essentiel ! Lorsque les enseignants peuvent vivre de leur salaire ils s'investissent 100% dans leur travail. Ils se consacrent corps et âme à leur enseignement sans penser à faire d'autres choses, à gagner leur vie. Dans le passé, avant la libération, un professeur qui travaillait pouvait assurer, s'occuper de la vie de sa famille et donc il se consacrait corps et âme à son travail. Il n'était pas obligé de faire autre chose que son enseignement.

V : *Oui c'est très important les revenus des enseignants.*

E.1 : On nous demande beaucoup de choses mais notre vie n'est pas assurée. Alors...

V : *Et bien le salaire actuel peut couvrir quel pourcentage de ta vie ?*

E.1 : Si on n'a pas d'enfants à nourrir, si on ne prépare pas notre avenir et que nos dépenses pour la vie quotidienne sont minimums, il couvre seulement 70-80% des besoins fondamentaux.

V : 70-80% sans enfants ?

E.1 : C'est vrai. On se prive de loisirs, de sorties. Pas de week-end ! Pas de vacances !

V : *Donc on devrait chercher à trouver un job complémentaire pour les 20-30% qui manquent. Mais même en trouvant un boulot complémentaire pour arrondir ses fins de mois... ce n'est pas évident de pouvoir s'en sortir.*

E.1 : Mais oui, bien sûr. Et ce sans compter les économies pour notre avenir de peur qu'on ne tombe malade, qu'on ne vieillisse... Et beaucoup de choses encore comme des accidents, la perte de la capacité de travail, des cas d'invalidité par exemple. Bon en fin de compte, sans rien, ni d'économies ni de réserve pour l'avenir.

V : *Alors, d'après toi les ressources à mobiliser pour mieux enseigner ?*

E.1 : Je parle des choses concrètes moi. Pour citer encore, c'est l'encouragement, le soutien de la famille, des collègues. S'y ajoutent la passion, le goût... et l'amour pour le professorat je dirais.

V : *D'accord, des ressources internes, de soi.*

E.1 : Nous adorons notre métier et nos étudiants. Nous aimons l'école, notre milieu de travail. Si nous ne prenons le métier d'enseignant que pour gagner la vie, pour l'argent pour le dire ouvertement, nous ne réussirons pas. Nous n'y parviendrons pas et nous en aurons marre de notre métier d'enseignant. Et quand nous sommes découragés, nous en avons assez, nous arrêtons d'avancer, de nous perfectionner. Nous n'allons au travail que pour toucher le salaire à la fin du mois. En outre, les ressources dépendent de chaque individu. Je veux dire les capacités, les compétences individuelles. Ça dépend car chacun de nous est différent l'un de l'autre. Et en plus de cela, il faut parler des ressources matérielles. À présent on a bien amélioré notre milieu physique de travail, des investissements pour l'infrastructure, pour les équipements. Aujourd'hui on a de bons matériels tels que les méthodes en couleur, les salles informatiques, les projecteurs installés dans les salles de classe, l'Internet ... Les techniciens interviennent tout de suite en cas de dysfonctionnement, de problèmes. Quant au côté matériel, c'est très bien maintenant. Toutefois, il manque d'échanges, de moments de partage chez les enseignants. Et ceci je perçois que c'est très différent notre culture de travail. Ce n'est pas comme les étrangers, les occidentaux. Eux ils partagent tout. Ils font beaucoup d'échanges. Ici chacun garde quelque chose pour en faire une particularité, un point fort...

V : *Ah différent de la culture au travail d'autres pays, le partage, le soutien et la coopération dans le travail. Mais je pense que cela dépend du caractère de chaque personne.*

E.1 : Et cela devient encore pire quand chaque enseignant doit s'occuper d'une spécialité. Et en général on ne préfère pas partager sa particularité mais garder cela comme son point fort. Je répète que c'est une spécialité et non pas des connaissances essentielles de base. C'est la même situation pour les autres matières. Une autre chose que je trouve vraiment importante c'est l'attention du chef de l'école.

V : *Je suis d'accord. L'attention du directeur de l'école est très importante.*

E.1 : Beaucoup d'attention et il est très gentil, très sociable et très simple. On a une ambiance très agréable et il n'y a pas d'écart, de hiérarchie entre guillemets. On est très soudé.

V : *Tant mieux. Les enseignants n'ont donc pas de pressions psychologiques.*

E.1 : Oui on entretient une très bonne relation. C'est une vraie relation et non pas superficielle ou cérémonieuse. On est très amis en fait !

V : *C'est super. Une autre question, quel est le cœur du métier d'enseignant selon toi ?*

E.1 : Selon moi le professorat est non seulement la transmission du savoir et le développement des compétences ou du savoir-faire mais aussi du savoir-vivre, des compétences essentielles à la vie (aptitudes de vie). Es-tu d'accord ? J'insiste ici sur le savoir-vivre et les compétences essentielles à la vie car cela devient très important de nos jours. Dans ce métier il faudrait créer une ambiance agréable et amicale pour faire travailler les étudiants. Et je pense aussi que le cœur de mon métier est de, outre de transmettre du savoir et faire développer des compétences, guider les jeunes, leur apprendre à vivre, à se comporter correctement dans la vie.

V : *Tu as raison. Donc comment pourrait-on réussir notre métier d'enseignant ?*

E.1 : Il faut que l'enseignant guide ses étudiants dans leur parcours, dans leur vie pour qu'ils deviennent des gens utiles à leur famille et à la société. À présent, le savoir est trop abondant, trop immense donc c'est important de fournir des compétences essentielles à la vie. Comment leur apprendre à surmonter des difficultés, à franchir des obstacles ? Cela devient une question importante lorsque la vie matérielle est améliorée. Nos jeunes ne doivent pas travailler pour payer leur scolarité, pour gagner leur vie comme dans le passé. Et maintenant que chaque famille en ville n'a qu'un ou deux enfants. Alors les parents chérissent bien leurs enfants. Donc force de guider et d'aider ces jeunes dans leur vie notamment quand ils rencontrent des chocs, des traumatismes psychologiques. Par exemple des échecs dans leurs études ou bien des échecs amoureux... À nous de les

aider à s'en sortir ! C'est important. Dites donc mes étudiants de français viennent souvent chez moi. Ils font comme chez eux ; ils font de la cuisine ; ils s'amuse ; ils prennent du temps à parler de tout avec moi. Ils prennent confiance en eux. Ils ont une meilleure capacité de communication que les autres étudiants. Ils se sont bien familiarisés avec ces activités sociales et culturelles ou des événements francophones. Ils sont bien à l'aise car ils ont l'occasion de s'entraîner. Et leurs parents avouent que leurs enfants ont des aptitudes de vie participant à ces programmes. Ils en sont très contents.

V : *Et selon toi, quelles compétences et qualités sont essentielles pour le métier d'enseignant ?*

E.1 : Je n'ai pas encore trouvé les bons mots pour dire mais je crois que nous devons aimer notre métier et adorer nos jeunes. Je l'ai dit et je le répète. C'est tout pour moi. Et cela provient de nos vieux maîtres. D'abord c'est l'amour du métier pour surmonter des difficultés. Et puis adorer nos enfants pour les guider bien qu'ils commettent des fautes parfois de graves fautes. Mais si nous les adorons, nous serons indulgents avec eux. Nous leur donnerons l'occasion de corriger leurs fautes quoi qu'elles soient.

V : *Ah oui ça c'est important d'être indulgent. Il faut les laisser corriger leurs fautes, leurs défauts.*

E.1 : Voilà, « aimer notre métier et adorer nos jeunes ». Cela implique un sens très large. Bien que l'enseignant rencontre des difficultés, il devra tenir le coup pour avancer et pour garder son métier. Et l'amour pour ses jeunes le pousse à travailler davantage, à se dévouer pour eux. Un enseignant ayant un bon cœur cherchera à inspirer ses étudiants, à leur pardonner en cas de fautes, à les encourager et à les guider dans leurs études et dans leur vie. On traite ces jeunes comme nos enfants, nos proches.

V : *C'est très bien. Traiter nos étudiants comme nos enfants. Parlant du parcours professionnel, tu as suivi des cours, des stages etc. ?*

E.1 : Oui des stages pour les enseignants. Mais c'est de moins en moins. Auparavant l'Ambassade organisait plus régulièrement des stages d'été. J'ai participé à un stage au Cambodge l'an dernier.

V : Tu as commencé ton métier depuis combien de temps ?

E.1 : Dix ans. 2006 à 2016. J'ai commencé en février 2006.

V : *Est-ce que tu as participé à différents stages ou effectué des séjours à l'étranger ?*

E.1 : Oui, régulièrement dans le pays et aussi à l'étranger... au Cambodge oui. Ces stages sont très bien pour nous d'autant plus que l'on peut travailler avec des conseillers ou des assistants pédagogiques venant de l'étranger.

V : *Selon toi de quels savoirs à enseigner et pour enseigner as-tu besoin pour ton métier ?*

E.1 : Savoir de la discipline et puis savoir pédagogique, n'est-ce pas ? Mais c'est un peu vague la question, non ?!

V : *Le savoir de la discipline, de la spécialité et le savoir pour enseigner la langue française, la didactique de l'enseignement des langues vivantes par exemple.*

E.1 : Oui, OK. Et le Ministère est en train de mettre en œuvre un plan d'enseignement interdisciplinaire. Il s'agit d'enseigner les autres matières en français ou en anglais, Maths ou Physique ou autres en français par exemple. Donc l'enseignement de certaines matières se fera en langues étrangères. Une deuxième chose c'est qu'on pourra introduire des connaissances générales comme un contenu à visée éducative telles que le savoir-vivre, le patriotisme, l'histoire etc. dans l'enseignement. La pratique d'enseignement interdisciplinaire est recommandée à présent. Toutefois les enseignants en général ne sont pas bien préparés, pas prêts et donc je pense que nous n'en sommes pas encore compétents car il nous faut beaucoup de connaissances et de temps pour nous perfectionner.

V : *Au sujet de ton parcours professionnel, as-tu besoin des formations particulières qui te permettront de te perfectionner ?*

E.1 : Bon franchement je crois que c'est OK pour moi car j'ai fait mes études à l'Université de Pédagogie des Langues Étrangères de Hanoi, mention Français FLE et puis j'ai obtenu un autre diplôme universitaire, mention Anglais Langue Étrangère. Ça fait près de neuf ans que j'étais dans le milieu de formation pédagogique. Ça suffit pour travailler [rire]. Je choisis anglais car ce sont deux langues indoeuropéennes. Elles se ressemblent, elles se complètent malgré leurs spécificités. On a des avantages car il existe des similarités entre le français et l'anglais. On profite bien de ces avantages pour apprendre une deuxième langue européenne, dans ce cas c'est l'anglais surtout lorsqu'on avait appris le français. Maintenant que j'ai aussi un travail à temps partiel en tant que traductrice-interprète et 90% de ce boulot se fait en anglais.

- V : *Bah c'est vrai car la demande du travail en français reste limitée.*
- E.1 : De plus c'est difficile les débouchés professionnels des étudiants francophones [au Vietnam]. Pas beaucoup d'offre d'emploi pour eux en fait.
- V : *Alors je passe à la question suivante. Quelles ressources les enseignants doivent mobiliser pour construire des compétences professionnelles ? Toi personnellement tu as des stratégies pour construire tes propres compétences professionnelles ? Des projets d'études par exemple ?*
- E.1 : À mon âge je continue à acquérir des connaissances me permettant d'améliorer des compétences à travers les médias comme la radio, la télé, les revues, les journaux et l'Internet. L'Internet devient maintenant presque gratuit et on peut l'utiliser tous les jours. Je voudrais bien partir en voyage mais c'est difficile car le salaire n'est pas suffisant. Un problème insoluble ! Partir en voyage nous permet d'acquérir des connaissances générales, d'échanger avec des collègues d'autres lieux, discuter des problèmes rencontrés avec eux etc. pour enseigner l'interdisciplinarité. Moi personnellement je n'ai pas d'envie de continuer mes études après mon master. Je ne sais pas encore mais si j'ai la motivation... mais je suis un peu âgée moi... alors je ne sais pas... Et oui j'aimerais continuer des cours de chinois car il existe un grand nombre de mots sino-vietnamiens dans le vietnamien actuel. Les connaissances du chinois peuvent nous aider à mieux comprendre notre langue maternelle. Pour un enseignant de langue, c'est important. On enseigne mieux une langue étrangère quand on maîtrise bien notre langue maternelle. Comment pourra-t-on enseigner une langue étrangère lorsqu'on ne maîtrise pas notre langue maternelle ? Et voilà des cours de chinois si j'ai le temps.
- V : *Pour continuer, pourrais-tu me parler des problèmes que tu rencontres dans le métier et qu'est-ce que t'as fait pour t'en sortir ?*
- E.1 : Le plus grand problème c'était quand je commençais dans un nouvel environnement, le nouveau milieu de travail auquel je n'étais pas habituée, et surtout au rythme de travail. Puis le salaire est bas. Mes enfants ont de graves problèmes de santé. C'était pénible tout ça. Donc je ne consacrais pas tout mon temps au travail. Parfois je me sens ringarde.
- V : *Oui effectivement. Côté famille, c'est parfois très difficile... l'influence de la vie familiale sur notre travail. Mais qu'as-tu fait pour t'en sortir ?*

E.1 : Mon énergie, l'énergie de chacun !

V : *As-tu demandé à quelqu'un d'autre de t'aider ?*

E.1 : Personne. J'ai fait tout moi-même. J'étais très optimiste et j'ai surmonté toutes ces difficultés. Par contre on ne franchira rien quand on est pessimiste. Je garde le sourire tout le temps et ne parle jamais des problèmes perso à personne, sauf quelques-uns avec qui je m'entends très bien, mon ou ma meilleur(e) ami(e). Mes parents sont loin. Mes frères et sœurs ne vivent pas ici. Donc je dois garder un bon moral pour tenir le coup. Un bon moral c'est essentiel je pense. Et c'est bien de trouver des amis surtout quand on a des chocs psycho. Certains amis sincères et expérimentés pourraient nous donner les meilleurs conseils. On ne voit plus rien, on n'est plus lucide quand on est tombé là-dessous dans des difficultés, dans des problèmes.

V : *Ensuite, le contexte socio-économique actuel est en forte mutation comme tu le vois, notamment au plan d'éducation et formation. Le ministère a mis en place le Projet 2020 dans le système éducatif national. Donc quels sont les impacts du contexte sur ton métier ?*

E.1 : Oui le contexte amène les apprenants à choisir les langues étrangères susceptibles de leur permettre de travailler, de trouver un emploi dans la réalité. Franchement ils choisiront les filières de langues vivantes étrangères qui leur assurent des débouchés. Et ce, c'est totalement différent du choix qu'ils ont fait dans le passé. Par exemple on a choisi le français parce que simplement on aimait la culture française, la musique française ou bien suivre nos parents, nos grands-parents qui avaient choisi le français. Mais maintenant qu'on se pose toujours la question « Qu'est-ce qu'on pourra faire plus tard avec le français ? ». Dans ce contexte l'anglais est la langue la plus choisie, elle est dominante puisqu'elle apporte plus d'opportunité de faire des études à l'étranger, de faire du commerce etc. En plus les ressources documentaires sont beaucoup plus abondantes etc. Et puis les parents ont tendance à orienter leurs enfants dans des parcours d'études anglophones. Bref, on devient plus matérialiste, plus pragmatique à présent. Alors je répète « Qu'est-ce on pourra faire à l'issue des cursus de formation ? »

V : *Tout à fait d'accord. La question primordiale qui se pose de nos jours est « Apprendre pour quoi faire ? »*

E.1 : Exactement. Apprendre pour faire quelque chose et non pas pour apprendre, pour le plaisir. C'est-à-dire les connaissances et les savoir-faire que j'aurais acquis me

permettront de faire quelque chose. Donc ce contexte socio-économique en mutation nous oblige à répondre à cette question. Poursuivre des formations pour l'avenir professionnel. Après les formations, quelles seraient nos opportunités d'emploi ?

V : *Donc est-ce que tu perçois des influences sur ton travail lorsque les étudiants ont de tels besoins ? Y a-t-il de nouvelles exigences ?*

E.1 : Ils ont une bonne motivation lorsqu'ils sont pragmatiques, qu'ils ont des actions pragmatiques. Tu vois, ils ont un esprit qui est plus compétitif. Et c'est une bonne dynamique dans leurs études. C'est le côté positif. Alors, je m'explique : On est triste car le français perd sa domination ; mais quand on est optimiste ou que l'on a des pensées positives on sera heureux de voir des étudiants qui suivent des filières anglophones aiment notre matière ou de voir certains choisir notre formation. Ces étudiants, eux, feraient beaucoup plus d'effort pour leur auto-apprentissage, pour pouvoir gagner des bourses d'études à l'étranger, etc. C'est une bonne dynamique pour eux, une bonne motivation chez les étudiants.

V : *Quel est le nombre d'étudiants qui sont capables de poursuivre leurs études à l'étranger, dans des pays francophones ?*

E.1 : En général ça diminue. Avant on avait une dizaine d'étudiants qui partaient à l'étranger chaque année mais récemment il y en a seulement cinq ou sept, comme l'année dernière, il y a eu seulement trois. Par contre, le nombre d'étudiants qui commencent à partir pour les pays anglophones tels que les États-Unis, Australie augmente. Il est arrivé que certains parents trouvent que l'apprentissage du français est un gaspillage de temps et d'énergie et ont demandé à leurs enfants de s'arrêter à mi-chemin... Mais il y avait aussi des parents qui me disaient que grâce au français leur enfant étudierait mieux l'anglais.

V : *Ah c'est intéressant, ça. Et selon toi, de quelles compétences particulières les enseignants de langues vivantes ont besoin ?*

E.1 : Compétence de communication. Je vois des enseignants de langues qui ne parlent pas avec des étrangers, des assistants pédagogiques. Ils n'ont pas l'habitude, peut-être mais c'est un problème chez nos collègues vietnamiens. Enseignants de langues vivantes étrangères mais ils ont peur de communiquer, de se faire comprendre en langue étrangère. Moi je suis confiant, je me sens à l'aise malgré mes limites en cette communication. Mais il faut dépasser les limites sinon comment on pourra mieux communiquer ? Mais franchement on n'a pas beaucoup d'occasion pour développer

cette compétence au Vietnam. Il n'y pas beaucoup d'étrangers avec qui on peut parler. Moi je fais la connaissance de quelques occidentaux pour venir de temps à autre pratiquer la langue chez eux. Il faut avoir l'habitude de parler. Et puis j'apprends beaucoup, j'ai beaucoup de connaissances générales quand je fais mon travail traducteur-interprète à temps partiel. Mais franchement il y a beaucoup de demande en anglais.

V : *Et en dehors de la compétence communicationnelle, quelles sont les autres compétences dont tu as besoin, les enseignants des LVE ont besoin ?*

E.1 : C'est essentiel les connaissances et les compétences linguistiques comme je t'ai dit tout à l'heure. Il faut toujours les renforcer comme on est enseignant ! Et les savoir-faire professionnels sont très importants aussi. Les compétences professionnelles pour enseigner, la pédagogie, la didactique des langues, la psycho des jeunes etc.

V : *Oui tout à fait. Enfin pourrais-tu s'il te plaît me parler brièvement de ton parcours de formation, des formations, des stages de perfectionnement que tu as suivi ?*

E.1 : A part des stages de formation enseignante organisés par le MEF et les partenaires francophones, j'ai fait une formation "Train the trainers"² dans le domaine de restauration-hôtellerie. J'ai aussi travaillé dans ce domaine pour un peu de temps avant de commencer le métier d'enseignant. J'ai plutôt arrêté ce métier pour travailler comme enseignante.

V : *Quel est ton diplôme le plus élevé ?*

E.1 : Master en sciences de l'éducation. J'ai fini en 2011, 2012. La promo qui suit la tienne en fait. Ah oui on a des incidences. C'est intéressant ! On a suivi des formations délocalisées de la même université, on avait le même directeur. Notre directeur, lui, il est parti à la retraite ? Il est encore jeune, n'est-ce pas ? En général, j'admire les profs français. Ils sont mes idoles ! Pour moi ils sont vraiment chaleureux, enthousiastes et dévoués. Quand on a des questions, ils sont toujours prêts à donner des réponses, des réponses bien détaillées. Ça c'est ce qu'on appelle la conscience pour le métier d'enseignant, le dévouement pour les étudiants. Leur travail vient du cœur et de l'esprit je dirais.

² *Train the trainers* : formation des formateurs.

V : *Donc la personnalité et le caractère, la méthode de travail des profs français ont certainement l'impact sur ton métier, tu veux dire ?*

E.1 : Bien sûr. Quand mes étudiants me posent des questions, je tiens beaucoup à ça, je réfléchis, j'essaie de leur donner des réponses. Normalement on ne s'intéresse pas trop aux questions des étudiants, on laisse tomber certaines questions car on les trouve banales et on doit se concentrer sur ce qu'on doit enseigner mais si on travaille comme nos anciens profs, on prendra au sérieux. On ne va pas laisser tomber les questions qui sont importantes aux yeux des jeunes. Bref, j'apprends comment travailler en regardant mes profs français travailler. Beaucoup d'impact alors.

V : *As-tu des formations à l'étranger ?*

E.1 : Bah seulement au Cambodge. Mon rêve est de venir en France un jour. Mais comment, je vais voir. Et si tu as des infos au sujet des bourses, des formations, des conférences, dis-moi.

V : *D'accord. Mais il faut préparer ton dossier, du moins ton CV, ta lettre de motivation, ton projet d'études, etc. et quand tu as la chance tu seras toute prête ! Prête à déposer ton dossier de demande de bourse par exemple. Et voilà, merci beaucoup pour ton temps. C'est vraiment intéressant de faire cet entretien avec toi.*

E.1 : De rien. Je pense que tu pourrais faire des entretiens auprès des gens qui travaillent dans d'autres instances publics ou privées comme des instituts, des universités dans le sud etc.

V : *Tu as raison. Merci beaucoup.*

2.2. Entretien 2

V : *Bonjour. Vous allez bien ? Merci d'avoir accepté de venir à cet entretien. Pouvez-vous me parler succinctement de votre parcours de formation ?*

E.2 : En 2009-2011, j'ai suivi la formation de master en gestion des informations de l'Université Shu-te, Taïwan. En 2011, j'ai fait un stage puis la soutenance du mémoire en Taïwan. Mon domaine appartient également aux sciences de l'éducation. Il s'agit d'une co-formation entre l'Université Shu-te et l'École de l'Éducation, affiliée à l'Université nationale de Hanoi. Il y avait beaucoup de gens qui travaillaient dans le domaine de l'éducation et de la formation, dont le vice-directeur du Service de l'Éducation et de la Formation et les enseignants universitaires. On suivait les cours, rédigeait le mémoire et faisait la soutenance en anglais.

V : *Merci, je commence par la première question, alors comment le métier d'enseignant a-t-il évolué au cours de votre vie professionnelle ?*

E.2 : L'évolution dans le domaine des langues étrangères ou l'évolution en général ?

V : *L'éducation en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier s'il vous plaît.*

E.2 : Selon moi, le premier changement, c'est le corps enseignant qui a accès à différentes sources documentaires et parallèlement à de nouvelles méthodes d'enseignement, celles qui sont mises en place dans les pays développés. Et quand ces nouvelles méthodes d'enseignement viennent au Vietnam, ce sont les enseignants de langues étrangères, notamment les enseignants d'anglais qui les explorent de manière exhaustive. S'y ajoute l'utilisation des TIC dans l'enseignement par ceux-ci. Ce sont des bénéfices mais cela exige que chacun fasse des efforts pour pouvoir appréhender les nouveautés, que chacun se perfectionne de manière autonome car ces compétences ne sont pas innées.

V : *Vous voulez dire que la capacité d'auto-apprentissage s'améliore ?*

E.2 : Oui. Maintenant c'est à eux de se perfectionner, de faire de l'auto-apprentissage afin d'accéder à des sources documentaires et des nouvelles méthodes. Je pense que cela s'améliore non seulement chez les enseignants universitaires mais les professeurs du lycée. De nos jours, ils doivent travailler avec différentes sources documentaires et de nouvelles méthodes d'enseignement, des approches pédagogiques. Personnellement, je

pense que c'est un changement mais peut-être la société ne perçoit pas cela de la même manière. C'est ma perception, c'est donc subjectif.

V : *Mais oui, vous continuez à exprimer votre point de vue, votre perception.*

E.2 : D'accord, mon point de vue. Mais j'ai une question. Tu fais une recherche qualitative, toi ? Tu mènes un entretien approfondi alors ?

V : *Oui, pour la phase pré-enquête je fais des entretiens et pour compléter cette première phase, en phase deux, avec les questionnaires, on va recueillir des données quantitatives.*

E.2 : Oui questionnaires et données quanti mais si tu fais une recherche qualitative, tu devras mener des entretiens avec des gens qui non seulement ont des expériences professionnelles mais qui sont responsables de l'administration, du management, ou bien qui sont des experts, des spécialistes. Eux, ils ont un regard, un point de vue plus large, plus stratégique dans le domaine de l'éducation j'imagine.

V : *Oui j'ai aussi pensé à ça pour avoir des infos au niveau macro, des idées sur des plans stratégiques dans l'éducation.*

E.2 : Oui tout à fait. Comme ça tu auras des infos que les enseignants n'ont pas, des infos auxquelles ils n'ont pas accès ou des choses qui ne les intéressent pas vu leur statut, leur travail concret en tant qu'enseignant. Le rôle principal d'un enseignant est d'enseigner, c'est-à-dire transmettre des connaissances et faire développer des compétences aux autres.

V : *Oui. Et selon vous, quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.2 : Les ressources de développement de l'éducation au Vietnam dépendent des instances universitaires de formation pédagogique. À présent, on compte sept universités de pédagogie et un nombre d'universités qui ont des départements de pédagogie ou bien la filière de formation pédagogique comme la notre. L'Université de Dalat n'est pas une université de pédagogie mais elle a une composante de pédagogie, une faculté. Et tout ça constitue les ressources humaines. Ensuite, il faut parler des ressources économiques, financières. Maintenant que le gouvernement effectue la politique de socialisation dans l'éducation, c'est-à-dire avoir recours à la participation de la société avec un grand soutien de l'état. Il est presque impossible de laisser l'éducation elle-même devenir un

secteur commercial. Selon moi, les ressources financières dépendent donc de la socialisation de l'éducation dans la société et du soutien de l'état.

V : *Vous parlez des ressources économiques et financières et croyez qu'il n'est pas évident de faire de l'éducation un secteur commercial...*

E.2 : Grosso modo ce secteur n'est pas simplement rentable. Ce n'est pas si simple que ça ! Dans l'éducation, on ne peut pas regarder le *input* pour calculer la production, le *output* parce que l'éducation ne fait pas de produits qui se vendent. Si ce sont des produits entre guillemets ce sont des produits spécifiques. En réalité, il faut repenser les investissements dans ces formations pédagogiques car, selon les infos sur Internet, à la télé il y a actuellement 200,000 jeunes diplômés au chômage, sans emploi. Ces jeunes chômeurs poursuivent leurs formations pédagogiques de différentes matières pour différents niveaux, notamment les jeunes issus des IUFMs qui forment des enseignants au niveau secondaire. Une surabondance d'enseignants pour l'école primaire et le collège. Ce problème est dû au droit des établissements scolaires dans la détermination du quota/de la quotité de recrutement des lycéens. Ces établissements relèvent immédiatement du comité populaire et non pas du ministère. Par conséquent, la demande en formation d'enseignants n'est pas contrôlée et voilà pourquoi cette surabondance, pourquoi ces jeunes au chômage. De plus, le gouvernement est en train d'examiner les ressources financières investies dans la formation des enseignants. Jusqu'à ce jour les étudiants suivant les filières pédagogiques sont exempts des droits d'inscription, des frais d'études. Mais selon les prévisions, cela sera éliminé en 2021. Donc les étudiants pédagogiques devront payer leurs études comme les étudiants normaux. Et très certainement le nombre d'étudiants pédagogiques baissera. Et je pense que ce sera difficile de sélectionner de bons étudiants, des étudiants talentueux. En réalité, pourquoi ils choisissent la formation pédagogique ? Parce qu'ils ne doivent pas payer leurs études, parce que la plupart de ces étudiants sont les enfants des familles pauvres, des familles en difficultés mais eux ils travaillent très bien. Et une fois qu'ils ne reçoivent plus de soutien de l'état, à quoi bon choisir la pédagogie ?

V : *Donc les ressources à mobiliser dans l'éducation, selon vous, sont des ressources humaines et économiques-financières.*

E.2 : Oui c'est ça. D'après moi, parler des ressources, il faut parler des ressources documentaires tels que les livres, les manuels scolaires, les références, les revues etc. dont je t'ai parlé tout à l'heure. Les enseignants et les étudiants ont accès à différentes

ressources documentaires. La question importante chez les enseignants est comment les utiliser, les exploiter de façon efficace dans et pour l'enseignement. Maintenant que les enseignants et les étudiants ont accès à beaucoup de ressources qui sont tout autour, dans les BU à l'université ou sur Internet. Donc la question qui se pose pour les enseignants sera d'acquérir des connaissances afin de donner de bonnes réponses aux étudiants qui sont susceptibles de trier les infos omniprésentes comme les premiers. Et ces ressources documentaires se partagent, sont en général mises à disposition par les BU et parfois gratuites !

V : *Donc le rôle de l'enseignant sera...*

E.2 : Très important. Il lui faudra choisir, trier et exploiter pour son enseignement et orienter ses étudiants dans leur apprentissage en profitant des ressources. Son rôle sera de vérifier des infos qui sont tangibles, des documents qui sont authentiques car bien sûr dans ces ressources documentaires on en trouve des mauvaises, des documents qui ne sont pas validés. Il est évident qu'il ne pourra pas fournir des infos selon son jugement subjectif mais en se basant sur des preuves scientifiques. Et cela exige chez les enseignants le travail de recherche et la conscience dans la recherche, je crois. La recherche c'est d'abord la lecture, la revue de la littérature scientifique pour appréhender l'essentiel, pour synthétiser avant de transmettre aux étudiants des résumés.

V : *D'accord, l'enseignant ne pourra pas relire tout ce qui a été écrit par des auteurs.*

E.2 : Oui. Il faut s'appropriier les contenus d'un livre, d'un article afin de travailler avec les apprenants. Et voilà ce sont des ressources mais pour les exploiter ou mobiliser c'est le travail et la responsabilité des enseignants. Bien entendu, je parle de ceux qui ont la passion et le dévouement pour le métier d'enseignant ; par contre pour ceux qui suivent seulement leurs cours... Voilà, tout à l'heure, j'ai parlé de la socialisation. En fait, les facilités, des équipements constituent aussi des ressources dont, dans le passé, les étudiants ne bénéficiaient pas. À présent, les ressources matérielles sont mobilisées dans la société en termes de contribution des parents en vue de construction des bâtiments, des achats de matériel, etc. dans les écoles car l'état ou l'école n'est pas en mesure de prendre en charge de tout. Donc pour améliorer le milieu d'apprentissage au service des étudiants, la contribution des parents est nécessaire. Et pourtant en réalité il y a des problèmes d'abus de collection de l'argent des parents en termes de contribution, socialisation ou bien des problèmes de dépense de ce budget. Et la société prend la parole pour réclamer la transparence... Ce sont des problèmes actuels. Un exemple, il

faut selon l'engagement préalable construire cinq salles de classe équipées des projecteurs, Internet etc. mais en fait on n'en construit seulement trois. Et le budget qui reste pour la construction des deux autres salles est alors utilisé pour d'autres objectifs... ce n'est pas correct. Alors c'est la cause des réactions de la société.

V : *Et selon vous quel est le cœur de l'enseignement, de votre métier ?*

E.2 : Le cœur, c'est d'éduquer l'humain, former et développer ses compétences professionnelles. Former des professionnels qui seront compétents au niveau de qualification professionnelle, et ayant une bonne morale. Dans l'enseignement secondaire, il s'agit de l'éducation et du développement de la personnalité. C'est ce qui constitue le cœur ou le but ultime de l'éducation et de la formation. C'est pourquoi l'Université de l'Éducation a un slogan vraiment intéressant. Eux ils n'utilisent pas le terme « enseignant » mais « *Educators for tomorrow* »³. Ce slogan implique bien d'autres choses et non pas simplement et seulement la transmission des connaissances.

V : *Oui c'est vrai, pas seulement la transmission des connaissances.*

E.2 : Par exemple un enseignant de math, physique, chimie a à transmettre des connaissances sur sa discipline mais aussi des aptitudes nécessaires à la vie, des *soft skills*⁴ pour vivre. La formation et le développement de la personnalité chez les jeunes doivent se faire tout au long du processus d'apprentissage, de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire. Donc c'est pour ça que j'ai dit tout à l'heure que le but de l'éducation et de la formation est de former des êtres humains. Plus précisément, l'université est chargée de l'éducation et de la formation des professionnels qui ont une belle morale et de bonnes compétences et l'école assure l'éducation et la formation des personnes qui ont une belle personnalité pour devenir de bons citoyens dans la société. Ce sont des obligations ou presque. Et voilà pourquoi je tiens beaucoup au slogan de l'Université de l'Éducation où je suis allé faire mon master. Je le trouve raisonnable et logique.

V : *Quelle université ?*

E.2 : L'Université de l'Éducation, affiliée à l'Université nationale et j'ai suivi une formation délocalisée offerte par l'Université Shu-te, Taiwan. Et quand je faisais mes études et travaillais avec eux, je me suis approprié le concept que l'enseignant doit être éducateur.

³ *Educators for tomorrow* : Éducateurs pour demain.

⁴ *Soft skills* : compétences relationnelles.

V : *Et selon vous les marques les plus importantes de votre professionnalité, vos compétences les plus remarquées ?*

E.2 : Franchement on devra en parler tout en se référant au code de l'éducation. C'est que l'enseignant est obligé d'être qualifié aux normes promulguées par le gouvernement. Grosso modo, il faut qu'on maîtrise les connaissances et les compétences professionnelles et qu'on les améliore régulièrement pour acquérir des connaissances nouvelles et pour se perfectionner, se professionnaliser. Deuxième chose concerne la qualité, il est évident que l'enseignant se consacre au métier d'enseignant et adore les jeunes, ceux qui sont en formation. Et en plus, on devra les inspirer non seulement à travers l'enseignement mais notre propre personnalité comme une personnalité exemplaire dans la vie professionnelle. C'est mon point de vue. J'appelle l'inspiration par le savoir, les méthodes de travail et la personnalité. Et c'est ce que j'ai appris lors de la formation en éducation. Et quand je travaille dans cette composante [de Pédagogie] et trouve que c'est bien, ça répond à mon souhait et c'est un travail convenable à ma formation.

V : *Donc vous êtes bien content du travail actuel. Vous ressentez-vous des pressions ou des contraintes professionnelles ?*

E.2 : Oui, content de faire le travail que j'aime, de faire ce qui me convient, selon mon goût. Non pas de pressions ou contraintes.

V : *Et si vous devriez parler de vous mêmes, quelles qualités ou compétences dont vous êtes sûrs ? Une question un peu perso...*

E.2 : Premièrement, ce sont des expériences dans ce métier, il faut du temps. Et moi j'ai une trentaine d'années de travail, depuis 1988. Et en dépit des difficultés de chaque période, je suis capable d'assumer mes responsabilités, des prescriptions des organismes de travail. Donc ce sont les méthodes, les pratiques et les connaissances que je m'approprie. Ensuite c'est l'enthousiasme, le dévouement pour les apprenants. J'ai été formé dans l'armée donc je suis discipliné. Très ponctuel, régulier et responsable comme si j'étais encore dans l'armée et que j'étais un officier. En fait, il y a dans ce milieu quelques-uns qui ne respectent pas strictement les réglementations, qui abandonnent leurs cours mais pas moi. Et cela provient de mon amour pour les étudiants, de ma passion envers le métier. Quant à l'acquisition des savoirs et au développement professionnel, c'est le devoir de chaque enseignant je crois. Cela dit, je ne veux pas dire que je suis meilleur

que les autres mais je fais de mon mieux pour assumer mes responsabilités, pour accomplir mes tâches prescrites et assignées en tant qu'enseignant. Voilà mon auto-évaluation.

V : *Selon vous, pour se perfectionner, acquérir les savoirs et améliorer nos compétences il nous faut un vrai auto-travail ? Et quelles sont les autres ressources dont vous avez besoin pour avancer ?*

E.2 : L'autoapprentissage, l'autoformation et le perfectionnement professionnel deviennent une nécessité et tout ça doit être vérifié, validé à travers des travaux. Un exemple vis-à-vis des matières comme la pratique d'enseignement et la communication pédagogique j'ai appris beaucoup en partageant, en discutant, échangeant avec des collègues lors des séances de travail, des séminaires, des colloques, etc. et notamment à travers la recherche. Mes écrits ont été publiés et j'ai des interventions lors des conférences à l'Université de Pédagogie de HCMV, des conférences coorganisées avec l'Université Chinan, Taiwan. À part les cours, on développe ses compétences professionnelles à travers l'encadrement des étudiants en stage, la direction de leurs recherches.

V : *Vous voulez dire que l'on se construit des compétences professionnelles à travers l'exercice du travail et non pas les études, les écoles ?*

E.2 : Personnellement, je ne pense pas que plus on a des diplômes au plus haut niveau plus on devient compétent. Ça dépend de l'âge et de la situation. Comme moi, à mon âge je ne pense pas que poursuivre des études doctorales est une bonne idée, car il me reste à peine six ans de travail avant la retraite et maintenant que je suis très dévoué au travail actuel. Et je devrais abandonner tout pour faire un doctorat pendant trois ou quatre ans. À quoi bon ? Tu vois, le jeu n'en vaut pas la chandelle ! Du coup j'ai pris la décision d'arrêter là au niveau de diplôme, mais je n'arrête jamais mon autoapprentissage, mon perfectionnement. Et moi, j'attache de l'importance à ça. Je ne fais pas comme les autres qui cherchent à avoir un diplôme mais ne travaillent pas assez ou ne travaillent pas sérieusement. Au Vietnam, le ministère est en train de resserrer la gestion, le contrôle des formations comme ça.

V : *D'accord. Personnellement je ne pense pas encore à publier un article puisque je suis en première année...*

E.2 : Ah mais c'est une obligation pour toi. Ce sera beaucoup plus difficile d'avoir un article publié dans une revue internationale. Mais au fur et à mesure, les professeurs vont

t'aider. Pense à des sujets que tu pourras avoir à l'issue des entretiens quand tu fais tes analyses. Tu auras des idées. C'est très bien quand tu fais une enquête comme ça, une recherche empirique je dirais. Elle est très importante pour ta thèse cette partie empirique. Un autre exemple, Mr. T quand il faisait ses études doctorales au Japon, ses profs s'intéressent beaucoup aux enquêtes menées dans notre contexte vietnamien, ici dans notre province où vivent des ethniques. Mais c'est dommage qu'il soit parti pour l'Université Hoa Sen.

V : *Oui j'en suis au courant. Et quels sont les principaux problèmes auxquels vous devez faire face dans vos situations de travail ? Qu'avez-vous fait pour vous en sortir ?*

E.2 : Franchement je n'ai pas de difficultés ou de problèmes dans mon travail, mon métier d'enseignant. Avec mes compétences et mes expériences professionnelles qui se développent au fil des années je suis confiant. Pour moi, rien de trop difficile. Au niveau de la charge de travail et des revenus, je suis comme les autres. Je n'ai pas de difficultés, je suis content.

V : *Vous êtes content de ce que vous avez et donc vous vous sentez serein ?*

E.2 : À vrai dire je ne suis pas quelqu'un qui cherche à se disputer pour avoir quelque chose et comme ça je n'ai pas de pressions, de rivalités. Je suis en bonne humeur, je m'entends bien avec mes collègues. Et vu mon ancienneté, le deuxième âgé et expérimenté après le directeur, j'ai le respect et les jeunes viennent me demander des conseils ou me parlent de leurs problèmes concernant les méthodes, les pratiques, voir la vie personnelle. J'en suis heureux comme ça. Pas de pressions.

V : *Mais parler du métier d'enseignant, il y a des gens qui se plaignent, qui réclament un salaire plus haut, plus décent car le salaire est trop bas en réalité. Et lorsque les revenus ne suffisent pas, ils ne peuvent pas se consacrer pleinement au travail, corps et âme je dirais. Ils doivent toujours penser à comment faire pour gagner plus, pour s'assurer de la vie. Mais tant mieux pour les enseignants universitaires qui peuvent vivre bien leur vie.*

E.2 : Après tout, tu sais bien que l'on ne sait jamais combien c'est assez. Mais quand on trouve que ça suffit pour la vie familiale. Pas plus. Donc c'est OK. C'est évident que les bonnes revenus pour l'avenir sont dépendantes des circonstances, des conditions, des exigences concrètes donc il faut bien tenir ce qui est en main et non pas se créer des pressions pour ce qu'on veut avoir. Voilà mes idées personnelles.

V : *Passons à la question suivante, est-ce que le contexte socio-économique en forte mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement influence votre cadre d'exercice professionnel, par exemple la mise en place du Projet national 2020 ?*

E.2 : Le projet 2020 concernant le référentiel des compétences apporte plus de pression chez les enseignants secondaires comme un ordre impératif du ministère. Il paraît que le ministère exige de faire une évaluation pour tout-e-s les enseignants sans les former. En fait, les enseignants ont déjà fini des formations universitaires mais en réalité de l'enseignement, ils ne sont pas chargés de couvrir toutes les quatre compétences telles que les compréhensions orale et écrite, les expressions orale et écrite. Donc comment ils pourront réussir à l'examen après des années de travail seulement spécialisés dans un domaine, une compétence. Au niveau universitaire c'est aussi une pression pour certains enseignants qui n'ont pas encore obtenu un certificat de l'IELTS avec la note totale de 7/9 minimums car ceux-ci doivent l'obtenir. Donc ce sont des obligations institutionnelles dans le cadre du projet 2020. Toutefois je ne suis pas sûr que cela puisse durer après le terme du projet ou ce n'est qu'un projet expérimental et tout reviendra à la normale après, ce dont j'en doute moi. Mr. DLT vient de déclarer que c'est vrai que tous les enseignants ont des compétences à la fois en informatique et en anglais. Mais selon les exigences du projet 2020 tous les enseignants sont obligés d'obtenir des certificats internationaux. Il faut se rendre compte des enjeux du fait de « niveler des certificats » chez les enseignants de toutes disciplines. Pour ceux qui enseignent d'autres disciplines que les langues vivantes étrangères comme nous, cela ne va pas de soi car les langues ne sont pas leur spécialité. C'est pourquoi je doute du succès de ce volet du projet ou ce sera simplement le fait de décaissement/ déboursement. Un exemple chez nous, on a reçu une somme de quelque 200 millions de dong l'année dernière pour effectuer une activité liée à ce projet mais quels sont les résultats et ses effets ? Sachant qu'on a essayé de réaliser des programmes de formation, des séances d'introduction à de nouveaux manuels d'enseignement et apprentissage. Voilà mes quelques commentaires personnels.

V : *Donc il y a des choses qui ne fonctionnent pas, des lacunes...*

E.2 : Certaines politiques qui ne conduisent pas à des actions pragmatiques, des politiques qui semblent loin d'être faisables en réalité créeront une pression très lourde dans la société. Par exemple le préjugé que le niveau des langues étrangères des enseignants est

trop bas. Cela devient problématique et cela finira par une perte de confiance chez les parents et les étudiants ! Mais en fait, pour exercer le métier d'enseignant de LVE par exemple, ce ne sont pas seulement les quatre compétences qui comptent mais il faut d'autres compétences, d'autres « acquis » aussi qui sont nécessaires à l'enseignement. Donc pour moi ce sont des effets secondaires, des enjeux des politiques car la société aura un regard très différent, une méfiance envers les enseignants et elle exigera beaucoup plus. C'est évident que chaque enseignant devra faire plus d'efforts mais... À présent on dit souvent que les programmes d'études et de formation des centres de LVE privés sont meilleurs que ceux des institutions publiques, purement académiques car les apprenants qui s'inscrivent à un cours d'un centre de langues ont vraiment besoin des compétences langagières pour leur travail, et qu'ils dépensent une somme d'argent etc. Et ce qui est important c'est qu'ils apprennent selon leurs besoins tandis que les étudiants n'ont pas cette motivation, cet objectif. Les étudiants sont obligés de venir en cours mais ils n'ont pas vraiment de besoins proprement dits. Il arrive qu'à la fac un nombre d'étudiants viennent en cours de LVE par obligation et beaucoup d'autres ne viennent pas car ils n'aiment pas, car ils ont perdu la base etc. Toi aussi tu l'aperçois ?

V : *Oui oui la motivation et les objectifs pour et de l'apprentissage aboutissent à la méthode d'apprentissage et l'attitude envers l'apprentissage.*

E.2 : Je prends un exemple, le centre de LVE Fhope qui offre des formations spécifiquement destinées au personnel de Vietnam Airline devra élaborer des cours spécifiques pour répondre à la demande du personnel de VNA et ce personnel a besoin des compétences en LVE pour travailler. Pourtant à la fac, il y a des gens qui poursuivent un deuxième diplôme des sciences du langage et ne trouvent pas l'importance de certaines matières purement académiques telles que la littérature anglaise, les études américaines ou la linguistique etc. Ou encore des matières trop difficiles à apprendre comme la morphologie, la syntaxe même pour les enseignants qui les ont déjà suivies. Pour les apprenants, combien d'entre eux devront se servir de ces connaissances alors ? Au contraire, les centres de LVE donnent des cours qui permettent de développer les compétences de communication orale ou verbale au service du travail. Donc je veux dire que certaines matières dans notre programme sont trop académiques par rapport aux besoins dans la réalité et cela conduira certainement au « décrochage scolaire ». Voilà je donne quelques détails au niveau de la comparaison des deux milieux de formation, public et privé.

V : *Il faut suivre des cours qui ne seraient pas être réutilisables et applicable. Enfin, la dernière question, si vous devriez faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines telles que Math, Physique par exemple, quelle serait la différence ?*

E.2 : En fait chaque matière a des spécificités donc les enseignants devront s'approprier pour exercer leur métier mais selon moi, parlant des enseignants des LVE, ce sont des personnes de modernité, c'est-à-dire ils doivent être capables de répondre aux exigences du XXI^e siècle tant au niveau des connaissances qu'au niveau de compétences. Il est probable que pour les enseignants de Math, l'addition de un plus un donne toujours la même réponse en effectuant la même opération, ou bien pour la Chimie quand on fait une expérimentation avec acides et bases avec du papier tournesol, on a toujours les mêmes réponses. Mais quand on enseigne les LVE, on devra actualiser, acquérir des connaissances générales de façon continue, par exemple cette année M. Obama ne sera plus le président mais ce sera peut-être Mme Hilary Clinton ou M. Trump. C'est différent. Alors les enseignants des LVE sont obligés à acquérir de nouvelles connaissances, à développer des compétences avec des approches modernes. En général chaque matière a ses spécificités qui ne permettent donc pas une comparaison proprement dite. Et chacun a ses points forts et ce n'est pas évident de faire une comparaison entre deux enseignants des LVE je crois. Mais enfin ce qui est essentiel chez les enseignants des LVE par rapport aux autres enseignants, c'est la compétence communicationnelle, leur dynamisme, leur flexibilité qui peuvent leur permettre d'être un homme moderne dans ce sens. Les compétences pour accéder au XXI^e siècle.

V : *C'est vraiment intéressant votre point de vue, vos idées personnelles. J'ai eu pas mal d'information nécessaire et utile à la recherche. Donc je vous remercie beaucoup pour votre disponibilité et votre gentillesse.*

2.3. Entretien 3

V : *Bonjour. Ça va ? Merci beaucoup pour m'avoir accordé cet entretien. On va commencer tout de suite. Comment le métier d'enseignant a-t-il évolué au cours de votre vie professionnelle ?*

E.3 : D'abord, l'évolution de l'éducation en général, n'est-ce pas ? Je vois que l'éducation du Vietnam n'a pas beaucoup changé bien que de grands projets aient été mis en œuvre. Il n'y a pas vraiment d'effets. En particulier le contenu des stages annuels de formations reste le même voire se répète, notamment autour des théories. Un exemple en ce qui concerne le projet 2020, c'est un projet dont les bénéficiaires sont destinés aux enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur mais pas aux enseignants secondaires. Je parle seulement des bénéficiaires dans le cadre de ce projet national qui vise à améliorer l'enseignement et apprentissage des LVE dans le système national mais les enseignants secondaires ne bénéficient pas de bourses d'études et de recherche comme les enseignants universitaires.

V : *Donc selon toi, il n'y pas de changements, pas d'influence sur l'éducation ; le contenu des formations, des stages ne change pas ou il n'y a pas de nouveauté dans ces formations ?*

E.3 : Oui c'est ça. Les stages tournent autour des thèmes similaires, s'effectuent en fonction des compétences telles que l'expression orale, la compréhension orale ou l'expression écrite etc. C'est seulement du travail qui se répète.

V : *D'accord, selon toi quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser pour exercer le métier d'enseignant ?*

E.3 : Il faut parler d'abord des ressources documentaires. Dans l'enseignement, des manuels, des documents de références doivent être à notre disposition. Ensuite ce sont des supports pédagogiques comme la vidéo⁵, les cassettes ou les disques plutôt, les logiciels etc. Et puis c'est le soutien de la direction au niveau d'investissement et de la mise à disposition des équipements d'enseignement, par exemple les équipements dans les salles de classe. Tout ça constitue des ressources essentielles au métier d'enseignant des LVE, je crois.

⁵ Dans cet entretien, les termes en français utilisés par l'enquêté sont volontairement soulignés par le traducteur/chercheur.

V : *En fait ces ressources sont suffisantes, abondantes ou... ?*

E.3 : On n'a pas de manuels officiels donc nous devons rédiger notre propre manuel, créer des matériels conformes à l'enseignement. D'un côté nous avons la liberté d'élaborer le contenu pour notre travail et en sommes responsables, de l'autre il n'y a pas d'homogénéité au plan national, et donc l'écart de niveau, de compétences entre telle ou telle province. Les enseignants sont pas tous capables de vérifier la qualité, de valider leurs produits, en fait ils n'ont pas le droit de faire ça comme ça. On voit les enjeux concernant la validité, la fiabilité etc. Donc il n'y a pas de changement, de rénovation. Je donne un autre exemple, la manière dont les étudiants passent l'examen, c'est toujours la même. Ce sont toujours des tests de connaissances académiques. Rien n'a changé tu vois.

V : *Ah oui ce côté-là. Et tu vois les autres ressources importantes ?*

E.3 : Ça devrait être des ressources humaines, les enseignants. Il s'agit de leurs parcours de formation initiale et continue et des parcours professionnels. Ce qui est de même importance c'est le pilotage, les instructions, les prescriptions institutionnelles qui nous guident et nous supportent. Et puis on peut parler du rôle des parents, des étudiants, de la société dans l'œuvre de l'éducation et de la formation. Il faut donc plusieurs ressources.

V : *Comment le rôle des parents ou des étudiants est important pour le métier d'enseignant ?*

E.3 : Bah l'intérêt ou l'attention des parents en termes de collaboration, de contribution à l'enseignement, l'attitude et la motivation des étudiants, le débouché soutenu par la société etc. Tout cela nous permet de nous attacher, de nous tenir au métier et de ne pas nous décourager.

V : *D'accord, ensuite, quel est le cœur de ton métier ?*

E.3 : Le cœur du métier d'enseignant selon moi, c'est principalement et traditionnellement le rôle des enseignants en ce qui concerne la transmission des connaissances et l'éducation des étudiants. Transmettre des savoirs et éduquer les jeunes constituent deux parties principales dans ce métier. Personnellement, l'élément primordial dans ce métier, dans l'éducation est aussi le "cœur" dévoué des enseignants, des gens qui travaillent dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'enseignement. Et dans le métier

d'enseignant, il faut mettre les étudiants au centre de l'enseignement. Eux les apprenants sont au centre, au cœur et pas nous les enseignants. Cela fait une grande différence !

V : *Quelles sont les marques les plus importantes de ta professionnalité ?*

E.3 : Cela se traduit et se voit en deux choses, ou plutôt deux aspects. Premièrement l'acquisition des connaissances. Pour les enseignants des LVE, il leur faut des connaissances linguistiques, des connaissances socioculturelles. À part des connaissances, ce sont des compétences. La compétence de première importance selon moi est la communication. Comment enseigner si on est incapable de communiquer avec des jeunes ? Et puis des compétences didactiques, pédagogiques etc. Parler de mes compétences, je pense que l'efficacité du travail que je fais résulte de ma méthode de travail. Donc pour moi c'est très important la méthode de travail. Plus précisément, on devra avoir des méthodes qui sont appropriées selon les cas, selon le public enseigné. Les étudiants sont toujours, toujours très différents d'une classe à l'autre. Et ça je reviens à l'élément primordial du processus d'enseignement, ce sont les étudiants que nous mettons au centre, au cœur de notre enseignement. Nous devons modifier, changer ou améliorer tout, en fonction des niveaux de notre public apprenant. Donc nous devons être très flexibles, et donc créatifs.

V : *Flexible et créatif. Quelles sont les ressources que tu utilises ou les stratégies que tu adopteras préférentiellement pour construire tes compétences professionnelles ?*

E.3 : Au niveau des connaissances et notre spécificité professionnelle, il faut que nous nous mettions à jour de manière régulière. Les enseignants doivent se former, pratiquer de façon continue car sans la pratique nous oublierons, nous retournerons au point de départ. La mise à jour des connaissances est très importante ; cela se fait à travers la lecture, l'utilisation des TIC⁶. Et ce qui est aussi important pour les enseignants, c'est l'autoformation de manière pertinente. Nous ne devons pas nous satisfaire de nos acquis. Et à part l'autoformation, il faut participer à des stages réguliers, poursuivre des formations continues afin de trouver de la nouveauté s'il y en a. Les échanges avec des collègues font partie de notre développement professionnel, contribuent au processus de perfectionnement. On pourra apprendre beaucoup chez les collègues, apprendre de leurs pratiques professionnelles. Bref les échanges nous permettront de nous

⁶ Technologies de l'Information et de la Communication

perfectionner. Il faut qu'on ait de bonnes habitudes telles que la lecture, l'écoute de la radio, l'utilisation de l'Internet pour chercher des informations, etc.

V : *Quels sont les principaux problèmes auxquels tu dois faire face dans les situations de travail ? Qu'as-tu fait pour t'en sortir ?*

E.3 : Tu sais bien qu'on a des problèmes pour l'enseignement du français langue étrangère. Tout d'abord on connaît une baisse régulière des étudiants inscrits en FLE chaque année. Il y a seulement une quinzaine d'étudiants par classe. Selon moi c'est une raison objective extérieure indépendante des enseignants. Comment nous les enseignants pourrions résoudre un tel problème ou améliorer une telle situation ? Ce n'est pas à notre portée en fait. Et tu vois cette baisse en nombre d'étudiants entraîne le découragement, une sorte de manque de motivation. Et cela, évidemment, influence de façon négative l'apprentissage et nuit à l'ambiance de la classe. Mais quelle est la cause principale de cette baisse et ses enjeux ? C'est parce que notre marché du travail manque de débouchés. Les jeunes diplômés francophones chez nous ne trouvent pas d'emploi. C'est ça le problème pour les apprenants, et par conséquent les enseignants. Les étudiants ne sont pas motivés. Bref ce sont des difficultés majeures et extérieures. Quant à l'enseignement proprement dit, aux activités de classe, en général, il n'y a pas de problèmes.

V : *Tu n'as pas de pressions dues à la direction, aux prescriptions ministérielles ou institutionnelles ?*

E.3 : Non pas de pressions. La direction apporte toujours le soutien à notre groupe. Le problème principal comme je t'ai dit tout à l'heure c'est qu'on n'a pas ou peu d'étudiants pour enseigner. Or, on reçoit toujours des aides et des supports matériels et la direction essaie de créer des conditions favorables pour notre travail.

V : *Au pire, qu'est-ce que tu vas faire si les classes de français disparaissent ?*

E.3 : Bah tous les enseignants de français y ont pensé et, partant, ont obtenu un deuxième diplôme en anglais langue étrangère. Au pire on devrait enseigner l'anglais. De toute façon on s'en est bien rendu compte et on a tous bien préparé, je crois. Certains enseignants qui ont à peine commencé leur métier, eux aussi ont déjà obtenu un deuxième diplôme universitaire, Mr. H par exemple. Donc les enseignants de français devraient continuer le travail d'enseignement.

V : *Bon on passe à la question qui suit, le contexte socio-économique en mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement des LVE comme par exemple la mise en place du Projet national 2020, a des influences dans ton cadre d'exercice professionnel ?*

E.3 : Au niveau macro, un tel projet a beaucoup d'impacts, beaucoup d'effets comme des changements susceptibles de déclencher la rénovation, des formations de ressources humaines qui contribueraient mieux à l'éducation et à la formation à l'échelle nationale. Et pourtant il y a encore des lacunes, des défauts comme j'ai dit au début, le projet 2020 n'apporte des bénéfices qu'aux professionnels dans l'enseignement universitaire, dans des écoles normales, des universités. De nos jours, poursuivre des formations afin d'obtenir un master, un doctorat devient une obligation chez les enseignants universitaires mais ce n'est pas le cas pour les enseignants secondaires, donc pas de bénéfices pour ces derniers. J'aperçois d'autres problèmes, c'est l'attribution des bourses d'études, de formations etc. ceux qui habitent une grande ville ont plus d'opportunités de réussir, d'accéder à des programmes d'aides. Au contraire ceux qui habitent une petite ville ou dans les provinces rurales, éloignées n'ont pas la chance. Donc il faudra remettre en question la répartition des bénéfices dans le cadre des projets. Voilà je répète il existe d'abord une répartition inégale entre les niveaux d'enseignement, secondaire et universitaire et ensuite une répartition inégale au niveau de la géographie entre les grandes villes et les provinces. Il faudra penser à faire en sorte que tous les enseignants dans le système de l'éducation nationale bénéficient des projets soi-disant nationaux mis en place par le ministère, par l'état. Il faudrait, selon moi, donner des priorités à des enseignants des petites villes, des provinces sinon ils se découragent après une ou deux tentatives de dépôt de dossiers de demande de bourses.

V : *D'accord et puis y a-t-il d'autres éléments ou facteurs qui impactent tes pratiques professionnelles comme des exigences au niveau des normes de qualification relatives au statut des enseignants par exemple ?*

E.3 : Seulement des pressions concernant la compétition de meilleurs enseignants qui est systématiquement organisée chaque année, la préparation des fiches pédagogiques, la constitution des dossiers administratifs, etc. Ce sont des choses que les enseignants n'aiment pas mais qu'ils doivent faire, ils sont obligés de participer à telle ou telle compétition et il y a des quotas pour ça. C'est-à-dire il faut avoir des enseignants participants et gagnants du titre « enseignant d'excellence » par groupe, par année. Donc ils ne sont pas motivés, ils ne sont pas volontaires mais obligés de faire tout ça. Et ça

chez nous s'appelle une « maladie de la performance »⁷. Et maintenant, les enseignants souffrent en général des pressions en ce qui concerne ces démarches/ procédures administratives, des contraintes de prescriptions institutionnelles, surtout la constitution de dossier professionnel. Grosso modo les enseignants sont toujours obligés de faire ce qui est recommandé ; ils sont encore gênés par ces prescriptions ou autrement dit, ces prescriptions les enserrent de telle façon qu'ils ne pourront pas être vraiment flexibles, créatifs dans l'enseignement.

V : *Pourrais-tu parler de l'impact des politiques éducatives sur l'éducation et la formation ?*

E.3 : C'est bien que les enseignants inscrits en pédagogie sont exonérés des droits d'inscription, des frais d'études. Ils reçoivent aussi des bourses d'études. Les meilleurs étudiants sont assurés de trouver un poste d'enseignant après la sortie etc. Il y a toujours des soutiens de l'État pour la formation des ressources humaines de relais. Donc cela constitue une dynamique qui contribuera au développement des ressources humaines.

V : *Ensuite, quelle serait la différence entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines si tu devrais faire une comparaison ?*

E.3 : La particularité des enseignants des LVE se compose de deux éléments primordiaux. Le premier concerne les connaissances ; à part ces connaissances linguistiques, on devrait avoir des connaissances sociales, des connaissances culturelles car il y a des thèmes portant sur ces connaissances. Et puis on a besoin des connaissances de civi(lisation) tandis que les enseignants d'autres matières n'en ont pas vraiment besoin car ils n'enseignent pas comme nous. Ensuite, on devrait avoir des connaissances générales, c'est-à-dire les enseignants des LVE sont toujours invités à... ou conseillés d'approfondir leurs connaissances dans plusieurs domaines ; il ne s'agit pas de connaissances approfondies mais de l'ampleur de connaissances générales. Il leur faudrait des connaissances assez larges pour enseigner, pour donner plus de couleurs à leurs cours par exemple. Tu vois, on devrait connaître des institutions sociales du pays et des pays étrangers, savoir comment elles fonctionnent, etc. Tout cela constitue les cours, sert à enseigner et selon moi tout cela fait la différence remarquable entre l'enseignement des LVE et l'enseignement des autres matières.

⁷ C'est-à-dire on veut des titres, des mentions absolument vides ; des titres qui ne témoignent pas de qualité, de l'efficacité professionnelle. On invente un tas de compétitions pour offrir des titres pour rien.

Le deuxième élément est lié aux compétences. Les enseignants des LVE sont obligés de savoir communiquer, donc la compétence de communication mais pas simplement la compétence orale. Je mets de l'importance sur la compétence de communication, c'est-à-dire la capacité de communiquer avec les autres au sens large du terme. Et cette compétence fait partie de la didactique, de la pédagogie. Il nous faut également des compétences d'accompagnement, d'orientation tout au long du processus d'apprentissage des étudiants ; comment les initier à l'auto-apprentissage ? Comment les accompagner ? Comment les faire pratiquer, les faire travailler en groupe après les cours, etc. Voilà ce sont quelques aspects principaux des pratiques professionnelles chez les enseignants des LVE.

V: *D'accord, merci. Et la dernière question concernant ton parcours de formation et des expériences vécues tout au long de ta vie professionnelle ?*

E.3 : J'ai fait suivi le programme de co-formation entre l'Université de Rouen avec l'Université de Pédagogie de HCMV. J'ai obtenu le master en 2007 et je travaillais sur la représentation de la langue française chez les apprenants à Dalat. Il s'agissait de l'enseignement et apprentissage des classes bilingues. Donc j'ai travaillé dans le programme intensif de l'enseignement du et en français depuis 1997. Ensuite j'ai travaillé comme enseignant de français et anglais langues étrangères à l'Université Yersin. Pendant mon travail, j'ai eu l'occasion de faire des stages de perfectionnement professionnel à l'étranger : en France, à Caen en 2002 et à Vichy en 2010 et puis au Cambodge, à Phnom Penh en 2014. Je suis responsable du groupe des enseignants de français. Et voilà j'ai commencé à enseigner depuis l'année scolaire 1997-1998 jusqu'à présent.

V : *Ben merci beaucoup pour ton temps. J'apprécie beaucoup les informations que tu as partagées avec moi. Et puis on garde le contact, on continue des échanges par mél. Merci et à bientôt.*

2.4. Entretien 4

V : *Bonjour N, merci de venir à cet entretien. Je me permets de commencer tout de suite avec la première question. Comment le métier d'enseignant a évolué depuis que tu étais étudiant jusqu'à maintenant, en tant que nouvel enseignant et assistant des relations internationales ?*

E.4 : Je vais parler d'abord du côté négatif. Les enseignants manquent du sens des responsabilités ; c'est un problème évident. Exemple, certains ont un cours de trois crédits, donc 45 séances de 45 minutes mais ils n'assument que 15 séances en classe ou assument moins de 45 séances de cours magistraux. Deuxième chose, certains ne préparent pas bien leurs cours. Je fais une comparaison, dans le passé, il y avait moins de titulaires de doctorat, une trentaine à peu près mais les enseignants assuraient la qualité de leurs cours ; mais maintenant qu'on a beaucoup plus de docteurs, la qualité des cours n'est pas vraiment améliorée. Selon moi, le nombre de titulaires de diplômes de haut niveau augmente tandis que la qualité des cours reste la même, donc ce n'est pas une évolution chez les enseignants, sur ce point. Quant aux apprenants, le plus grand problème est la motivation. Beaucoup de jeunes viennent en cours sans motivation. Ceux-ci ne savent même pas à quoi serviront leurs études !

V : *Pas de motivation, pas d'objectif ? Mais ils ont choisi leur parcours, pourquoi ?*

E.4 : C'est vrai. Ils viennent en classe à contrecœur. Ils font leurs études car leurs parents leur disent de les faire. Certains ne savaient pas quoi choisir comme parcours et ils ont choisi par hasard ; certains suivaient des cours en attendant le prochain examen d'entrée... Et ceux-ci ne se concentrent pas, ne font pas attention en classe. La cause de ce problème est peut-être le manque d'intérêt des parents, ou bien les distractions comme face book, téléphone, jeux, etc. Ta génération, c'est bien différent je crois. Si tu échouais à un examen, comment ferais-tu pour avoir de l'argent pour payer les cours de redoublement ? Maintenant que les jeunes sont beaucoup plus aisés, ils ont facilement de l'argent de leurs parents pour payer des cours de redoublement, ils sous-estiment leur apprentissage. Et ce sont quelques points négatifs de l'éducation de nos jours concernant les enseignants et les apprenants. Et il existe un autre fléau. C'est la « maladie de la performance ».

V : *Une grave maladie dans l'éducation...*

E.4 : Je continue, comment dirais-je... la tendance d'« universitarisation » voire la vulgarisation au niveau du master. Prochainement, l'Institut des Sciences sociales fera probablement, à leur tour, la vulgarisation du doctorat. Il y a eu déjà des cas où on faisait une thèse pour l'utilisation de Power Point dans l'enseignement de l'histoire ! Je ne comprends rien du tout.

V : *Donc ce n'est pas l'évolution mais au contraire. Tu parles de fléau, du déclin de l'éducation.*

E.4 : Tout à fait. La qualité de l'éducation et de la formation se détériore/ dégrade en quelque sorte. Ensuite c'est l'envers de l'économie du marché. Cela pousse les gens à dépenser beaucoup d'argent et de manière correcte si on souhaite avoir un produit de qualité dans l'éducation. Par contre il y a des gens qui dépensent beaucoup d'argent mais de façon mauvaise et eux n'ont pas une éducation, une formation de qualité. Un exemple, le lycée NK à Saïgon est bien renommé mais l'environnement éducatif est pourtant « anti-éducatif ». Les parents paient beaucoup d'argent pour amener leurs enfants dans une « prison ». C'est dingue ça. L'apprentissage est une corvée. Les lycéens sont obligés de réciter des leçons aux enseignants en charge. Celui ou celle qui s'évanouit pourra avoir une perfusion pour pouvoir continuer sa révision.

V : *Et quel est le côté positif de l'éducation ?*

E.4 : Oui oui je vais en parler mais en général on donne de mauvaises nouvelles avant de donner des bonnes nouvelles. Alors, l'évolution dans l'éducation et la formation, à présent, les enseignants ont un niveau plus haut, plus avancé. Et le corps enseignant est rajeuni. Ces jeunes enseignants ont l'opportunité d'accéder à l'éducation étrangère, comme toi. L'accès à l'éducation internationale leur permet de faire des études dans des pays asiatiques tels que Taïwan, Japon, Corée du Sud, dans des pays européens tels que France, Angleterre, Allemagne, Belgique, ou bien dans des pays de l'Amérique du Nord comme les États-Unis, Canada ou bien dans des autres pays comme Australie, Nouvelle-Zélande, etc. Pour ces jeunes enseignants, ils pourront mieux contribuer à l'enseignement et apprentissage ou à la recherche après leurs études dans des milieux meilleurs que le nôtre. Donc il s'agit des enseignants. Quant aux apprenants, j'aperçois des changements. Ils deviennent plus confiants ; ils sont plus dynamiques et autonomes, et savent poser des questions bien qu'il existe un nombre de paresseux, de passifs mais le nombre d'étudiants sérieux et actifs augmente. Pour moi c'est un élément important. Un exemple chez les étudiants en première année suivant la formation de la linguistique

anglaise, ils ont un meilleur niveau par rapport à ceux qui travaillaient en 2005. Un autre exemple, le niveau des langues étrangères des étudiants d'autres parcours est meilleur. Un autre changement dans le contexte présent c'est l'accès à des ressources ouvertes/libres. Ça veut dire que les enseignants et les apprenants sont susceptibles d'avoir accès à beaucoup de ressources. Ainsi les enseignants jouent le rôle d'accompagnateur tandis que les apprenants sont au centre de l'enseignement. Les enseignants perdent leur statut, leur position selon le point de vue de l'éducation traditionnelle qui considère le professeur comme le maître. Maintenant, les enseignants donnent une liste de ressources, de références qui guident les étudiants dans leurs études. Les premiers sont donc responsables de leurs références. Ils doivent avoir la capacité de valider, de vérifier la fiabilité des documents de références par exemple. Les apprenants quant à eux doivent travailler de façon très autonome. Ils sont invités à organiser des informations, à donner leurs idées et à poser des questions. Alors ils prennent la décision concernant la quantité de connaissances dont ils ont besoin.

Deuxièmement, l'économie de marché et les enjeux de l'intégration mondiale. Je m'intéresse à des conventions d'accords-cadres qu'on a signés comme FTA⁸, TPP⁹, ou des accords de coopération avec des pays asiatiques dans l'ASEAN¹⁰ etc. Tous ces déclenchements ouvrent les portes qui attirent les investissements étrangers et, partant, demandent des ressources humaines, de la main-d'œuvre de qualité. Et ça devient une pression causant 192.000 chômeurs qui ont déjà fini leurs études supérieures ou plus hautes. Cette réalité pousse des gens à l'apprentissage et à la formation qui leur apportent de vraies connaissances, de vraies compétences professionnelles. Sinon, la faim ! Ou bien on ne pourra faire que du travail précaire qui ne rapporte pas assez, mais ce n'est pas du travail administratif ou de service. Dans le contexte de l'intégration globale, de l'économie de marché, de l'économie de la propriété intellectuelle, les investissements sont énormes. Un exemple, l'Université Fulbright n'est pas encore ouverte mais des parents ont déjà préparé des projets d'investissement pour leurs enfants. Un autre exemple c'est le cas de VUS¹¹ qui connaît un nombre croissant d'étudiants chaque année, le cas du collège-lycée Vietnam et Australie qui reçoit déjà 5000 étudiants répartis sur six campus, le cas de British Council¹². À travers ces

⁸ *Free trade agreement* : accord de libre-échange global

⁹ *Trans-Pacific Partnership* : partenariat trans-pacifique

¹⁰ *Association of Southeast Asian Nations* : Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE)

¹¹ *Vietnam USA Society English Centers* : Association Vietnam-États-Unis (pour la promotion de l'enseignement de l'anglais)

¹² *British Council* : Conseil britannique

institutions, on pourra acquérir du savoir. Par l'intermédiaire de ces institutions, les titulaires du Prix Nobel viennent au Vietnam pour partager leur savoir. Cette année il y en a déjà six. C'est une bonne occasion pour différentes classes de notre société, des apprenants, des enseignants, des professionnels, des recruteurs etc. Chez nous, le terme « socialisation de l'éducation » est simplement un jeu de mots qui fait rire. Il n'existe pas en anglais. Mais il faut dire capitalisation, capitalisme ou privatisation de l'éducation. Personnellement je crois que la privatisation sera renforcée et développée dans le futur et c'est une bonne chose. Prenons un exemple des huit premières universités américaines, elles sont toutes privées comme Harvard, MIT, Yale, Brown, Princeton, etc. Elles étaient privatisées parce que la privatisation est censée apporter plus d'efficacité et plus d'efficacité au travail, notamment créer des produits de qualité et, partant, leurs enseignants-chercheurs sont payés un salaire décent en fonction de leur travail, de leur contribution. Il y aura plus de primes d'encouragement ; les enseignants-chercheurs seront beaucoup plus motivés, beaucoup plus dédiés au travail. Au Vietnam, l'école RMIT assure la qualité d'éducation et de formation. Ou bien à Binh Duong, *Eastern International University*¹³ exige que leurs étudiants obtiennent la note totale 6.5/9 de l'IELTS avant qu'ils ne commencent à poursuivre leur spécialité. Et puis ce sera l'Université Fulbright...

V : *Ce sont des infos vraiment intéressantes et utiles. Et maintenant, parlons des ressources, selon toi quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant?*

E.4 : Les ressources les plus importantes à présent sont de l'argent. Mais l'argent, où est-il ? Je reviens donc à la question de la privatisation. C'est la privatisation qui va apporter des réponses. En fait s'il s'agissait du foot, on passerait le ballon « de qui collecter de l'argent ? ». On ne pourra jamais en collecter auprès de l'état ! Donc l'argent proviendra des apprenants. Mais on résout ce problème au moyen des mécanismes étatiques. Ici, les apprenants pourront emprunter de l'argent pour faire leurs études. Avant ils pouvaient emprunter une petite somme et, dans le futur, ils pourront emprunter une grosse somme pour faire des études de qualité, dans des institutions de qualité accréditées. Un exemple pour faire un master au RMIT, il faudrait payer quelques milliards de đongs.

¹³ *Eastern International University* : Université internationale de l'Ouest

V : *Et les autres ressources importantes ?*

E.4 : Des ressources humaines. J'aime beaucoup la parole de Mr. TVH, le vice-président du comité de pilotage des Hauts-Plateaux « pour lutter contre des marchandises de contrefaçon, il faut des vrais hommes ». Maintenant que les propagandes, les slogans de qualité, de moralité en vue d'une amélioration de qualité dans l'éducation sont omniprésents, je ne les trouve pas assez efficaces. Il faudra un mécanisme qui fonctionne bien. Pour moi le mécanisme étatique et son fonctionnement constituent une ressource de même importance que l'argent parce que l'utilisation de l'argent de façon efficace dépendra du bon mécanisme qui ne fait pas de l'obstruction. Donc c'est très important le mécanisme qui attire l'investissement financier du secteur privé. Alors « De l'argent pond de l'argent ! ». Et ici il s'agira des ressources humaines de qualité qui seront susceptibles de former de la main-d'œuvre de qualité. Voilà l'état sera obligé à créer de la confiance pour le secteur privé : une fois que l'argent est mobilisé et investi, ils [les gens du secteur privé] auront évidemment des ressources humaines de qualité et de la main-d'œuvre de qualité qui seront sujet à être exploités éventuellement plus tard. C'est une confirmation, un raisonnement logique. Je donne un exemple, un étudiant poursuivant le parcours 4 années universitaires de Droit dans une institution privée devrait payer des frais totaux de 300 millions mais il lui serait possible d'avancer 25-30% et le reste sera assuré par l'État. L'étudiant, lui, aura le « droit de... dette ». Donc l'État, en tant que coordinateur ou d'arbitre, lui sera le garant de cette somme de 70% à titre de dette. Les étudiants américains, eux, ont toujours des dettes qui pèsent sur leur tête et ils doivent prendre leurs études au sérieux, ils doivent s'efforcer de travailler. Et le gouvernement veille à ce qu'ils font pour payer leurs dettes. Le gouvernement surveille ce processus. De cette façon, l'état ne joue plus le rôle suprême, celui de dictateur comme avant, pendant la période du système de subventions budgétaires avec des quotités, des répartitions, etc. Pour jouer le rôle d'un coordinateur, il lui faut la transparence, le mécanisme public et transparent, qui invite un tiers à intervenir afin d'accréditer systématiquement l'administration et de faire une évaluation du fonctionnement du mécanisme, en l'occurrence le système éducatif national. Ce sont UN¹⁴ et UNESCO¹⁵, World Bank¹⁶... parmi autres. Ces organismes spécialistes ont de l'expertise. Pour le dire ouvertement et d'une façon extrême, les Américains veulent toujours effectuer une accréditation chez nous. Les résultats de cette affaire assurent des

¹⁴ UN : Organisation des nations unies

¹⁵ UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

¹⁶ World bank : Banque mondiale

chiffres extrêmement précis. Lorsqu'on respecte ces résultats et apporte éventuellement des modifications, des ajustements, on connaîtra des changements, des évolutions.

V : *Très intéressant ! Et selon toi, quel est le cœur du métier d'enseignant ?*

E.4 : Le cœur du métier enseignant a perdu son cœur. Parce que... selon moi il faut tout d'abord revenir aux ressources humaines, numéro un. C'est-à-dire les enseignants de nos jours ont perdu leur cœur. C'est le cœur de l'éducation du pays qui a été traditionnellement fondée sur le Confucianisme selon lequel l'essentiel est la moralité humaine. Ce n'est pas la peine d'en parler avec toi. Maintenant qu'on est dans la phase transitionnelle des qualités de l'humain, le bon cœur des personnes qui exercent le métier d'enseignant est perdu. Il faut déterminer de nouveau la fondation de l'éducation, avant elle se basait sur le Confucianisme comme la Corée du Sud ou le Japon. Mais à l'heure actuelle la question se pose « Sur quoi notre éducation est-elle fondée ? ». Nous, on n'a plus de fondement solide, c'est-à-dire moitié occidental moitié oriental ! Donc il faudra re-déterminer ce fondement en se posant la question : si on choisit de suivre le modèle occidental, il faudra que la commercialisation soit mise en avant. Dans cette perspective, il faudra réduire la dépendance des institutions publiques à l'état. L'école qui est inefficace serait éliminée ; les branches d'études dont la société n'a pas besoin seraient rejetées. À présent, on connaît une sursaturation de certaines filières qui recrutent encore des étudiants. Les études vietnamiennes par exemple, chaque année à peu près 200 étudiants seront diplômés et cela je ne comprends pas. Mais je suis sûr que 70% de ces jeunes diplômés auront fait des études pour... finir par se marier. Quelle est la différence au niveau du contexte de l'éducation de notre pays et les États-Unis, ou la France ? Je crois que nous devons prendre en charge plus particulièrement la formation professionnelle que l'éducation. Les universitaires sont responsables de former la main-d'œuvre qui travaille, qui construit le pays car nous sommes dans un contexte qui demande des professionnels. À nous d'offrir des formations professionnelles et non pas de vulgarisation universitaire. Je reprends l'exemple tout à l'heure des 200 mille jeunes diplômés qui font leurs études universitaires simplement pour lutter contre illettrisme et bénéficier de la vulgarisation des études universitaires. Alors ceux-ci pourront devenir des parents meilleurs que la génération antérieure car, au moins, ils sont éduqués. Mais non, notre contexte actuel ne peut pas se payer un tel luxe ! Les États-Unis, eux, ont des docteurs seulement pour faire du jardinage pour le plaisir mais le Vietnam a besoin d'employés professionnels, de personnes qui travaillent.

V : *Donc notre contexte particulier demande quelles compétences chez les enseignants ?*

E.4 : La capacité d'intégration. Je pense que cette capacité est la première et la vision est la deuxième. Donc je parle de ces deux facteurs. Comme je t'ai dit, un double nombre de docteurs mais la qualité des cours reste la même, c'est un recul. Comment apprendre aux jeunes à avoir des compétences professionnelles, autrement dit, les jeunes diplômés seront-ils susceptibles de trouver du travail ? Comment enseigner pour qu'ils puissent s'intégrer dans ce contexte socio-économique en mutation ? Comment faire pour augmenter le pourcentage de jeunes diplômés capables de travailler, par exemple une croissance de 50% cette année, 60% l'année prochaine, 65% dans deux ans ? Ensuite les enseignants devraient mettre à jour leurs connaissances, leurs acquis pour s'évaluer et être évalués. Ils devraient se rendre compte qu'ils n'auront plus un rôle central. Et ensuite, c'est la vision. C'est-à-dire les enseignants devraient mettre à jour leurs informations, se localiser pour confirmer leur « rôle péricentre » tandis que les apprenants sont au centre. Mais pourquoi je mentionne ici la vision, parce qu'il faut qu'on soit intellectuel et donc « sage/droit » et non pas malin, par exemple quand on obtient un doctorat, on aura plusieurs astuces pour enseigner, donc à eux de travailler sérieusement. Au contraire on pourrait faire sembler de travailler devant les étudiants, ou bien désigner un étudiant assistant pour remplacer et assumer leur rôle d'enseignant. Ce sont des astuces professionnelles. Mais quand on a une bonne vision, on va se rendre compte que cela aboutit à créer une main-d'œuvre de mauvaise qualité et, partant, cela nuira certainement à notre métier. Car cette main-d'œuvre deviendra des parasites de la société qui pèseront, à leur tour, sur nos épaules. En fait c'est nous qui devons payer des taxes pour les élever. Tu vois, nous nous nuirons de cette façon. Il nous faut une vision et surtout ne pas nous considérer isolément mais en interaction. C'est-à-dire ce que nous faisons aujourd'hui aura un écho pour nous demain. Notre pays vit ensemble avec 200 autres pays. Si on crée de mauvais « produits éducatifs » qui polluent notre environnement éducatif, nous perdons la face vis-à-vis du monde et de nos partenaires...

V : *Pour toi, quelles sont les marques les plus importantes de la professionnalité enseignante ?*

E.4 : Parlant du souhait des enseignants comme moi par exemple, je ne suis pas satisfait de mes souhaits professionnels. Pourquoi ? Parce que les étudiants ne sont pas encore capables d'acquérir ce que je voudrais leur transmettre. Autrement dit, ils n'ont pas encore une solide base de connaissances. Donc je suis obligé de renforcer seulement leur base, c'est-à-dire faire un travail normal ou banal. Et pour moi, l'essentiel du métier

d'enseignant est de transmettre aux étudiants des connaissances et des compétences qui constituent deux pôles indissociables. L'enseignant est celui qui inspire, qui attire ses étudiants et qui donne de la motivation aux étudiants. Ce qui est aussi important chez un enseignant est la compétence d'identifier les capacités chez ses étudiants pour les évaluer en vue d'une élaboration des stratégies d'enseignement applicables et rationnelles. En réalité l'enseignant parfois ne peut pas transmettre à ses étudiants ce qu'il souhaite, ce à quoi il tient le plus étant donné le niveau de ces derniers. Alors ce premier devrait se débrouiller tout en se concentrant sur l'essentiel du contenu de ses cours.

V : *Alors, qu'est-ce que tu as fait et es en train de faire pour construire tes compétences professionnelles ?*

E.4 : Au niveau des connaissances et des compétences professionnelles, je me perfectionne au travers des activités sociales. En fait je considère mes activités en classe, tenir ma classe comme du travail de diriger un groupe de personnes. J'ai eu des expériences en la matière car je jouais le rôle du secrétaire adjoint de l'union des étudiants de la FLE¹⁷, la fédération des étudiants, le moniteur de classe, etc. je devais mobiliser les jeunes pour assumer mes responsabilités. Donc pour moi, c'est pareil à l'enseignement qui est étroitement lié à la relation interhumaine. Ce métier avec les autres nécessite les méthodes d'enseignement, les méthodes pédagogiques sans lesquelles on ne pourra l'exercer. Je pense qu'il est évident que les enseignants doivent avoir des projets d'études et de formation professionnelle continue afin d'approfondir des connaissances et d'améliorer des pratiques professionnelles, notamment la préparation et la présentation des cours.

V : *D'accord, et actuellement, est-ce que tu rencontres des problèmes dans ton travail ? Qu'est-ce que tu fais pour t'en sortir ?*

E.4 : Le problème majeur pour moi ? À présent, c'est rien d'autre que l'effectif trop grand de chaque classe. La particularité des cours tels que l'expression orale, la prononciation oblige l'enseignant à faire pratiquer chaque étudiant et c'est fatigant quand on a une classe à effectif lourd et à niveaux multiples. Mais je dois franchir ces difficultés car je me rends bien compte du sens de mon travail. C'est valorisant ce que je suis en train de faire. Du coup mon travail me permet de gagner un peu d'argent et l'essentiel pour moi

¹⁷ Faculté des langues vivantes étrangères

c'est que mon travail contribue à améliorer la vie des autres. J'ai la confiance que ceux qui viennent à mes cours ressentent mon travail aussi. Voilà, c'est tout pour moi.

V : *Ah c'est vraiment intéressant tes idées. Tu as des idées et donnes des infos qui sont bien différentes. Une autre question concernant le contexte socio-économique en mutation qui conduit à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères comme par exemple la mise en place du Projet national 2020, tu vois que ce contexte influe sur ton cadre d'exercice professionnel ?*

E.4 : Pour dire d'une manière simple, tout cela apporte des pressions qui portent des signes positifs. Autrement dit, cela donne des effets je crois. Selon moi, plus précisément c'est la pression qui « presse de l'intelligence humaine », c'est-à-dire qui fait produire de l'intelligence ; on ne peut contester ce fait. Je reviens à l'exemple que j'ai donné au début, comme un étudiant qui poursuit ses études tout en ayant une dette qui pèse sur la tête mais cette pression le force à travailler, lui donne un ressort et la responsabilité vis-à-vis de ses études et de son avenir. Le milieu d'enseignement-apprentissage d'aujourd'hui s'est beaucoup amélioré grâce à des projets de développement dans le domaine éducatif qui nous apportent tant d'intérêt, de bénéfices et de confort. Auparavant, la bibliothèque était toute petite, il manquait des ressources documentaires, des équipements, etc. mais les étudiants travaillaient bien, ils se précipitaient à venir en cours. Les étudiants des promos 86-90 étaient excellents, ils ont reçu des compliments de la part des recruteurs. Alors...

V : *Et alors ?*

E.4 : Alors tout simplement, maintenant tout est bien amélioré, on devra mieux travailler. Point.

V : *Est-ce que tu perçois une différence entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines ?*

E.4 : Si on aperçoit quelque chose de différent chez les enseignants de LVE, ce serait les spécificités de notre domaine de travail. En général, le métier d'enseignant exige des connaissances, des techniques pédagogiques, des compétences didactiques. Mais la spécificité professionnelle dans l'enseignement des LVE fait la différence. Les langues étrangères appartiennent à des sciences sociales. Apprendre une langue différente aboutit à l'apprentissage de la culture, de la littérature, de la psychologie des gens qui utilisent cette langue etc. Grosso modo, apprendre une langue suppose l'apprentissage

des autres matières en sciences sociales, autrement dit, l'enseignement de la langue exige une connaissance qui n'est pas nécessairement profonde mais assez large des autres matières. Et je trouve que c'est la forme de l'enseignement des LVE ou la façon dont on enseigne des LVE qui fait la différence, entre chaque matière. Et pour maîtriser une matière on devra faire beaucoup d'entraînement mais la façon de faire est bien différente d'une matière à une autre. Exemple, pour apprendre les maths, il faudrait résoudre toujours et beaucoup de problèmes, immobile et sur place tandis que pour les LVE, il faudrait partir à la recherche des informations, à la découverte des cultures, à la confrontation avec la réalité pour pratiquer la langue, etc. Bref on ne devrait pas utiliser trop la langue, la parole en maths comme en langues.

V : *Oui c'est la spécificité/ particularité de chaque matière qui fait la différence. Enfin, tu peux parler brièvement de ton parcours de formation et de ton parcours professionnel ?*

E.4 : Diplôme universitaire, Sciences du langage, spécialité Linguistique anglaise obtenu en 2014. J'ai commencé à travailler ici [Université de Dalat] depuis octobre 2014 en qualité d'enseignant et d'assistant responsable des relations internationales. J'ai poursuivi des formations, des cours payants en ligne comme edX pour continuer à développer des compétences linguistiques comme expression écrite, expression orale, compréhension écrite par exemple. Je m'abonne aussi à des cours en vidéo publiés en ligne, faisant de la veille du forum, des commentaires. Le milieu d'apprentissage est mondial, international en interaction avec les autres ; je vois aussi des enseignants, des docteurs, des doctorants, etc. participer à des cours de langues à objectif spécifique en fonction de leur métier ou de leur carrière.

V : *Bon c'est très bien, on s'arrête là pour aujourd'hui. Merci beaucoup pour ton temps, tes idées, ton point de vue. On va se revoir bientôt pour prendre un café, pour continuer à parler de ça, à partager tout ça.*

2.5. Entretien 5

V : *Bonjour cher ami, pourrais-tu s'il te plaît me parler des évolutions remarquables du métier d'enseignant que tu as vécues ?*

E.5 : Ah c'est difficile ! Je vois que la concurrence devient de plus en plus rude parce que le métier d'enseignant ou l'éducation devra être reconnu comme faire du commerce. Et c'est évident que faire du commerce nous oblige à devenir concurrentiels. On devra devenir concurrentiel en niveau de qualité et même de milieu, je veux dire le milieu d'apprentissage. Ce sont mes idées personnelles.

V : *D'après toi, quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser dans votre métier, dans votre business ?*

E.5 : Tu veux dire ressources humaines ou financières ?

V : *À toi de parler selon ta compréhension.*

E.5 : Ah OK. Ressources importantes ? Ce sont les ressources humaines, j'en suis sûr.

V : *Et puis, pourrais-tu en parler plus explicitement ? Plus concrètement sur les ressources humaines.*

E.5 : Parlant des ressources humaines, il est évident que le personnel doit posséder la capacité professionnelle. Toutefois, cette capacité au travail n'est plus le plus principal élément dans notre contexte, particulièrement dans le champ des métiers de services, mais c'est l'ardeur. Donc ici je veux dire l'ardeur des enseignants consacrée à leur milieu de travail et les personnes elles-mêmes qui exercent le métier.

V : *Est-ce le cœur des professionnels ? Leur dévouement ?*

E.5 : Leur dévouement c'est seulement une part. Mais il y a deux parts, donc la deuxième c'est que la vie [des professionnels] doit être assurée. Ce sont les deux parts essentielles qui se complètent.

V : *Et tu veux dire que toi tu devras assurer le revenu des enseignants ? Tu penses à d'autres ressources qu'humaines ?*

E.5 : Oui. C'est ça. D'après moi les ressources des pionniers dans la commercialisation de l'éducation c'est les ressources d'information. C'est-à-dire il faut « partir avant et arriver en avance », il ne faut pas s'attarder. Cela signifie saisir les changements, les

événements du jour. Ça, c'est important ! Bien sûr, il y a des gens qui ont de l'argent mais ne réussissent pas à entrer dans ce commerce. Donc pour moi les ressources d'information ou les chaînes d'informations sont essentielles. Mais il faut que ces sources d'informations soient vérifiées.

V : *Partir avant pour arriver en avance. C'est une bonne idée ! Et d'après toi, quel est le cœur du métier d'enseignant, de l'éducation en général ?*

E.5 : Ah c'est trop large ! Mais pour moi il faut « satisfaire » la demande d'emploi. Il faut assurer la vie [des travailleurs]. C'est l'essentiel ! L'éducation n'est pas que des mots mais elle doit assurer la vie des gens. C'est important le débouché des apprenants. Et ça veut dire que les opportunités de recrutement, de travail devront être assurées. Enseigner sans appliquer [dans le travail réel] sera zéro.

V : *Tu parles aussi du côté de l'éducation humaine outre la formation professionnelle dans le champ des langues étrangères ?*

E.5 : C'est un peu différent notre objectif que celui d'un établissement scolaire ou celui d'une université. Ici je parle de notre particularité de commercialisation de l'éducation, je centre sur notre cible, sur cette particularité de formation langagière. Mais parler de l'éducation il faut mentionner la personnalité mais cette éducation sur la personnalité se fait de façon indirecte. Ce n'est pas notre cible par rapport à d'autres écoles qui offrent des formations régulières.

V : *D'après toi, quelles sont les marques les plus importantes de la professionnalité du personnel enseignant de ton centre d'enseignement des langues étrangères ?*

E.5 : C'est très différent de nos jours Vû. Maintenant la compétence est la capacité de « lire » les demandes des apprenants. La notion de compétence de nos jours ne réfère plus seulement aux capacités traditionnelles, professionnelles comme autrefois. C'est-à-dire elle n'est plus simplement des connaissances académiques. Ici je souligne la particularité de commercialisation [business], faire de l'éducation notre commerce.

V : *Oui tu parles de ton point de vue sur la commercialisation de l'éducation, de ton propre domaine de travail.*

E.5 : Oui je veux ajouter que la qualification professionnelle doit être assurée dans ce domaine. C'est bien sûr l'essentiel ou le cœur de l'éducation que pour moi c'est pas la

peine de rappeler. Comment peut-on enseigner les autres si on n'est pas professionnellement qualifié ?!

V : *Tout à fait d'accord. Et comment évalues-tu cette qualification professionnelle ? Ça se fait à l'aide des diplômes, des relevés de notes ou comment ?*

E.5 : Ah non seulement, mais par le « retour » ou la « fidélité » d'étudiants qui se traduit par le nombre d'inscriptions. C'est-à-dire ceux-ci reviennent au centre pour continuer à s'inscrire et non pas quitter le centre après leur premier cours par exemple. Tu comprends ?

V : *Oui c'est la compétence qui peut garder les apprenants en vue du développement du centre.*

E.5 : Oui les garder travailler au centre pendant longtemps. Plus ils restent longtemps, plus on gagne notre vie. Tu es d'accord ? C'est simplement la vérité ! C'est la vie !

V : *D'accord. Et qu'est-ce que tu fais pour professionnaliser le personnel du centre ? Et toi quel est ton projet perso pour perfectionner tes compétences professionnelles ?*

E.5 : Moi personnellement j'ai besoin de l'actualisation des infos dans le champ de l'éducation. Comment connaître la mise à jour des chaînes d'informations qui font partie de la tendance sociale. C'est-à-dire les besoins en formation de la société et qu'on doit y apporter des réponses. D'après moi, mettre à jour ces infos est une tâche importante, et comme ça, on devra apprendre et perfectionner pour pouvoir répondre à ces besoins. On devra mettre à jour nos compétences professionnelles, particulièrement celles relatives aux cours dont on est en charge. C'est pourquoi j'ai dit au début que pour réussir ce business, la chaîne d'infos constituait des ressources extrêmement importantes. Comme par exemple, la tendance des lycéens de nos jours est de suivre des cours pour obtenir un certificat d'IELTS en vue de faire des études supérieures, notamment à l'étranger. Donc je devrai faire perfectionner les enseignants du centre dans ce domaine en confiant les formations à IIG, British Council etc. D'accord ? Et pour mieux les enseigner s'y ajoute évidemment des séminaires pour échanger des expériences professionnelles.

V : *Et puis, pourrais-tu parler des plus grandes difficultés que tu rencontres au cours du travail et comment tu as fait pour t'en sortir ?*

E.5 : Ah bon, des difficultés ? C'est au problème de la *PR*¹⁸ que les apprenants s'intéressent. Et maintenant qu'il y en a trop et c'est difficile pour eux de les traiter. Il est arrivé que nous ayons perdu des apprenants à cause des infos de promotion d'autres écoles de langues étrangères... De par cette *PR* non-vérifiée, les apprenants sont alors dispersés car ils se confondent des promotions. Tu vois ? Les apprenants sont à la recherche des infos de promotion. Autres choses c'est que la commercialisation de langues étrangères est quelque chose de long terme. Et pour surmonter des difficultés je dois atteindre des objectifs déjà fixés au préalable, c'est garantir la qualité. Et puis c'est les frais d'inscription, ça doit être raisonnable. Et je répète que l'on ne peut pas attirer des apprenants par la *PR* pour gagner à court terme ici à Dalat en raison de ses spécificités, les gens, la géographie entre autres. Tu comprends ? On peut jamais gagner à court terme ou « vivre au jour le jour » ! Les langues doivent être apprises de façon permanente et continue pour qu'elles « pénètrent ». Donc nous devons assurer la qualité et non pas seulement faire des promotions comme les autres qui perturbent tout.

V : *Voilà c'est ta plus grande difficulté. Maintenant pourrais-tu parler des influences des politiques éducatives telles que le Projet 2020 ou les investissements sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Ton travail ou ton centre de langues est-il affecté ?*

E.5 : Ah on a beaucoup d'avantages, de bénéfice. Les récentes politiques du ministère nous soutiennent beaucoup dans l'enseignement. Et je vois que les politiques qui sont issues les dernières sont souvent meilleures mais plus exigeantes. Cela fait disparaître des centres ou des écoles de langues étrangères qui sont moins compétents, qui ne peuvent pas concurrencer en termes de qualité. Et moi j'ai défini au début l'objectif, c'est la qualité professionnelle comme critère de première importance concernant la durabilité de notre enseignement.

V : *Ces politiques demandent aux travailleurs de se munir de certificats de langues étrangères conformément aux normes internationales. Cela fait augmenter le besoin de formation ?*

E.5 : Oui c'est ça ! Plus l'exigence du ministère est grande plus notre business marche mieux. À nous de former pour satisfaire cette demande. En outre, je trouve cela une grande opportunité d'améliorer la qualité professionnelle des enseignants. Donc les critères ou

¹⁸ *PR* : des relations publiques.

le standard de formation langagière de nos jours se différencie largement de celles ou du celui du passé.

V : *Donc la formation de langues étrangères doit se conformer aux normes internationales et cela nous oblige à mettre à jour nos connaissances, à nous perfectionner, à nous professionnaliser. Et est-ce que tu reconnais la différence en termes de compétences professionnelles des enseignants de langues étrangères par rapport à ceux d'autres matières ? Quelle est la particularité de ceux qui enseignent les langues étrangères ?*

E.5 : Oui absolument. Il y a évidemment une grande différence ! En effet, les langues étrangères appartiennent au champ des sciences sociales et donc les gens sont souvent plus dynamiques. Et ils doivent avoir plus de connaissances sociales, générales car c'est un champ social. C'est aussi un champ qui demande des interactions humaines. C'est ça la différence. Et pour ceux qui apprennent, il n'y a pas de limite d'âge, de sexe, d'origine etc. par rapport à d'autres matières. C'est impossible pour un vieux monsieur de soixante-dix ans de suivre des cours de physique. Mais c'est possible pour lui d'apprendre une langue étrangère pour effectuer un voyage à l'étranger, pour faire des conversations simples, faire des courses par exemple. Donc celui-ci aura besoin des cours de langues, de communication. Ça fait la différence chez les apprenants. Quant au corps enseignant, ils ne peuvent pas enseigner les langues vivantes avec des connaissances qui sont trop démodées au niveau de développement de la société. Toi tu enseignes aussi et tu le comprends très bien. Pour les langues vivantes étrangères, les contenus des cours doivent être intéressants et liés à la vie réelle.

V : *Tout à fait d'accord. Les cours de langues devraient être intéressants et mis à jour et ceux qui les apprennent pourront communiquer dans la vie réelle. Enfin, pourrais-tu me parler de ton parcours de formation ? Quels diplômes as-tu obtenus ? Lequel est le plus élevé ?*

E.5 : Doctorat en Sciences Économiques, Université de Bulacan, Philippines. Je l'ai obtenu en 2014.

V : *Et quel est le domaine de ton master ?*

E.5 : Master en linguistique, Université de Dalarna, Suède. Je l'ai eu en 2005.

V : *Et les stages de formation professionnelle qui te permettent de mieux gérer ton centre ?*

E.5 : J'ai beaucoup apprécié la formation des ressources humaines, développement humain s'inscrivant dans le cadre du projet de Ford Foundation. Et puis évidemment en tant que directeur et enseignant du centre de langues étrangères je dois poursuivre régulièrement des stages de formation professionnelle d'IIG Vietnam, de British Council. Tout ça se fait annuellement. Et on doit obtenir la licence pour faire officiellement du centre un « test site »¹⁹ pour les deux certificats internationaux TOEIC, IELTS. C'est rare pour les centres de langues étrangères [au Vietnam] d'avoir l'autorisation pour ces deux certificats.

V : *Quand as-tu commencé à travailler comme enseignant ? Quand ton centre a débuté ?*

E.5 : Bah depuis longtemps comment je peux me rappeler... peut-être en 2001. Et avant j'ai déjà travaillé dans d'autres domaines, du tourisme. J'ai ouvert le centre en 2007. Voilà.

V : *C'est excellent. Merci beaucoup mon ami.*

¹⁹ *Test site* : centre d'examen autorisé par IIG, British Council.

2.6. Entretien 6

V : *Bonjour chère collègue. Merci pour avoir accepté cet entretien. D'abord, pourrais-tu parler des évolutions remarquables du métier d'enseignant que tu as vécues ?*

E.6 : Tout d'abord, on travaillait autrefois selon le système d'enseignement annuel et non pas le système de capitalisation de crédits. Et donc selon les régulations du nouveau système d'aujourd'hui, les étudiants sont très autonomes, dynamiques envers leurs apprentissages. C'est-à-dire quand je faisais les études universitaires, j'étais dépendante des leçons, du matériel des profs. Maintenant, les profs travaillent de façon que leurs étudiants sont plus autonomes et étudient plus souvent en groupe. Ces premiers partagent beaucoup de sources d'information et de matériel avec eux. Le travail en groupe, les présentations et la préparation des leçons sont aujourd'hui privilégiés. Cela fait une grande différence par rapport à la façon dont les étudiants travaillaient dans le passé : ils ne savaient rien avant leurs cours, ils ne travaillaient pas en groupe, ils ne faisaient pas de présentations... Les étudiants de nos jours cherchent et trouvent eux-mêmes du matériel sur Internet. Pour ceux qui sont en première année, ils sont informés par les profs, par nous sur comment et ce qu'ils devront faire même dès la rentrée. Le vice doyen en charge de la formation de la faculté parle également de la façon dont on travaille à l'université, la façon dont on donne les notes, on évalue, etc. Il insiste sur le fait que les profs seront ceux qui donneront des renseignements, des orientations et non pas ceux qui donneront seulement des leçons, de la théorie à apprendre. Donc les étudiants seront bien informés dès le début, lors de la rentrée. Et puis au cours de leur apprentissage, ils auront plus de détails auprès de leur prof principal en cas de besoin. Et moi je travaille comme assistante des affaires d'étudiants, je recevrai toutes les questions relatives à leurs études. Et j'ai l'intention de faire un site pour partager des expériences, du matériel en vue de porter plus d'aides et de supports aux étudiants de la promotion K39. Le noyau de ce site regroupe les meilleurs étudiants. Moi je vais publier le matériel sur le site et on discute ensemble. On va expliquer aux autres comment travailler, comment faire pour avoir de bonnes notes etc. mais surtout le but est d'apprendre à apprendre, et apprendre à développer des compétences linguistiques. Cela constituera de bonnes ressources matérielles et humaines en faveur des étudiants de langues étrangères...

V : *Et tu perçois aussi d'autres changements concernant les politiques éducatives favorables à l'enseignement, l'évolution de l'éducation au niveau macro ?*

E.6 : Ah oui, c'est le Projet 2020 qui est destiné premièrement aux enseignants universitaires. Par exemple, les enseignants de l'université bénéficient des cours de préparation à l'IELTS pour qu'ils puissent obtenir des bourses d'études à l'étranger. Il y avait un nombre d'enseignants qui ont pu avoir 6,5/9 de l'IELTS pour partir faire leurs études. Et prochainement, il y aura des programmes qui préparent le personnel administratif, les cadres aux examens de l'IELTS. Donc selon les réglementations récentes, la majorité des salariés de l'université devraient apprendre une langue étrangère pour mieux travailler. Et ce sera une obligation !

Et puis dans le cadre du Projet 2020, il y avait des programmes de formation langagière destinés aux agences du tourisme dans la province. Ces programmes sont gratuits car subventionnés par le ministère. Il s'agissait des programmes de langues étrangères pour la communauté.

V : *Et toi personnellement tu bénéficies des avantages de ce projet ?*

E.6 : J'ai suivi des cours d'IELTS gratuits et ferai des examens gratuitement. Comme tous les enseignants, ils en bénéficient après avoir passé un examen préliminaire dont leur résultat sert à former des groupes de niveaux homogènes. Donc, il y a des cours adaptés à leurs niveaux et puis il y aura des examens organisés par British Council. En outre, grâce au budget du Projet 2020, cela nous a permis d'équiper un nouveau labo d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, récemment implanté au sein de la faculté. Donc, on recevait des investissements en matériel pour la pratique langagière. Tout cela favorise des recherches de la faculté qui portent sur l'application de la technologie dans l'enseignement et la pratique de la langue. Par exemple, l'expression écrite selon le modèle « web-based training » avec M. H qui a toujours essayé d'appliquer la technologie dans l'enseignement et la recherche.

V : *Voilà des changements. Et d'après toi, quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser dans le métier d'enseignant ?*

E.6 : Des ressources ? Je pense que celles qui pourront supporter la standardisation ou la qualification des enseignants. Plus précisément, pour ceux qui enseignent les langues étrangères, ils doivent obtenir une note d'IELTS à partir de 7,0. Auparavant c'était 6,5 mais à présent 7,0 et c'est tous les deux ans que nous devons participer à ces examens ! Et ça c'est différent du certificat TCF ou bien DELF qui est valable à vie, dont la validité est permanente.

V : *Les enseignants sont donc obligés à atteindre le niveau standard en termes de qualification professionnelle afin d'exercer le métier d'enseignant. Tu veux dire qu'ils devront être professionnellement qualifiés ?*

E.6 : Et puis des ressources matérielles, je pense que c'est important d'acheter du matériel et des équipements. Par exemple, il faut équiper les salles de classe avec des ordinateurs connectés à l'Internet et des projecteurs. Dans notre université, 80% des salles de classe ont déjà des ordinateurs. Et maintenant, il arrive que nos collègues ne travaillent plus avec de la craie mais plus souvent avec un projecteur ou un *smart board*²⁰. Moi par exemple, je n'écris plus avec de la craie mais je projette mon cours, des vidéos etc.

V : *Donc d'après toi, les universités devront investir en ressources matérielles, équiper des salles de travail etc.*

E.6 : Oui et je pense qu'il faut motiver les étudiants, les inspirer dans leurs études. Comme je travaille toujours avec eux je sais bien comment ils sentent, ils trouvent leurs études. Donc, c'est très important pour ceux qui ne travaillent pas bien, ceux qui pourront rater après leur première année. Et je les suis de près, leur donne des conseils comme mes frères pour qu'ils n'arrêtent pas à mi-chemin. L'année prochaine, les étudiants n'auront le droit de passer qu'une seule fois leur examen et il n'y aura plus d'examens de rattrapage (2^e fois). C'est-à-dire s'ils échouent à une matière, ils devront la réapprendre avec les étudiants de la promotion qui suivra. Et cela pourra à la fois motiver et décourager les étudiants. Les frais d'une matière seront 600.000 dongs vietnamiens²¹ et ils devront faire plus d'efforts pour ne pas échouer, pour ne pas payer les droits de réinscription.

V : *Et puis, selon toi quel est le cœur de ton métier ?*

E.6 : Pour moi, tout d'abord c'est la qualité professionnelle des enseignants et puis le niveau des étudiants à l'entrée car les concours d'entrée ont été éliminés il y a deux ans. Maintenant, il y a seulement un examen du bac et puis les étudiants pourront déposer leurs dossiers pour la sélection selon leurs notes. Donc pour moi, j'insiste sur la qualité et d'autant plus que l'on est enseignant, il faudra motiver les étudiants et leur apprendre à apprendre. La plupart d'entre eux ne trouvent pas importante la première année et ne savent pas comment travailler à l'université. Donc à moi, à notre groupe de les aider. Et

²⁰ *Smart board* : tableau de commande intelligent.

²¹ Une somme équivalente à 24 euros en juillet 2016.

voilà l'importance des enseignants à propos de l'orientation, de la consultation en faveur des étudiants. Ce travail devrait se répéter et se prolonger au fil des années d'apprentissage.

V : *D'après toi, quelles sont les marques les plus importantes de la professionnalité des enseignants de langues étrangères ?*

E.6 : Tout d'abord, c'est l'affection envers des étudiants. Pour moi, l'affection signifie le dévouement. Peut-être il y a beaucoup de soucis dans la vie et le travail constitue seulement une part. Notre travail consiste à communiquer avec des jeunes et non pas à nous enfermer dans le bureau. Et la qualité de nos diplômés sera évaluée et validée par leur professionnalité après leur sortie. Plus ils sont qualifiés et reconnus dans leur milieu professionnel, plus nos diplômés ont de valeur ! Donc je reviens à la qualité et puis la reconnaissance de nos programmes, de nos formations. À nous d'améliorer la qualité professionnelle pour pouvoir concurrencer avec des universités à Hanoi, HCMV ou Danang ou bien des universités classées au top telles que l'Université du Commerce. Toutefois, ils pourront trouver du travail et certains même ont l'occasion de partir travailler et/ou faire des études supérieures à l'étranger. Donc, comment faire pour que nos jeunes diplômés soient reconnus dans le marché du travail ? Par contre s'ils ne sont pas professionnellement reconnus, nos diplômés n'auront plus de valeur, je répète. Et personnellement je trouve que les enseignants sont un peu indifférents... il existe une distance entre enseignants et étudiants ; c'est-à-dire la relation entre enseignants et étudiants n'est pas bonne. Et moi je maintiens de très bonnes relations avec eux. Je me prends pour une étudiante et ou je les considère comme mes frères et sœurs pour pouvoir mieux les comprendre. Donc, je m'intéresse beaucoup à ces relations et y tiens car je pense qu'elles peuvent aider l'apprentissage. Et c'est très bien quand les étudiants sachant que leurs profs témoignent d'un grand intérêt pour leurs études auront plus de motivation. Et je viens de reprocher à un étudiant son absence mais...

V : *Excuse-moi. Outre le dévouement dont tu parles en me donnant des exemples, qu'est-ce qu'il y a d'autres marques de la professionnalité telles que les compétences, les qualités des enseignants ?*

E.6 : C'est toujours les compétences d'enseignement... les compétences d'enseigner correctement. Tout d'abord, c'est enseigner correctement et pas encore enseigner bien. Alors, les enseignants de langues devront transmettre des connaissances linguistiques qui sont correctes. Récemment, les jeunes enseignants chargés de la Grammaire pour

les étudiants de la promotion K39 ne se rendent pas compte des « trous » de cette matière chez ces derniers. Et ces premiers sont intarissables sur leurs cours tandis que ces derniers ne comprennent rien ! Et voilà...

V : *Donc je ne déduis que les compétences professionnelles de l'enseignant consistent à enseigner correctement et à comprendre leurs étudiants. C'est vrai ?*

E.6 : Oui, comprendre les étudiants et leurs leçons à expliquer. Et il arrive qu'un enseignant soit assigné une matière dont il n'est pas compétent et qu'il n'est pas capable à enseigner. Ou bien il ne fait pas de bonnes préparations pour son cours ou bien il apprend en enseignant mais ce n'est pas bien car il lui manque de l'expérience. De plus, il n'avait pas eu de formation sur le tas. C'est vrai que personne n'accompagne ces jeunes enseignants ! Et ils ne font pas régulièrement des cours d'observation et les enseignants chevronnés et expérimentés eux non plus n'en font pas dans les classes de ces premiers. Il en résulte que ceux-ci ne savent pas comment faire, comment enseigner, comment réguler leurs activités pédagogiques... ils ne reçoivent aucun soutien des collègues expérimentés. Donc, c'est très important d'avoir des accompagnements pour leur insertion professionnelle afin de les aider à améliorer leurs compétences ! Les enseignants devront saisir des principes psychologiques centrés sur leurs étudiants.

V : *Et puis selon toi, les connaissances linguistiques et les compétences pédagogiques et didactiques sont essentielles pour un enseignant de langue. Et de quelles autres compétences aura-t-il besoin pour enseigner ?*

E.6 : C'est la compétence communicative, la communication avec les étudiants. Pour moi, ce n'est pas seulement la communication superficielle dite diplomate mais c'est plus que ça comme la compétence de communication au niveau de la psychologie ! C'est très important de lire les yeux des étudiants. Moi, je m'intéresse à leur réaction en classe pour voir s'ils veulent travailler, aiment travailler ou non. Je cherche toujours à comprendre pourquoi. Par exemple, pourquoi celui-ci se comporte ainsi aujourd'hui, pourquoi il ne veut pas travailler, pourquoi il a été absent au cours précédent, etc. Voilà je consacre mon temps aussi après les cours à faire parler des étudiants de leurs problèmes. Nous entretenons de relations très étroites et ils me confient presque tout. Ils m'envoient même des textos pour m'informer sur leur quotidien, leurs sentiments, leurs résultats... Je pense qu'il faut les suivre de près et les encourager régulièrement. C'est très important d'échanger et de communiquer avec eux, de les encourager, et de les motiver. Et voilà, je m'intéresse plus à ceux qui sont moins motivés, qui travaillent

moins bien car c'est évident que les meilleurs arrivent à travailler de façon plus autonome. De plus, je tiens à l'attitude de l'enseignant. Il doit avoir une belle attitude, être gentil en classe, être quelqu'un d'agréable qui choisit de jolis mots, utilise un joli langage devant ses étudiants même quand il est en colère ou leur reproche leurs fautes. Il faut surtout éviter l'indélicatesse quand on est enseignant car cela peut donner une mauvaise impression qui nuira bien sûr à l'apprentissage. Grâce à mon attitude... mon dévouement, mon partage et mes encouragements, les étudiants s'efforcent de travailler, j'avoue.

V : *Voilà c'est intéressant tes propres expériences !*

E.6 : Oui pour mes cours de français dans ce contexte en difficulté, notamment une baisse remarquable en nombre d'inscrits, je dois témoigner d'une attitude positive, de mon travail et mon intérêt et tout pour les attirer et les inviter à s'inscrire et venir en classe. Je me montre toujours agréable avec eux et cherche à améliorer la situation, à les aider...

V : *Et qu'est-ce que l'enseignant doit et devra faire pour se perfectionner dans son métier ? Et as-tu des projets d'études pour te professionnaliser ?*

E.6 : Tout d'abord, c'est de continuer à faire des études supérieures après la formation initiale. C'est sûr que je vais d'abord finir mon master et puis j'ai l'intention de faire une enquête sur les difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage du français pour but de mieux les orienter, c'est-à-dire apporter des conseils aux étudiants à propos de leurs études en tant que leur conseillère. Troisièmement, je vais trouver des ressources documentaires de référence pour partager avec eux.

V : *Et quant à l'enseignant en général, à part la poursuite des études de master ou de doctorat, que doit-il faire pour être plus professionnel ?*

E.6 : Faire des cours d'observation dans les classes des enseignants expérimentés. Participer activement à des programmes dans le cadre du Projet 2020, notamment ceux de l'IELTS. Se présenter à des séminaires et des conférences organisés par notre faculté et co-organisés avec d'autres universités. J'insiste sur des conférences internationales dont les thèmes portent sur la didactique de l'enseignement des langues vivantes. Et puis centrer sur l'auto-apprentissage, se former et aussi faire des recherches au niveau de l'université ou bien encore encadrer des étudiants dans la recherche pour acquérir des expériences.

V : *Et à présent, est-ce que tu rencontres de grandes difficultés au cours du travail et si oui, qu'as-tu fait pour t'en sortir ?*

E.6 : En ce qui concerne l'enseignement, c'est trop chargé ! Je ne peux rien faire d'autres. Donc, un créneau très lourd mais il manque de collègues. Et puis s'y ajoutent mes responsabilités des affaires d'étudiants : je prends toujours mes jambes à mon cou en courant dans tous les sens. Et je vois que les autres enseignants de la faculté sont eux aussi très occupés car ils doivent prendre en charge des programmes de formation et des activités professionnelles telles que des séminaires et des conférences dans le cadre du Projet 2020. Toutefois, si quelqu'un sait bien organiser son travail, il peut l'accomplir au mieux, par exemple Mme Chau. Au contraire, si quelqu'un n'est pas très bien organisé, il sera débordé. Voilà, j'insiste également sur la méthode de travail qui est très importante pour un enseignant au niveau universitaire. Ensuite, c'est la pédagogie, il faudrait s'intéresser aux étudiants et à leurs études. Il faudrait se faire aimer et puis faire aimer la matière enseignée.

V : *D'accord, mais quelles sont tes difficultés alors ?*

E.6 : Bah, c'est toujours le manque de temps. Et puis, ce sont les inconvénients de l'emploi du temps délivré par l'université qui n'est pas du tout logique car il se fait à la main et puis mis sur le site web, puis imprimé et distribué à chaque faculté et aux autres unités de l'université etc. Et tout ça devient compliqué pour les enseignants qui partent enseigner en dehors de l'université, ceux-ci devront donner des cours de rattrapage, etc. Toutefois, c'est le temps des changements. Toute l'université est en train d'utiliser la plateforme numérique pour éviter tout usage excessif du papier et de l'impression etc. Et notre université essaie de programmer des emplois du temps fixes pour chaque semestre. Si on arrive à faire ça, nous serons plus libres, plus flexibles et plus actifs au niveau de l'organisation du temps. Mais il faut faire très attention à l'accès internet car cela peut avoir des problèmes de débit et de connexion.

V : *Et selon toi, le contexte socio-économique actuel a, au niveau macro, des influences sur ton travail, sur l'enseignement en général ?*

E.6 : [Rire] J'espère que les salaires montent ! On recevra des indemnités et des subventions car ce n'est pas facile de vivre avec notre salaire d'enseignant dans ce contexte. Maintenant, mon salaire mensuel ne peut couvrir que 70% des dépenses pour la vie quotidienne. Et ce sera très difficile si on a une famille. C'est-à-dire, on doit dépenser tout notre salaire sans rien mettre de côté. Donc, j'espère que le salaire augmentera et

qu'on aura plus d'indemnités, plus de récompenses en tant qu'enseignant. En réalité, le pays est en développement et il en résulte que la vie devient de plus en plus chère. Donc, j'espère que les enseignants pourront vivre avec leur salaire brut. Lorsque notre vie est financièrement protégée, nous pourrions nous investir 100% dans notre travail. De plus, le salaire payé par notre université ne suffit pas et cela entraîne une perte d'enseignants-chercheurs de haut niveau, surtout ceux qui reviennent après avoir fini leurs études et recherches doctorales à l'étranger. Ils sont partis travailler pour des autres universités des grandes villes qui payent plus ou qui offrent plus de bénéfices. Récemment, c'est le cas de Mr. X par exemple. Une autre chose qui n'est pas bonne chez nous que je veux ajouter, c'est le fait que les enseignants-chercheurs qui finissent leurs études doctorales et reviennent continuer leur travail à l'université ne sont pas reconnus. Voilà, je pense qu'il faut faire quelque chose pour eux, pour les « glorifier » car ils en sont dignes. Ils ont en fait surmonté beaucoup de difficultés pour réussir à leurs études et recherches même au niveau master. Maintenant que les doctorants sont toujours considérés comme d'autres enseignants, rien ne change et voilà cela peut évidemment les décourager. Ils ont certainement l'impression de, comment dirais-je, ne pas être « honorés ». Et des postes importants ne leur sont pas confiés. Et voilà, je vois que ceux-ci sont déçus car ils ne sont pas bien reconnus. Donc, c'est très important de reconnaître leurs efforts dans les études et les recherches je trouve.

V : *Et si tu devais faire une comparaison entre des enseignants de langues vivantes et des enseignants d'autres matières, quelles différences en termes de compétences professionnelles apercevrais-tu chez nos collègues enseignants de langues ?*

E.6 : Tout d'abord, ils sont plus dynamiques, je crois. Ils ont plus de capacités d'intégration et d'adaptation dans ce contexte de fort changement socio-économique. Cela se traduit par l'exigence croissante d'acquisition des compétences TIC et d'utilisation des TIC dans l'enseignement. Donc, les enseignants de langues vivantes sont les premiers à utiliser les TIC dans le travail. Ceux qui ne travaillent pas avec ne sont que des gens du troisième âge. Les enseignants de notre faculté ont tous commencé mais ceux des autres facultés continuent à travailler de façon traditionnelle. Ce qui est pire c'est toujours de faire copier les leçons par la lecture à haute voix. Chez nous, on a déjà essayé de préparer des activités pour faire pratiquer la langue à l'aide des TIC. Aujourd'hui, les étudiants sont invités à faire plus de présentations devant la classe dont le contenu est rattaché ou « inhérent » à la vie pratique. En général, ils doivent bien préparer leur travail de groupe, ils sont plus motivés.

Deuxièmement, c'est notre « style d'enseignement »... Notre culture de travail est bien différente. Elle est plus nouvelle, plus innovante et n'a pas beaucoup de contraintes comme autrefois, comme autres matières. Je vois plus d'interaction, plus de communication entre enseignant et étudiants. Car la philosophie de l'enseignement aujourd'hui est en effet l'apprentissage actif centré sur les étudiants. On organise souvent des séminaires autour du thème de l'évolution de la didactique des langues vivantes étrangères, de la pédagogie appliquée et innovante au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues. [rire] Et cela est très important sous les yeux des étudiants comme une bonne impression qui aiderait à l'ambiance d'apprentissage. Et ça fait partie de la personnalité de l'enseignant... ce qui reflète notre caractère moderne et ouvert par rapport à un style classique. [rire] J'évoque tout ça pour dire que nous ne sommes plus des maîtres modèles de type classique, ou à la confucéenne comme dans le passé. Et voilà cela va bien avec notre façon de communiquer avec nos étudiants. Enfin, je souligne que la communication et l'interaction avec nos étudiants sont quelque chose de très important dans notre métier.

V : *Ah oui, c'est ça. La dernière question, pourrais-tu me parler succinctement de ton parcours de formation ? Quels diplômes as-tu obtenus ? Lequel est le plus élevé ?*

E.6 : J'ai obtenu mon diplôme universitaire²² en 2009, Mention Interprétation et Traduction, Français langue étrangère, Université de Langues Étrangères de Huê. J'ai eu en 2013 mon deuxième diplôme universitaire Anglais langue étrangère, Université de Dalat. J'ai fini la formation d'une année et demie pour l'enseignement universitaire. J'aimerais bien obtenir un DELF ou bien un TCF pour pouvoir poursuivre les formations de master ou de doctorat afin de continuer mon travail au niveau universitaire.

V : *Alors du courage et bonne chance ! Merci beaucoup pour ton temps.*

²² Diplôme universitaire vietnamien: bac + 4 années de formation à l'université

2.7. Entretien 7

V : *Salut L. Merci d'être venu à cet entretien. Je voulais commencer tout de suite. Ça va ? D'abord, quels changements ou quelles évolutions du métier d'enseignant as-tu remarqués ?*

E.7 : *Moi personnellement je n'ai pas connu de « boom » ou d'évolutions remarquables en termes de fond dans l'éducation. Toutefois il y a des changements au niveau de la forme. Par exemple, la façon dont on faisait des évaluations autrefois était l'évaluation périodique et unique à la fin du semestre. Maintenant l'on fait des évaluations formatives, tout au long du processus d'apprentissage...*

V : *Est-ce que tu perçois des changements ou des transformations au niveau macro tels que des politiques, des structures etc. qui sont favorables au métier d'enseignant ?*

E.7 : *Au niveau macro dans le passé on s'intéressait seulement au rôle de transmission du savoir de l'éducation. L'apprentissage était une acquisition du savoir et donc c'était très théorique. Au contraire, on s'intéresse maintenant à la pratique, à l'entraînement pour acquérir des compétences pratiques même dans le domaine des sciences humaines et sociales. Par exemple, on introduit dans l'apprentissage des *case study*²³, des exercices de type résolution de problèmes. Et donc les apprenants trouvent les formations plus pratiques et plus appropriées. En général, ils ne perçoivent plus l'école comme étant ennuyeuse, ils ne se sentent plus ennuyés pendant l'apprentissage mais au contraire ils se sentent mieux dans leur peau. Ils sont plus motivés ! Ils s'intéressent beaucoup plus au processus d'apprentissage. Et particulièrement dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, il y a de grands changements. Ce sont des méthodes ! La méthode traditionnelle *grammar translation*²⁴ était remplacée par *communicative teaching*²⁵. Donc je vois bien qu'on donne plus d'importance aux compétences, notamment la compétence communicationnelle. Toutefois on accorde toujours beaucoup trop d'importance à la forme, aux examens. C'est-à-dire on n'évalue la langue qu'à travers des examens semestriels. Donc c'est classique ! Un grand changement concerne l'examen d'entrée à l'université. Avant il y en avait deux mais à présent, on a fusionné en un seul examen permettant d'obtenir le bac et de poursuivre les études supérieures. Donc cet examen vise également la sélection des étudiants à l'entrée des universités. Je*

²³ *Case study* : études de cas.

²⁴ *Grammar translation* : grammaire-traduction.

²⁵ *Communicative teaching* : l'enseignement communicatif, en l'occurrence, des langues vivantes étrangères.

pense que c'est mieux car on peut économiser de l'argent, de « l'énergie » de toute la société. C'est comme le SAT²⁶ aux États-Unis. C'est donc plus moderne et moins pressant/ stressant.

V : *Quelles sont selon toi les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.7 : Tout d'abord, je vais parler de ma représentation des ressources. Il y a des ressources humaines et des ressources des technologies et des sciences. Et pour moi, les ressources humaines sont les plus importantes. En vue d'une rénovation de l'éducation, il faudrait des politiques, et, partant des ressources humaines de qualité susceptibles d'élaborer des politiques éducatives. Et puis, dans le milieu d'enseignement, ce sont les enseignants, ceux qui travaillent directement dans le système éducatif, qui sont les plus importants. Pour être plus précis, l'élément qui influe les enseignants est la qualification professionnelle, c'est-à-dire la qualité de leurs formations initiales et continues. Ils devraient être capables d'appliquer la théorie avec flexibilité dans le réel de l'enseignement. Ils devraient atteindre un niveau standard de qualité. Mobiliser pour explorer des ressources technologiques et scientifiques devient une tendance de nos jours, notamment dans le domaine de l'éducation. Nous aurons à les explorer et non pas « en abuser ». C'est-à-dire les explorer de manière efficace dans l'enseignement, de manière modérée en fonction de l'enseignement. Par exemple, dans l'apprentissage des LVE, les apprenants ont vraiment besoin de l'interaction humaine ; donc les enseignants devraient être présents pour accompagner, guider et orienter leurs apprenants, notamment dans le travail en groupe afin de faire développer des compétences. Tu vois, l'ordinateur, les logiciels et d'autres équipements dans la salle multimédia ne sont que des moyens supplémentaires. Comment les étudiants pourraient travailler tous seuls avec un article scientifique sans l'aide des enseignants ? On ne peut pas contester le potentiel des technologies et des sciences de nos jours. Voilà, à nous de les exploiter de manière efficace pour appliquer dans l'enseignement. Et il faudrait des formations continues et régulières en cette matière en faveur de tout le corps enseignant. Je pense qu'il sera important d'élaborer des programmes de formation à l'aide des technologies et des sciences, autrement dit, tout en y intégrant des technologies et des sciences, d'autant plus que nous sommes des enseignants des LVE. Comme tu vois, les cours magistraux, les travaux dirigés ou pratiques ne sont pas suffisants. Donc c'est pour ça

²⁶ SAT : Scholastic Assessment Test

que je trouve importants ces programmes à dimension technologique qui puissent aider les apprenants en dehors du travail en classe, qui seraient susceptibles de développer l'autonomie des apprenants. En fait, les connaissances d'aujourd'hui sont trop larges, il ne suffit pas de travailler seulement en classe.

V : *Selon toi, quel est le cœur du métier d'enseignant ?*

E.7 : Ah c'est une question qui reflète de la « philosophie » pour moi je trouve. Mais je pense que les apprenants, en l'occurrence ceux qui suivent les générations précédentes devraient hériter de ces derniers pour continuer à (se) développer. Dans le champ de l'éducation, je souligne non seulement les savoirs à hériter mais les compétences, l'attitude. On ne pourra pas avancer si on n'hérite que des connaissances et, sans avoir une attitude correcte on pourra commettre des fautes tout en utilisant ces connaissances. Voilà ce qui constitue l'essentiel de l'éducation, de notre métier, les connaissances, les compétences et la belle attitude qui font avancer l'humain, qui nous permettent un développement durable de nous-mêmes et de la société.

V : *As-tu d'autres idées sur le cœur de notre métier ?*

E.7 : Un détail que je voulais bien ajouter c'est la capacité d'auto-développement, d'auto-perfectionnement de chacun à partir des acquis hérités. Les enseignants qui veulent que l'éducation change ou évolue, ils devront avoir la dynamique de se développer pour s'adapter de manière flexible à tout ce qui se passe dans la société. Autrement dit, comme étant enseignants, il vaut mieux ne pas nous contenter de ce que nous avons déjà acquis en termes de savoirs et de compétences. On cherche ce qui est meilleur, une attitude meilleure ; tout cela nous permettra d'avancer. En général, c'est très important la dynamique de développement et d'auto-développement de tous les gens qui travaillent dans l'éducation à tous les niveaux comme décideurs, éducateurs, formateurs, enseignants, etc.

V : *Et quelles sont les marques les plus importantes de la professionnalité enseignante ?*

E.7 : Bon, je donne mes idées perso, donc c'est subjectif. Pour moi, le premier élément auquel je tiens le plus doit être le savoir. Comment enseigner lorsqu'il nous manque de savoir ou on a des trous dans notre savoir ? Ensuite c'est le savoir professionnel. Pour nous c'est ancien mais essentiel le savoir pédagogique. C'est difficile quand on sait faire mais on ne sait pas comment le dire, comment le transmettre. Et puis, ce qui est aussi important pour moi, c'est la morale professionnelle. Certains peuvent avoir de bonnes

connaissances, des compétences pointues mais n'ont pas la morale professionnelle, pas *integrity*²⁷. En qualité d'enseignant, on doit être juste, ne pas mettre l'accent sur des intérêts individuels.

V : *Selon toi, qu'est-ce que nous les enseignants avons à faire pour construire nos compétences professionnelles ?*

E.7 : D'abord il nous faudrait approfondir les connaissances. Mais on devra aussi suivre des formations continues pour perfectionner les compétences professionnelles en vue d'un développement du savoir-faire. Prenons un exemple, on a à faire de la recherche, on doit avoir des compétences scientifiques, des méthodologies de recherche, d'analyse, etc. Ce n'est pas rationnel pour un enseignant de LVE de dire que les connaissances linguistiques lui suffisent et lui permettent de bien enseigner. Donc chaque enseignant devra chercher à acquérir d'autres connaissances et ainsi, élargir leurs connaissances en fonction de leur enseignement.

V : *Oui, mais comment ?*

E.7 : Pour un enseignant qui a déjà fini sa formation initiale, il lui faudra continuer son auto-apprentissage. Ensuite, travailler en tant qu'enseignant on devra participer à des projets, on devra travailler ensemble pour apprendre des autres. À la fac, on est obligé de faire des recherches, donc on pourra améliorer des compétences à travers ces activités. Donc c'est important de lire et écrire, de participer à des séminaires, à des colloques, etc. pour échanger nos idées avec nos collègues, avec des autres. Au Vietnam, on souligne à présent des activités scientifiques dans l'enseignement supérieur pour faire développer l'éducation, l'économie, la société mais à l'étranger c'est bien développé. Faire des recherches dans une institution éducative à tous les niveaux dans le système éducatif est un devoir et eux, ils prennent ce devoir au sérieux ; eux, ils sont des chercheurs *ad hoc*.

V : *Oui oui c'est important de savoir où on est, où on en est pour s'efforcer d'améliorer les choses. Et toi, tu as un projet d'études, un projet pour ton développement professionnel ?*

E.7 : Des formations continues sont une obligation pour moi et avant tout je préfère effectuer mes études de master, puis de doctorat à l'étranger mais si je ne réussis pas à le faire, je ferai quand même mes études post-universitaires dans mon pays. Mais la première chose

²⁷ *Integrity* : intégrité.

à faire pour les jeunes professionnels, c'est d'améliorer les compétences, de mettre à jour les compétences acquises. Ça c'est un objectif à atteindre. À part des projets d'études à longue haleine, j'ai suivi des formations professionnelles qui étaient organisées par British Council, National Geographic à Nhatrang, par Semeo à Hochiminh-ville. Et nous avons eu l'occasion d'aller écouter des professeurs éminents comme par exemple Dr. Willy A. Renandya qui a beaucoup de publication dans le domaine de l'enseignement de langue et littérature.

V : *À présent, est-ce que tu rencontres des problèmes dans tes situations de travail ? Qu'as-tu fait pour t'en sortir ?*

E.7 : Le problème principal actuel c'est la volonté personnelle versus le travail institutionnel, systémique. Prenons un exemple concernant l'évaluation des étudiants, on doit les évaluer tout en suivant un modèle commun mais je trouve qu'on pourra faire autrement. Pourquoi ? Parce que j'aperçois... je sens que cette méthode d'évaluation n'est pas conforme mais je n'arrive pas à justifier comment et pourquoi elle l'est. Peut-être parce qu'il me manque de connaissances, d'expertise pour prouver ce qui n'est pas correct, ce qui ne marche pas. Mais bon on est obligé de faire ce qui est déjà prescrit. Mais c'est-à-dire qu'on cherche à harmoniser dans la mesure du possible le prescrit et le réel. Par exemple on a à donner 2 points aux étudiants pour l'expression orale ; c'est ce qu'on ne peut pas modifier et donc, on doit chercher à diviser ces 2 points en plusieurs activités – en classe et en dehors de la classe – qui sont sujets d'être évaluées pour faire travailler davantage les étudiants en ayant plus d'opportunités de gagner ces 2 points. C'est la manière dont je résous le problème. C'est difficile mais je dois chercher une solution en qualité d'enseignant. Voilà, bref, la cause c'est que je n'ai pas encore un niveau plus élevé comme au niveau de master ou doctorat. Ce manque de connaissances et de compétences influent mon développement professionnel. Une autre difficulté pour moi c'est la charge importante de travail qui m'a privé presque tout mon temps dédié à la recherche.

V : *D'accord c'est difficile de trouver une solution quand on n'a pas encore atteint le niveau standard. Et puis t'as beaucoup de cours en ce moment. Mais allez bon courage, jeune homme ! T'es encore très jeune. Et je passe à la question suivante : Le contexte socio-économique en mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères comme par exemple la mise en place du Projet national 2020, a des impacts sur ton cadre d'exercice professionnel ?*

E.7 : Personnellement, c'est difficile à dire mais ce serait plus facile de parler des enseignants. En général, les changements au niveau des institutions socio-économiques, des politiques éducatives, etc. ont des impacts concrets sur l'éducation. Pour être plus précis, je donne des exemples concernant les changements au niveau des politiques dans l'éducation comme le projet d'élaboration des manuels. À présent, les étudiants ont plusieurs choix de manuels, donc quels manuels choisir ? Les maisons d'édition sont plus nombreuses, mais comment gérer et contrôler la publication ? Il y a beaucoup d'enjeux là-dessus. Et puis les changements en ce qui concerne la fusion des deux examens²⁸ causent des enchevêtrements dans la société. Ensuite, le choix entre des matières obligatoires et optionnelles, choisir quelles matières ? Ou encore, l'évaluation des étudiants, comment élaborer des sujets susceptibles de les évaluer de manière adéquate ? Et les impacts apparents sont que les enseignants et les étudiants sont tous passifs et dépendants car ce sont la mise en œuvre des politiques au plan national. Donc cela impacte la qualité du travail, de l'enseignement et l'apprentissage, l'examen, etc. car on est « passif », on doit courir après des changements. Par exemple, au début on préparait les étudiants aux examens avec des questions à choix multiples mais enfin on a tout d'un coup été informé que les étudiants avaient une partie d'écriture dans leur sujet d'examen. Comment réagir alors ? Quant à des opportunités de développement professionnel, c'est concret, apparent. Des impacts se voient de manière apparente et directe, prenons un exemple des programmes de bourses d'études à l'étranger. C'est ouvert et favorable grâce aux politiques de coopération en vue de développement éducatif du pays avec des pays développés. C'est aussi une vraie opportunité pour les enseignants au niveau de développement professionnel. Et on peut compter des programmes de co-formation avec des universités anglophones des pays comme l'Angleterre, l'Australie, les États-Unis, le Canada. Les étudiants vietnamiens peuvent faire des études sans voyager avec des frais/ droits d'études réduits jusqu'à 50% ou plus. Voilà ça témoigne de la volonté du gouvernement vietnamien qu'on doit apprécier.

V : *Ah oui, certainement. C'est une forte volonté du gouvernement au niveau de rénovation du système éducatif. Alors, selon toi, quelle serait la différence entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines ?*

E.7 : Je pense que pour les enseignants de LVE, il faut mettre l'accent sur les compétences et l'attitude. Avec les langues étrangères comme anglais, nous avons accès plus aisément

²⁸ La fusion de l'examen du baccalauréat avec le concours d'entrée à l'université.

à des communautés internationales en termes des travaux scientifiques. Autrement dit, nous avons plus d'opportunités d'accès aux sources documentaires dans le monde. Un autre élément consiste à la capacité d'étudier les cultures qui sont étroitement liées à la langue enseignée. Par exemple, celui qui enseigne le coréen doit avoir des connaissances culturelles de la Corée, la capacité de s'approprier des beautés de cette culture, d'une culture différente à la nôtre. Mais il faut avoir un esprit ouvert. Il en va de même pour un enseignant de français comme toi. Et tout ça peut faire la différence chez les enseignants de LVE comme nous ; tout ça nous donne plus de « couleur » ; tout ça nous apporte la diversité. Et tout ça je trouve très intéressant. Un autre élément concerne la compétence d'évaluer les étudiants chez les enseignants. Pour nous c'est plus difficile d'évaluer des compétences des autres, des apprenants en comparaison avec une évaluation des connaissances, c'est-à-dire une évaluation d'acquisition des connaissances comme ce qui se fait souvent pour d'autres matières. Les enseignants de LVE devraient être « compétents » pour évaluer des compétences tout en soupesant plusieurs facteurs. C'est très différent de corriger et évaluer une production écrite ou orale par rapport à un devoir de maths ou d'autres matières en sciences exactes par exemple. En effet, il y a beaucoup de compétences à développer chez les enseignants de LVE [=> compétences métalinguistiques].

V : *Pour finir, pourrais-tu parler succinctement de ton parcours de formation ?*

E.7 : J'ai fini les études des sciences du langage, spécialité anglais langue étrangère à l'Université de Dalat en 2014. J'ai fini en juin et ai commencé à enseigner en septembre.

V : *As-tu suivi des stages certifiés, des formations certifiantes ?*

E.7 : J'ai obtenu le certificat de compétences didactiques et pédagogiques. Et puis récemment j'ai fait deux stages professionnels. L'un délivre le certificat professionnel d'enseignement de la langue anglaise et l'autre celui d'évaluation dans l'enseignement de la langue anglaise. J'ai obtenu la note totale de 7,5 d'IELTS en décembre 2014. Je voudrais bien passer encore un test de TOEFL. Voilà c'est tout.

V : *Très bien. Merci beaucoup pour ton temps. À la prochaine.*

2.8. Entretien 8

- V : *Bonjour. Merci de venir à cet entretien. Pour ne pas perdre de temps, on va commencer tout de suite. Alors comment le métier d'enseignant a-t-il évolué au cours de ta vie professionnelle ?*
- E.8 : Au niveau macro, l'état a mis en place des politiques sur le plan national qui valorisent le rôle et la place des apprenants comme étant facteur central de l'éducation. Et puis, des politiques concernant l'exploitation et l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Ensuite ce sont des politiques ayant pour objectif le développement professionnel du corps enseignant à l'échelle nationale au travers des projets de formations continues.
- V : *Donc au niveau macro, tu vois des changements dans l'éducation nationale. Et le métier d'enseignant a, par conséquent eu des changements, c'est-à-dire les enseignants et les apprenants, eux-aussi ?*
- E.8 : Oui les apprenants et les enseignants sont tous impactés par ces politiques éducatives en termes de méthodes d'enseigner et d'étudier. Je parle du niveau universitaire mais ça se voit également au niveau secondaire. Les étudiants sont plus motivés, s'intéressent plus à leurs études. Ils ont de meilleurs résultats. Les enseignants de nos jours sont capables de mieux « équiper les étudiants ». Grosso modo, on connaît pas mal de changements « positifs » susceptibles de faire évoluer toute l'éducation nationale. Et pourtant, il reste des défauts, des problèmes à résoudre. Par exemple, à présent, on parle toujours de la rénovation des pratiques professionnelles, de l'application de nouvelles méthodes dans l'enseignement et l'apprentissage ; mais nos enseignants, eux, ont toujours des préjugés qu'ils n'arrivent pas à changer, des pratiques comme l'idéal qu'ils se rendent compte grâce à leurs études. S'y ajoutent des contraintes contextuelles qui les empêchent de faire autrement ou de ne pas faire comme ce qu'ils souhaitent. Une autre chose importante à résoudre, c'est le fait que l'enseignement et l'apprentissage ont toujours pour but de passer des examens finaux. Cela les empêche de travailler davantage car ils doivent être très vigilants à ce qu'ils font, au contenu qu'ils enseignent. Donc ils sont resserrés par des examens. Et comme tu le sais bien, en travaillant dans cette optique, on a beaucoup de limites. On fait des efforts pour changer des méthodes, des manuels, des ressources documentaires mais la méthode d'évaluation des étudiants reste toujours la même. Donc comment on pourrait changer des pratiques professionnelles, des activités professionnelles comme on voudrait ? Cela limite

l'autonomie des enseignants. Ça veut dire qu'ils ne peuvent pas se vouloir « actifs » dans leur travail ; ils veulent faire telle ou telle chose mais au final ils devront retourner à la question « comment faire passer les examens aux étudiants ? ». Dans ce sens-là les enseignants devront suivre des « moules », ils n'ont pas d'autonomie. On parle souvent de l'autonomie des apprenants, mais il faut également parler de celle des enseignants, non ?

V : *Ah oui, l'autonomie dans les « moules » des enseignants. Alors, ensuite, quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.8 : Ressources les plus importantes ? Il y a beaucoup de facteurs, comme par exemple la qualification professionnelle des enseignants. Je donne un exemple concernant les enseignants de LVE, la première chose c'est des compétences linguistiques. On pense souvent que les enseignants qui parlent couramment une langue étrangère peuvent très bien l'enseigner. Mais il faut repenser cette question. L'élément essentiel pour un enseignant consiste dans le PCK, *pedagogical content knowledge*²⁹. C'est en général la méthode pédagogique/ didactique permettant d'enseigner une matière quelconque. Ensuite, d'autres ressources, ce sont le matériel, les équipements et les documents de référence, Internet et les technologies, etc. Et un facteur/ élément vraiment important qu'on laisse tomber, c'est *professional development*³⁰, un des huit facteurs qui fait *teacher's expertise*³¹, en l'occurrence l'expertise d'un enseignant de langue d'après une recherche récente.

V : *D'accord. Et tu penses aussi à d'autres ressources que les ressources humaines et matérielles, des ressources financières par exemple ?*

E.8 : Pour moi, c'est au niveau supérieur, concernant les managers, les dirigeants. Et moi, en qualité d'une *practitioner-teacher*³² je m'intéresse à des choses à ma portée. Les ressources financières sont importantes mais au « niveau macro supérieur ». Je reviens à la question de développement professionnel, c'est important la coopération avec des experts, des partenaires. Autrement dit, la participation des experts et des partenaires spécialisés dans le domaine fait partie du processus de développement professionnel. Les managers et les dirigeants devraient avoir des politiques, des stratégies à long-terme,

²⁹ *Pedagogical content knowledge* : la base de connaissance du contenu pédagogique.

³⁰ *Professional development* : développement/ perfectionnement professionnel.

³¹ *Teacher's expertise* : l'expertise d'un enseignant.

³² *Practitioner-teacher* : enseignant praticien.

faisables et efficaces permettant le développement professionnel. Mais vu le contexte de notre pays, ce concept n'est pas encore courant. Donc ce processus s'effectue encore de manière traditionnelle au moyen des séminaires, des colloques, des conférences, des *short-training courses*³³, etc. Mais ce sont des politiques *top-down*³⁴, c'est-à-dire des politiques venant d'en haut obligeant des enseignants à participer à telle ou telle activité. Et la question qui se pose ici c'est « Ces activités seraient-elles *practical*³⁵ vis-à-vis des enseignants participants ? » ou bien « Les enseignants, eux, s'y intéressent-ils ou souhaitent-ils se perfectionner dans ce champ d'activités ? ». Ainsi, les dirigeants ne s'intéressent pas encore au modèle *bottom-up*³⁶, processus allant du bas vers le haut. Ensuite, c'est la conscience des enseignants vis-à-vis du processus du développement professionnel. « Comment le développement professionnel leur est-il important ? ». Et troisième élément concernant le développement professionnel, c'est *external expertise*³⁷ qui vient s'ajouter à l'élément *internal expertise*. J'apprécie des coopérations, des contributions à ce processus par des partenaires externes.

V : *Trois facteurs ou éléments clefs du processus de développement professionnel. Et, selon toi, quel est le cœur de ton métier ?*

E.8 : Personnellement, je travaille de manière non seulement que les étudiants passeront des examens mais qu'ils pourront éventuellement utiliser des connaissances après la sortie. À présent, on parle des *lifelong skills*³⁸, c'est-à-dire des compétences susceptibles d'être appliquées dans le réel et puis encore, des *lifelong-learning skills*³⁹. Donc c'est très important cette compétence d'appliquer ce qui a été enseigné et de continuer à apprendre tout au long de la vie après la sortie.

V : *Que penses-tu de la pensée des vietnamiens que l'essentiel de l'éducation est éduquer l'humain ? Pour faire de l'éducation, il faut de la passion, de la patience, du dévouement, etc. ?*

E.8 : Les conceptions traditionnelles sont toujours intéressantes mais il ne faut pas faire l'apologie de ces belles conceptions. Je voudrais dire qu'il faut transformer toutes ces

³³ *Short training courses* : cours de formation de courte durée.

³⁴ *Top-down policies* : politiques hiérarchisées descendantes.

³⁵ *Practical* : pratique.

³⁶ *Bottom-up* : politiques hiérarchisées ascendantes.

³⁷ *External expertise* : l'expertise des ressources de l'extérieur.

³⁸ *Lifelong skills* : des compétences tout au long de la vie durables, essentielles.

³⁹ *Lifelong-learning skills* : des compétences d'apprentissage tout au long de la vie.

conceptions, toutes ces belles traditions en actions réelles. Donc c'est important de faire de la philosophie des choses concrètes au lieu de « ne faire que parler ». C'est très bien si on peut garder ce qui a été laissé par nos ancêtres. C'est très bien si on a une subconscience de ces valeurs. Mais à nous de faire ce qui a été dit.

V : *Oui tout à fait. Quand on a une belle conscience, on aura une belle manifestation, un bon comportement...*

E.8 : Oui, dans mon enquête, il y a un thème portant sur « *Supporting students' thinking beyond language repetition and information recall* ». Nos étudiants ont l'habitude d'apprendre des leçons par cœur pour réciter. Ils n'osent pas poser des questions dans la classe car la majorité de nos étudiants pensent souvent que d'autres camarades pourront les sous-estimer ou les prendre pour des cons, tandis que la plupart des enseignants les jugent comme des « insolents », qui cherchent à éprouver leurs connaissances et leurs compétences. Il en résulte que nos étudiants ne donnent pas leur avis, n'expriment pas leurs idées, leur opinion. Je pense que ce sont de grandes limites, de vrais défauts. Si les étudiants ne font qu'attendre des leçons et des explications des profs, ces derniers deviennent des « maîtres », celui qui commande et qui sait tout. Il aura le droit de « donner des leçons » et tout ce qu'il dit est vrai et pareil à des philosophies. Moi personnellement, j'ai changé moi-même, j'ai changé mon point de vue depuis que j'ai fait des études en Australie, faisant des recherches dans l'enseignement et l'apprentissage. Et au fur et à mesure j'ai commencé à changer mes pratiques professionnelles. Mais au début de ma carrière, deux ou trois ans après la sortie, je n'ai pas très bien compris les philosophies de l'éducation, les théories des méthodologies de l'enseignement, je ne travaillais qu'en suivant le modèle de mes anciens profs. Je suivais tout ce qui était bien pour moi, pour mes étudiants et comme ça je ne faisais pas appel à des *modern teaching approaches*⁴⁰. Pendant ces années-là, je ne comprenais pas beaucoup les *learning theories*⁴¹ et j'étais vraiment rigide. Dans ma classe c'était encore le principe *teacher-centered*⁴². Après mes études à l'étranger, j'ai changé mon *belief*⁴³ et puis mes *practices*⁴⁴ qui sont conformes à notre contexte. Pour moi, c'est déjà un succès parce que « Comment nous pouvons faire comme les

⁴⁰ *Modern teaching approaches* : des méthodes/ approches d'enseignement modernes.

⁴¹ *Learning theories* : des théories de l'apprentissage.

⁴² *Teacher-centered* : des principes d'enseignement centrés sur le professeur.

⁴³ *Belief* : croyance/ conviction.

⁴⁴ *Practices* : pratiques professionnelles.

professeurs à l'étranger ? Comment nous pouvons enseigner toutes les connaissances acquises à l'étranger ? C'est un niveau supérieur, dans un contexte très différent ».

V : *Bah oui. C'est évident. J'en suis d'accord. Ensuite, quelles sont les marques les plus importantes de la professionnalité enseignante ?*

E.8 : Je pense tout d'abord à la qualification professionnelle. Il existe des classements d'ordre différent, de catégories différentes mais selon moi, avant tout c'est *proficiency*⁴⁵ chez les enseignants. Et puis *pedagogical content knowledge*, c'est toujours important. Ensuite c'est *professional development*. Viennent après des *cognitive et metacognitive skills*⁴⁶ qui vont en lien avec le PCK. En outre, les enseignants de nos jours doivent avoir des *technology competency*⁴⁷ dans l'enseignement. Ça c'est important quand on veut *promote this or that model*⁴⁸. Je pense aussi à un autre facteur, c'est *contextual knowledge*⁴⁹, c'est-à-dire une bonne conscience de notre propre contexte. Il faut comprendre le contexte dans lequel nous travaillons, savoir où nous allons, comment et pourquoi, dans quels buts, quels effets des résultats attendus, etc. Et bien sûr, il faut comprendre nos étudiants.

V : *Oui des éléments primordiaux constitutifs du métier d'enseignant. Il faudrait maîtriser tout ça pour devenir professionnel. Donc qu'est-ce qu'un bon enseignant dans notre contexte actuel ?*

E.8 : Un enseignant pro ? Peut-être c'est quelqu'un de créatif parce qu'à présent, c'est pas un enseignant qui travaille sur le principe *one size fits all*⁵⁰, c'est-à-dire on ne peut pas trouver une solution unique, mais bonne et applicable à toutes les classes. Il faut qu'il ait *commitment*⁵¹ dans son métier. Ensuite, il doit s'efforcer d'avancer ; il doit avoir un esprit progressiste ; il doit chercher à apprendre et à comprendre *with a can-do attitude*⁵². Il ne faut pas rester toujours dans la « zone sécurisée ». Pourquoi ? Parce qu'aujourd'hui on peut être supérieur mais demain quelqu'un d'autre sera meilleur, supérieur. Il ne faut pas penser que les connaissances acquises sont déjà suffisantes,

⁴⁵ *Proficiency* : les compétences linguistiques.

⁴⁶ *Cognitive and metacognitive skills* : aptitudes/ compétences cognitive et métacognitives.

⁴⁷ *Technology competency* : compétences en Technologie.

⁴⁸ *Promote this or that model* : proposer/ encourager ou promouvoir tel ou tel modèle.

⁴⁹ *Contextual knowledge* : des connaissances contextuelles.

⁵⁰ *One size fits all* : solution « bonne pour tous » ; solution unique, uniforme, applicable à tous.

⁵¹ *Commitment* : engagement.

⁵² *With a can-do attitude* : avec l'esprit fonceur/ gagnant.

superbes car celles-ci sont augmentées avec le temps. Par exemple, il y a vingt ans, les enseignants vietnamiens qui ont appris le TESOL⁵³ travaillaient sur la théorie *Grammar translation*⁵⁴ ; il y a dix ans, les enseignants de chez nous travaillaient sur *communicative language teaching*⁵⁵ mais à l'heure actuelle, on va déjà trop loin. Donc si on *stick*⁵⁶ à une seule approche que l'on trouve à notre convenance le plus, ça devient *out-of-date*⁵⁷ déjà.

V : *Très intéressant. Et j'aimerais te demander une toute petite question perso si tu es d'accord. Quel est ton point fort ?*

E.8 : Sans parler des compétences linguistiques parce que tous les enseignants doivent en avoir... Moi je peux passer mon temps à *reflect*⁵⁸ des activités d'enseignement dans une classe quelconque. Et je suis capable d'évaluer mes activités, mes pratiques pour voir si c'est un succès ou non. Et je fais ça dans le but de changer mes activités pour une autre classe. Je fais des efforts *working on purpose*⁵⁹. Par exemple, je donne le même cours à trois classes, j'arrive à conclure que les activités avec la dernière classe s'améliorent et, partant, les résultats deviennent plus satisfaisants. J'ai ce ressenti. Donc je peux dire que je suis *reflective teacher*⁶⁰. Moi je réfléchis encore et toujours après le cours, en rentrant chez moi, à la maison. Je suis souvent tourmenté... Mais parfois ça me fatigue. Et je parle aussi à ma mère qui me demande « Penses-tu être capable de changer quelque chose ? Si non, laisse tomber ! ». Mais moi je ne peux pas laisser tomber, je pense pouvoir faire quelques petites choses et je continue.

V : *Quand on pratique la réflexivité, on pourra certainement trouver une solution, je crois.*

E.8 : Et oui, si l'enseignant, lui, ne change pas lui-même, ses étudiants resteront eux-mêmes. Quelques fois je me sens triste quand, par hasard, je reviens travailler avec un/e étudiant/e que j'ai rencontré/e en première année et je le/la vois toujours lui-/elle-même. Je le/la trouve pareil/le. Celui-/celle-là ne fait aucun progrès dans les études, ne change rien au niveau de l'attitude envers ses études. Voilà, selon moi, ce qui est important chez

⁵³ TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) : Enseignement de l'anglais aux non-anglophones/ Enseignement de l'anglais comme langue étrangère.

⁵⁴ *Grammar translation* : la méthode traditionnelle et stricte de "grammaire-traduction".

⁵⁵ *Communicative language teaching* : approche communicative de l'enseignement des langues.

⁵⁶ *Stick* : rester fidèle.

⁵⁷ *Out-of-date* : démodé/ périmé.

⁵⁸ *Reflect* : se livrer à l'introspection.

⁵⁹ *Working on purpose* : travailler de manière consciente/ délibérément.

⁶⁰ *Reflective teacher* : enseignant réflexif.

les enseignants, c'est qu'ils devraient accepter *failures*⁶¹ car ce n'est pas toujours des succès.

V : *D'après toi, qu'est-ce que les enseignants des LVE en général, devraient faire pour construire leurs compétences professionnelles et toi personnellement ?*

E.8 : D'une manière traditionnelle, je m'intéresse toujours à des séminaires, à des colloques, etc. Ce sont des opportunités pour nous de présenter des interventions. Par contre, nous pourrions y participer pour rencontrer et retrouver des experts, des collègues grâce auxquels nous aurons de nouvelles idées, d'intéressantes idées. Pendant mon travail d'enseignement actuel, je cherche toujours à lire, à trouver des *new teaching approaches* comme *task-based*, *project-based learning*⁶² et je réfléchis comment je pourrai les appliquer dans mes classes. Donc mes activités se concrétisent à partir de ces lectures. Moi je préfère entreprendre des activités à travers lesquelles le contenu de mon enseignement sera transmis au lieu de m'attacher à la structure des leçons institutionnelles/ conventionnelles. C'est-à-dire j'enseigne le même contenu mais à travers des activités différentes, par des approches différentes dans le but de ne pas ennuyer les étudiants et de les rendre plus dynamiques, de me rendre plus flexible.

V : *Très bien ce que tu fais mais en réalité, est-ce que tes étudiants sont capables de faire ce que tu veux ?*

E.8 : C'est évident que quand je conçois mes activités je dois mettre en avant le public visé pour voir si le contenu et le *level*⁶³ est conforme aux étudiants. Par exemple, à l'étranger, on parle de très grands projets intégrés dans l'apprentissage. Et à nous de re-fabriquer en conformité avec le niveau réel de nos étudiants. Et c'est pour cette raison que nous avons besoin des connaissances contextuelles.

V : *D'accord, je connais quelques méthodes de français dans lesquelles on peut trouver cette approche d'enseignement axée sur des projets et on peut trouver la partie d'auto-évaluation très intéressante.*

E.8 : Ah c'est bien, je suis en train de chercher une méthode comme ça pour réapprendre le français quand je retournerai là-bas. C'est quoi comme méthode alors ? Pourrais-tu m'indiquer le nom ?

⁶¹ *Failures* : des échecs.

⁶² *Task-based, projet-based learning* : l'apprentissage basé/ axé sur les tâches et des projets concrets.

⁶³ *Level* : le niveau (des étudiants).

V : *Vraiment ? Tu as appris le français avant ? Chouette. Donc je vais te prêter les méthodes Tout va bien, de CLE International la prochaine fois. Et tu es en cours de faire ta thèse pour te perfectionner professionnellement ? Tu as des projets après ?*

E.8 : Ah non peut-être il ne faut pas tout confier de crainte que le « chef » m’entende lui, ... il pourrait... Je garde mon secret à moi. Mais je dois tout d’abord continuer mes études peut-être parce que je suis incapable de travailler [rire]. En fait, recevoir le diplôme de doctorat n’est que commencer, commencer le cheminement de la recherche. Je désire donc poursuivre des formations à finalité professionnelle pour me perfectionner.

V : *Et alors, parler des difficultés, des problèmes. Est-ce que tu dois faire face à des problèmes dans tes situations de travail ? Si oui, comment tu fais pour t’en sortir ?*

E.8 : C’est la question du salaire qui ne nous permet pas de nous consacrer corps et âme au travail. Nous devons prendre en charge beaucoup de cours et trouver des choses à faire en même temps. A l’étranger on enseigne quatre ou huit heures par semaine tandis que nous devons travailler dix fois plus. Donc comment nous pouvons nous investir dans la spécialité ? Et ça c’est un gros problème chez les enseignants de chez nous. Dans l’enseignement, on rencontre encore des difficultés en termes d’équipements, de matériels puisque notre pays est en voie de développement. Il nous manque des ressources documentaires, des modalités de développement professionnel. Mais bon je pense qu’on peut bien se débrouiller. Et pourtant, il reste toujours le problème concernant des politiques hiérarchisées. C’est-à-dire des politiques qui ne sont pas conformes, pas étroitement alliées à la réalité. Par exemple, il y a des politiques de rénovation, de changement concernant les examens et les évaluations, mais en réalité, notre faculté rencontre toujours ce problème ; nous avons beaucoup de pressions. Nous n’avons pas d’autonomie. Nous devons tous suivre des « moules », des modèles d’évaluation. Donc où est l’autonomie de l’enseignant ? Et puis mes collègues sont chaleureux et gentils mais nous avons des contraintes de temps. Pas assez de temps pour des échanges, des collaborations dans le travail. De plus, nous n’avons pas encore d’occasions régulières pour nous voir au travail comme à l’étranger. Donc il faudrait qu’on « mette en place » des rencontres hebdomadaires comme par exemple des *morning tea, afternoon tea*⁶⁴. On peut avoir pas mal *bright ideas*⁶⁵ lors de ces moments

⁶⁴ *Morning, afternoon tea* : pause de café dans la matinée et l’après-midi.

⁶⁵ *Bright ideas* : des idées brillantes, novatrices.

informels. Il ne faut pas s'attendre à venir à des réunions formelles pour écouter des informations, pour remplir des formulaires, etc. et non pas pour échanger des idées, pour soulever une question professionnelle. Il arrive des fois qu'on est venu à un séminaire seulement pour finir la tâche, accomplir une obligation. Je ne voyais pas d'ambiance, ni d'échange ou ni de partage, ni de coopération. Je crois que dans de telles circonstances rigides, nous nous rassemblons mais je ne suis pas sûr que nous pourrions nous entraider, trouver une solution en commun.

V : *D'accord. On pourrait profiter de ces moments informels pour parler des problèmes, trouver la réponse à une question dans une ambiance conviviale, agréable, et surtout sans le ressenti d'être obligé. La question suivante concerne le contexte socio-économique en mutation qui conduit à l'évolution de l'enseignement de LVE, est-ce qu'il influe ton cadre d'exercice professionnel ?*

E.8 : Oui beaucoup. Comme j'ai parlé tout à l'heure. Le contexte actuel fait naître des politiques. Et à partir des politiques, l'université exécute des directives, des circulaires, donne des prescriptions institutionnelles et puis la faculté de LVE entreprend des activités concrètes. Et il y a des progrès, des résultats bien sûr il reste des choses qui ne sont pas encore à la hauteur de nos attentes parce que ça, c'est un processus. Il nous faut un long processus. Les autres pays, eux aussi, avaient besoin des années et des années.

V : *Et si tu parles un peu de projet 2020 ?*

E.8 : C'est une question difficile. Grosso modo, les enseignants et les étudiants ont des bénéfices. Mais si je dois l'évaluer en tant qu'enseignant participant, je vois que les résultats sont loin d'être satisfaisants comme ce que souhaite le pays, ou toute la société. Pour être plus précis, il faut l'unanimité dans toutes les phases du projet depuis la conception, l'élaboration, la validation, la mise en place, l'évaluation mais en fait, il y a peut-être une erreur quelque part, ou bien dans le fonctionnement. Mais c'est compliqué ça. Une machine toute neuve peut avoir des faiblesses et, partant, elle pourra mal fonctionner ou peut-être elle rencontre des incidents lorsqu'elle est mise en marche et enfin elle tombe en panne. Mais notre problème n'est pas si simple que ça... Auparavant, les enseignants du secondaire se tenaient toujours à leur *lesson plans*⁶⁶ ; ils ne cherchaient pas à approfondir, à creuser etc. en dehors de leur contenu préparé pour la leçon. De cette manière, les compétences professionnelles des enseignants

⁶⁶ *Lesson plan* : des plans de cours.

diminuaient, les connaissances se perdaient. Avec les exigences du Projet 2020, ils doivent faire beaucoup d'efforts. Par exemple, la demande d'obtenir le diplôme FCE crée des pressions chez des enseignants du secondaire mais c'est raisonnable car FCE est seulement un test de compétences linguistiques. Les compétences ont de nos jours une dimension internationale/ deviennent internationalisées. Je pense que les enseignants devront atteindre des standards, des niveaux comme ça car ceux qui formulent ces exigences doivent se baser sur des fondements. Au niveau universitaire, le fait qu'un/e enseignant/e d'anglais ne peut pas avoir une note totale de 7 en IELTS, il faut remettre en question ce fait, il faut qu'il/elle se remette en question. Il faut atteindre un standard et ce standard n'est pas quelque chose d'impossible mais *reasonable*⁶⁷. Pour moi, demander une note de 7 en IELTS chez un/e enseignant/e de langue étrangère est raisonnable. Il en va de même pour les enseignants du secondaire, c'est raisonnable de leur demander d'obtenir une note de 6 ou de 6,5. Les médias ont dit que si les enseignants pouvaient arriver à ça, ce serait un miracle. Pourquoi ? Donc la question qui se pose ici est *a priori* liée à des enjeux de formation des enseignants. Et maintenant, si tout au début on offre des formations professionnelles enseignantes de qualité, si on a des procédures opérationnelles standards tout en suivant des modèles à l'étranger comme *induction, pre-service, training*, et puis *induction, in-service professional development*⁶⁸ et nous, on a sauté des étapes. Pour être plus précis, un étudiant nouvellement diplômé peut devenir immédiatement un enseignant. Alors il lui manque beaucoup de choses. Voilà si nous suivons des démarches de telle procédure standard, le fait d'atteindre à un niveau standard est normal, et non pas un miracle comme ce que disent les médias. Mais en fait, tout cela appartient au niveau macro, des plans stratégiques nationaux. On peut prendre l'exemple de Singapour, eux ils ont de bons plans de développement dans l'éducation, les dirigeants ont une « vision », de talent, etc. pour faire développer le pays comme aujourd'hui. Et sur ce, je reviens à ce que j'ai dit, si les politiques de type *top-down* sont mauvaises, comment pourra-t-on attendre de bons résultats de type *bottom-up* ? Ah je parle un peu trop, ne le *report*⁶⁹ pas au chef sinon je serais « morte ».

⁶⁷ *Reasonable* : raisonnable, acceptable, approprié.

⁶⁸ *Induction – preservice – training – induction – In-service professional development*: formation initiale – insertion professionnelle – formation continue – concours [?] – perfectionnement professionnel en cours d'emploi.

⁶⁹ *Report* : raconter.

V : *Les informations collectées ne serviront qu'à la recherche. Et une autre question, Et si tu aurais à faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines, quelle serait la différence ?*

E.8 : Les enseignants de LVE ont et doivent avoir des approches d'enseignement novatrices, des méthodes d'enseignement plus modernes. Ils sont capables et doivent être capables d'appliquer plusieurs activités nouvelles dans leurs classes inspirées des théories et des méthodologies pédagogiques dans l'enseignement des LVE par rapport à d'autres matières. Et les enseignants de LVE comme nous ont des traits distincts parce que « *language can not be separated from culture* »⁷⁰, et puis la civilisation, etc. Quand nous nous sommes appropriés toutes ces aspects spécifiques de la langue, de la culture, des gens natifs, etc. nous devenons différents en quelque sorte. Mais la manière dont nous travaillons, appliquons des choses acquises dans notre contexte dépend aussi d'autres éléments.

V : *Finally, est-ce que tu peux parler succinctement de ton parcours de formation et des expériences vécues tout au long de ta vie professionnelle ?*

J'ai obtenu en 2008 le master en sciences de l'éducation, Université de Monash, en Australie. Le mémoire que j'ai fait portait sur *professional development for language teachers*⁷¹. Et je suis en deuxième année de doctorat en éducation à l'Université de Waikato, en Nouvelle-Zélande. Auparavant, j'ai eu le diplôme universitaire en 2002 à Dalat. Et j'ai commencé à enseigner tout de suite, cette année-là. J'ai suivi plusieurs stages de formation de courte durée. J'ai passé en 2014 les épreuves d'IELTS avec la note totale de 8.0. Je vais obtenir le certificat CELTA⁷². Je vais profiter de mes études doctorales en Nouvelle-Zélande pour travailler pour ce certificat.

E.8 : *Wow, je t'admire. Bon courage. C'est vraiment intéressant de mener cet entretien avec toi. Merci beaucoup beaucoup pour ton temps et tes informations partagées. À bientôt.*

⁷⁰ « *Language can not be separated from culture* » : On ne peut pas séparer la langue et la culture./ La langue est indissociable de la culture.

⁷¹ *Professional development for language teachers* : Développement professionnel pour les enseignants de langues.

⁷² *CELTA* : *Certificate in English Language Teaching to Adults* : Certificat d'enseignement de l'anglais aux adultes.

2.9. Entretien 9

V : *Bonjour Monsieur. Tout d'abord je vous remercie de m'accorder cet entretien. Je voudrais commencer tout de suite par la première question. Comment voyez-vous l'évolution de l'éducation et les grands changements du métier d'enseignant au cours de votre vie professionnelle ?*

E.9 : Les grands changements du métier de l'enseignement des LVE, je vois que le Ministère [de l'Éducation et de la Formation] témoigne de la volonté de réforme, de changement et les choses vont mieux pour l'éducation, les apprenants et les enseignants. Mais leur manière de faire ne reçoit pas une bonne adhésion de toute la société. Cependant, on n'est peut-être pas capable de se rendre compte de l'efficacité de ce qui est mis en place par le ministère. Par exemple, concernant le fait de changer des manuels dans l'enseignement des LVE, on se pose la question « Quelle culture sera enseignée ? La culture anglaise ou la culture américaine ou bien la nôtre à travers l'enseignement de la langue ? » Et c'est pour ça que les dirigeants du ministère ont invité les experts en la matière à venir chez nous pour la rédaction des manuels scolaires, tout en coopérant avec nous. Moi je trouve que c'est très bien mais les gens se plaignent toujours de ce procédé de coopération, de ces manuels, etc. Personnellement, je pense que cette façon est une bonne direction à suivre. Quant aux politiques éducatives, je pense qu'elles ont progressivement été améliorées, de plus en plus *ad hoc*. À mon époque, les standards et les critères de recrutement d'un enseignant étaient moins exigeants. Le jeune enseignant à peine recruté pouvait donner ses cours immédiatement. Avec les acquis de niveau licence, on était déjà légitime pour former des étudiants en licence ! Voilà l'histoire du passé. Mais à présent, les standards et les critères changent de façon plus radicale. Un autre exemple concernant l'évolution dans l'enseignement des LVE, est que l'anglais est désormais enseigné à partir de la classe de troisième⁷³ ; cela a causé beaucoup de bruit, accord et désaccord, consentement et protestation dans toute la société. Donc c'est difficile quand la société ne se rend pas encore bien compte des changements. Vous voyez, telles sont les nouvelles politiques mais les gens n'en sont pas satisfaits. Ceux-ci protestent et argumentent que les petits enfants, qui ne maîtrisent pas encore la langue maternelle, ne seront pas capables d'apprendre une autre langue comme l'anglais ou le français. Beaucoup de questions se posent autour du développement langagier des enfants. Et pourtant, nous, on n'a pas encore fait les recherches susceptibles de justifier

⁷³ Au Vietnam, la classe de troisième fait partie du programme d'enseignement et apprentissage primaire durant cinq années, depuis l'âge de six à sept ans dans les écoles primaires.

le fait que l'apprentissage des LVE des petits vietnamiens est bon ou pas bon. Voilà il me semble que les dirigeants responsables de la mise en œuvre de ce projet auraient voulu suivre très probablement un modèle comme celui de Singapour. Mais moi je pense que ce sont des politiques qui pourraient apporter de grands changements. Autrefois, les élèves commençaient l'apprentissage des LVE à partir de la classe de sixième mais maintenant à partir de la classe de troisième. À présent, on connaît déjà 70% des petits enfants qui ont déjà commencé et on va essayer d'atteindre jusqu'à 100% d'ici 2020. Pourquoi 70% au début ? Parce il nous manque des enseignants [de LVE], donc on est dans l'obligation de suivre ces démarches, au fur et à mesure. Je suis au courant qu'à Hanoi, les gens demandent aussi que l'anglais soit enseigné même dans les écoles maternelles. Et je voudrais aussi ajouter que, en ce qui concerne les nouvelles exigences au niveau des LVE à l'entrée des universités, les étudiants doivent avoir le niveau A2 par exemple pour atteindre les niveaux C1, C2 ou bien les niveaux B1, B2 à la sortie⁷⁴. Comment atteindre ces niveaux si l'enseignement des LVE ne se fait pas depuis le bas âge ? Vous voyez, la majorité des étudiants provenant des provinces pauvres et difficiles du nord n'ont pas eu l'opportunité d'apprendre des LVE et cela devient une lourde charge pour nous. Je trouve que nous on enseigne mais eux, ils n'apprennent pas, franchement. Par contre il y a certains étudiants de Dalat qui sont vraiment excellents. Mais c'est difficile de travailler avec ceux qui sont désavantagés. À quoi bon enseigner les règles de grammaire, les structures grammaticales lors qu'ils ne sont pas capables de parler. Le but d'apprendre des LVE est de communiquer. Et là, au niveau de l'enseignement supérieur des LVE, je vois que les volumes d'horaire sont réduits, cela entraîne plus de difficultés. Les étudiants qui sont déjà faibles deviennent pires, vraiment, car ils travaillent moins ; ils ont moins d'heures de cours. Voilà se pose la question de l'efficacité de l'enseignement. Il en résulte que les étudiants doivent suivre des cours en dehors de l'université, dans les centres de LVE ou dans les centres d'excellence par exemple. Voilà le fait que l'enseignement des LVE au niveau secondaire centre toujours beaucoup trop sur la syntaxe, la grammaire et conduit à la réalité que les étudiants sont incapables de communiquer quand ils viennent à l'université. Cela dit, je ne dénie pas le rôle de la grammaire mais l'enseignement des LVE est un gaspillage excessif, je trouve. Dans l'enseignement supérieur, il faut « trier

⁷⁴ Les niveaux C1 ou C2 sont obligatoires pour les étudiants poursuivant la spécialité sciences du langage LVE et les niveaux B1 ou B2 pour les étudiants poursuivant les autres spécialités.

et classer » les étudiants en fonction de leur niveau au préalable pour mieux les enseigner. C'est mon idée personnelle.

V : *Ensuite, quelles sont selon vous les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.9 : Je pense à deux choses, les ressources humaines et les ressources matérielles. Selon moi, les ressources humaines sont toujours plus importantes. Il y a des ressources différentes. Selon moi, les ressources de première importance sont des ressources humaines, en l'occurrence, les enseignants. On dit souvent que « pour avoir de bons étudiants, il faut de bons profs », n'est-ce pas ? Je trouve que c'est vrai. Ici on ne parle pas de cas exceptionnels. Donc il faut que les enseignants soient méthodiquement bien formés, qu'ils soient vraiment bons [au sens de compétences professionnelles/ professionnalité], qu'ils possèdent des compétences pédagogiques. Mais ça dépend d'autres facteurs tels que la manière de gestion humaine, les programmes, etc. car, si les programmes, les *curriculums*⁷⁵ ne sont pas bons, on ne pourra rien faire. Parlant des *curriculums* il faut parler des enjeux sur les manuels. Prenons un exemple, les manuels ne répondent pas aux besoins, les contenus sont inappropriés. On discute la question d'intégration de la partie culturelle vietnamienne dans ces manuels supposant que les élèves devront parler des traits culturels à travers l'anglais. Ça pour moi c'est important mais en fait la plupart des enseignants n'en sont pas conscients. Ils pensent simplement qu'apprendre l'anglais implique uniquement l'apprentissage de la culture anglaise et américaine. Vous voyez ce que je veux dire ? Ou bien, ceux-ci pensent souvent qu'il faudra parler avec l'accent anglais ou américain. Mais c'est l'impossible. Ici je pose la question « Combien de gens parmi nous ont eu l'occasion, dès leur jeune âge, de communiquer dans la langue avec des natifs ? » Sauf un tout petit nombre d'enfants nés de familles prospères qui peuvent avoir accès à des cours avec des enseignants natifs. En effet, c'est évident que les élèves et les étudiants de chez nous parlent l'anglais avec notre accent vietnamien. D'après ma recherche, 100% des enseignants enquêtés ne choisissent pas l'option « Parler anglais avec l'accent vietnamien », mais avec l'accent anglais, américain. Aucun enseignant ne veut que ses élèves parlent anglais avec l'accent vietnamien. Et puis je continue avec la question « Pensez-vous que vos élèves ont besoin de garder leur caractère national et leur identité ? », ils répondent tous *yes*. Et voilà vous comprenez, aucun ne choisit le cas « Parler anglais avec l'accent vietnamien » parmi l'accent anglais, l'accent américain,

⁷⁵ *Curriculums*: programmes scolaires.

l'accent d'autres pays/ un autre accent. Quelques 5% choisissent le cas « Parler anglais avec l'accent d'autres pays tandis que 60% à peu près choisissent « Parler anglais avec l'accent américain », un peu plus de 30% choisissent « Parler anglais avec l'accent anglais ». Mais 0% pour « Parler anglais avec l'accent vietnamien ». Et de là, je déduis que mêmes les enseignants collègues n'apprécient pas voire mésestiment « l'anglais vietnamien ». Et voilà, mon argument est que les élèves qui apprennent la langue étrangère au Vietnam seront définitivement affectés par leur langue maternelle. Donc il est impossible de leur apprendre à parler comme des Anglais ou des Américains. Bien sûr c'est super quand ils parviennent à faire ça. Mais ça c'est *ideal*⁷⁶. Donc pourquoi pas présenter différentes sortes d'anglais aux élèves ? L'anglais comme le français c'est une *lingua franca*, langue commune utilisée pour la communication. Par exemple, un Arabe et un Vietnamien doivent utiliser l'anglais pour communiquer entre eux, l'anglais est donc une *lingua franca*. Ou bien un Marocain utilise le français pour parler avec un étranger. Voilà pourquoi ne pas présenter la diversité de ces langues et il faut rendre les élèves fiers de leur langue à la vietnamienne. Par exemple, les Singapouriens ont leur *singaporean English* ou *indian English*. Il y avait des périodes passées où l'on a protesté contre l'utilisation de l'anglais indien car c'était trop difficile de l'écouter. Mais impossible de l'abandonner ! Et maintenant il est bien développé et très populaire bien qu'en Inde. La question qui se pose, « Pourquoi on ne peut pas faire comme eux ? ». La Chine, elle est bien avancée dans le domaine de l'enseignement de l'anglais et il y a beaucoup de recherches qui ont été entreprises en Chine tandis que nous, il y a très peu de chercheurs qui font des études en la matière au Vietnam. Voilà je fais partie de cette toute petite communauté. Donc cela me fait penser à la notion de *misconception*⁷⁷ au sein de la conscience des enseignants vis-à-vis de l'enseignement des LVE. Et si au cours de votre recherche, vous vous intéressez à cette notion de *misconception*, vous pourrez vous référer au diagramme *The three circles* de Kachru⁷⁸ : le premier cercle concerne « Parler anglais comme des natifs » qui englobe certains pays comme Angleterre, États-Unis, Canada, Australie et Nouvelle Zélande ; le deuxième qui est plus grand appelé *outer circle*⁷⁹ englobe les pays utilisant l'anglais comme *second language*⁸⁰ tels que Singapour, Malaisie, etc. Enfin le troisième cercle, le plus grand

⁷⁶ *Ideal* : l'idéal.

⁷⁷ *Misconception*: opinion fautive/ erronée

⁷⁸ Braj Bihari Kachru (15 May 1932 – 29 July 2016) was an Indian linguist [selon https://en.wikipedia.org/wiki/Braj_Kachru]

⁷⁹ *Outer circle* : le cercle extérieur.

⁸⁰ *Second language* : la deuxième langue/ la langue seconde.

regroupe les pays comme le nôtre qui utilise *English as a foreign language*⁸¹. Et celui-ci devient de plus en plus grand. En fait, la réalité montre que la population du troisième cercle est beaucoup plus grande que celle du premier cercle, des natifs. Donc pourquoi nous sommes obligés à enseigner uniquement l'anglais des natifs aux élèves vietnamiens tandis que ceux qui utilisent cet anglais est beaucoup moins nombreux, par exemple, les Malaisiens, les Chinois, les Coréens etc. qui viennent travailler chez nous. Et je pense que, comme vous enseignez le français comme une langue étrangère, vous pourrez exploiter ça [l'étude mentionnée de Kachru], la notion de conception selon laquelle l'anglais appartient seulement aux Anglais mais en fait, il appartient à tous les gens qui l'utilisent. Vous voyez ce que je veux dire ? Nos enseignants pensent seulement qu'enseigner l'anglais impose/implique uniquement l'enseignement de la langue et de la culture anglaises ou américaines. Il faudra parler comme des natifs mais ces enseignants n'arrivent pas eux-mêmes à parler comme des natifs. Bref ça devient notre *misconception* alors. Tant qu'on aura cette conception, l'anglais des vietnamiens sera déprécié. C'est grave quand on a cette pensée car on pourra avoir l'impression d'être inférieur ou avoir honte de parler l'anglais (comme) des vietnamiens [à la vietnamienne]. On n'est pas assez confiant pour communiquer. C'est une erreur ça et on ne pourra jamais augmenter la confiance chez nos étudiants. Vous voyez, la confiance est très importante pour s'exprimer. Quand les étudiants pensent que leur langue est mauvaise, ils ne parlent pas. Alors quand et comment ils pourront progresser ? Prenons l'exemple de M. Lee Kwan-Yew⁸², bien qu'il ait fait ses études à Cambridge il est toujours fier de parler son *singaporean English*. J'espère que nous allons changer peu à peu mais il faut que les enseignants changent d'abord et puis la société. Il y a une étude dans laquelle se communiquent trois groupes de locuteurs : ceux qui utilisent la langue comme langue maternelle, ceux qui utilisent la langue comme langue seconde et ceux qui utilisent la langue comme langue étrangère. Et le résultat montre que l'on avait du mal à comprendre les natifs. Voilà, intéressant hein ? Donc pourquoi on devra toujours courir après cet anglais [l'anglais des natifs].

V : *Selon vous, quel est le cœur de votre métier ?*

E.9 : C'est le professeur comme j'ai dit. Le professeur est le plus important. Les programmes doivent être *ad hoc* et conformes aux niveaux des apprenants et des enseignants. On dit

⁸¹ *English as a foreign language* : l'anglais comme langue (vivante) étrangère.

⁸² M. Lee Kwan-Yew : homme d'État singapourien.

que « La théorie doit aller de pair avec la pratique ». Ceux qui apprennent une langue étrangère doivent être capables de parler, de communiquer à l'oral et à l'écrit. Donc les enseignants doivent avoir des méthodes d'enseignement susceptibles de faire pratiquer la langue enseignée. Voilà pour moi c'est l'essentiel. Je répète le rôle du prof et ses méthodes. Point. Deuxièmement les examens et les évaluations sont importants dans l'enseignement et l'apprentissage. La méthode d'évaluation décide sur le processus d'enseignement et apprentissage des enseignants et des étudiants. Si on veut faire une réforme, il faut que les profs changent eux-mêmes, il faut changer les méthodes d'enseignement, d'évaluation.

V : *Quelles sont selon vous les marques les plus importantes de votre professionnalité ?*

E.9 : Il est obligatoire que les enseignants possèdent des compétences linguistiques et professionnelles. C'est-à-dire atteindre le standard en fonction des critères professionnels. Avoir des diplômes par exemple. En réalité, parfois on a des hauts diplômes mais ce n'est pas certain qu'on soit excellent en termes d'enseignement. Et puis les qualités des enseignants. Du moins il faut penser, après avoir reçu des diplômes, qu'on n'est pas encore excellent pour continuer à apprendre, sans cesse. Bien que j'aie fini mes études doctorales mais il y a des choses que je ne sais pas. Moi personnellement, je faisais les études à l'étranger pendant plusieurs années, il y a des mots par exemple dont je ne connais pas le sens, quand je regarde un film, je n'arrive pas à tout écouter malgré que je comprenne le contenu bien sûr. Donc je reviens aux détails qu'on ne peut pas écouter comme des natifs. Impossible ! Il faut apprendre aux étudiants que les LVE sont si difficiles ; il faut leur dire franchement que « Je rencontre encore des difficultés en dépit de mes études. Donc vous devez faire des efforts ». Il ne faut pas penser qu'après les études supérieures on est supérieur. Vous voyez que si les enseignants pensent toujours comme ça, ils vont continuer à s'améliorer. Ils devront chercher à améliorer leurs approches, leurs démarches des cours/ de l'enseignement. En effet, apprendre une langue étrangère est un processus tout au long de la vie. Et voilà je reviens aux qualités des enseignants, il faut, en général, avoir le cœur. Il faut que le prof aime ses élèves, il faut penser vraiment pour eux. Il faut penser à comment leur transmettre des connaissances par exemple. Un enseignant ne doit pas tout savoir mais il faut qu'il soit aimé par tous, par ses élèves. C'est l'important. Vous voyez, il y a des profs qui ne sont pas excellents en termes de niveau professionnel mais sont aimés par beaucoup d'étudiants. Pourquoi ? Parce qu'ils savent comment se comporter par exemple. Donc ça, c'est une qualité enseignante et non pas être excellent seulement. C'est « mort »

quand un enseignant excellent ne sait pas enseigner et dit que ses étudiants sont imbéciles. Au moins il faudra créer et maintenir un « rapport » avec ses étudiants ; c'est un terme d'origine française, peut-être ? Il ne faut pas se croire supérieur ou se montrer arrogant car ils ne vont pas vous aimer ; ils vont par conséquent ne pas aimer les études. Voilà il faut que les enseignants aient un bon niveau, qu'ils aiment le métier, qu'ils ne s'arrêtent pas d'apprendre. Comme moi, par exemple, ça fait vingt ans que je fais ce métier. Donc si je n'ai pas le bon cœur, je ne fais pas ce métier aussi longtemps. Au début, je ne pensais pas quand je faisais mes études supérieures que j'allais travailler comme un enseignant. Mais quand j'exerçais ce métier, je le trouvais intéressant. Et je m'y attache jusqu'ici. Vous êtes d'accord ? Quand vous faites un métier, si vous ne l'aimez pas vous ne pourrez pas le poursuivre pendant si longtemps. J'ai commencé à enseigner en 1996 et maintenant on est en 2016. Vingt ans déjà ! Incroyable ! Et vous, vous avez appris l'anglais avec moi il y a déjà une quinzaine d'années. Incroyable !

V : *Quelles sont les ressources que vous utilisez ou les stratégies que vous adopterez préférentiellement pour construire vos compétences professionnelles ?*

E.9 Je pense tout d'abord à l'auto-apprentissage. Il faut être conscient qu'on aura besoin des connaissances qu'on ne possède pas encore pour continuer à en chercher, à apprendre pour se perfectionner. Deuxièmement, il y a des choses qu'on ne pourra pas faire tout seul, donc on aura besoin des formations professionnelles. Par exemple, pour ceux qui suivent la spécialité de pédagogie de l'anglais, il faut qu'on travaille ensemble sur les méthodes pédagogiques, les préparations des cours. Il faut faire de manière que le cours d'anglais soit différent de celui des autres matières telles que maths, physique, etc. Je réalise que nous ne formons pas assez bien nos étudiants en vue de leur futur métier. En général, ceux-ci sont encore faibles en termes de compétences pédagogiques sans parler des compétences linguistiques et langagières. Eux, ils ne sont pas capables de travailler tout seuls pour améliorer les compétences pédagogiques et didactiques. Donc nous devons leur apporter des instructions, une formation *ad hoc* je dirais et un accompagnement avant leur sortie. Un autre exemple, s'ils ne savent pas préparer une bonne fiche pédagogique, ils auront des difficultés lors du déroulement de leur cours et parfois ne pourront pas tenir leur classe. Voilà à nous de doter les étudiants de ces compétences primordiales. Et nous-mêmes nous avons besoins de telles formations, des séminaires, des *workshops*⁸³ organisés par les institutions internationales. De cette

⁸³*Workshops* : des ateliers [de formation professionnelle].

manière, on fera des progrès ensemble. Et je pense que c'est une façon de faire pour améliorer les enseignants et nos futurs enseignants. Ou bien si nos enseignants collègues ont une opportunité, ils devraient faire leurs études à l'étranger. Et la résolution a été approuvée par le premier ministre en 2008 concernant le projet de formation du corps enseignant dans l'enseignement supérieur à tel ou tel niveau. C'est clair mais c'est difficile. Vous en êtes au courant bien sûr. Et je suis sûr que vous devrez vous référer à ce document.

V : *Quels sont les principaux problèmes auxquels vous devez faire face dans vos situations de travail entre l'enseignement et la gestion administrative ? Qu'avez-vous fait pour résoudre des problèmes si tel est le cas ?*

E.9 : Oui bien sûr, je me rappelle bien le début de ma carrière. Je n'ai pas été formé comme enseignant car j'ai fait les études générales et je n'ai pas pensé à devenir enseignant. Mais à cette époque-là, il y avait un manque d'enseignants d'anglais à notre université. Et les professeurs m'ont suggéré de rester travailler pour l'université. Et bien voilà l'idée de devenir enseignant a germé dans mon esprit sinon... Je pensais trouver un emploi dans le commerce. Donc j'avais beaucoup de difficultés bien que j'avais des cours d'anglais général. Il m'est arrivé des embarras car il y avait des trucs qui semblaient simples mais en fait, les étudiants n'ont pas compris. Par exemple, le *passive voice*⁸⁴ ou le *reported speech*⁸⁵ quand je travaillais avec les étudiants en Gestion des affaires bien que ceux-ci étaient bons car ils avaient passé les examens d'entrée dont l'épreuve anglais et pourquoi j'étais embarrassé ? Parce que je n'avais pas bien préparé la leçon. Ce que je faisais c'était feuilleter les manuels et puis enseigner par instinct et apparemment il me manquait des démarches claires dans ma leçon. Je ne contrôlais pas le temps et le déroulement des activités. Et voilà je trouve cela très limité.

V : *Et comment vous avez fait pour combler ce vide pédagogique ?*

E.9 : J'ai fini par faire des cours d'observation dans la classe d'un professeur américain. À ce moment-là j'ai à peine fini mon master et Mme T m'a demandé de prendre en charge le cours de la littérature anglaise-américaine. Je lui ai dit oui et j'ai du faire des cours d'observation dans sa classe. Lui, il enseignait la littérature américaine, spécialisé en littérature et c'était un excellent prof. Franchement j'avais de la chance : j'ai pu

⁸⁴*Passive voice* : la voie passive.

⁸⁵*Reported speech* : le discours rapporté.

apprendre quelques astuces/ trucs pour faire travailler les étudiants. C'était très intéressant. Du coup j'ai appris et ai modifié des choses pour ensuite en faire mes trucs. Cela dit, vous voyez qu'il n'y avait presque pas de soutien de la part du département. J'étais vraiment novice bien que l'université ait gardé [recruté] les meilleurs étudiants. Ce n'était pas que je n'avais pas de connaissances mais ma méthode de communication était problématique. Il y avait des fois où je ne savais plus comment transmettre la leçon, j'étais dans l'embarras et mes étudiants s'en sont bien rendu compte. Les étudiants, eux, sont très vifs/ agiles. Ils ont tout de suite reconnu ma situation embarrassante bien que je n'aie pas fait de fautes sauf que mes démarches étaient bloquées, ne marchaient pas bien.

V : *En France on a un dispositif d'accompagnement au début de la carrière mais chez nous...*

E.9 : Il aurait dû y en avoir chez nous, mais à cette époque-là. À présent, le président de l'université va établir le centre de soutien aux jeunes enseignants. Ce sera le premier centre de ce type au Vietnam. Il sera nommé *Center for faculty development*⁸⁶. Les jeunes enseignants devront faire des cours d'observation, donner des commentaires et ensuite les autres enseignants devront venir faire des cours d'observation dans les classes de ces premiers pour observer et évaluer etc. C'est très important ça. Actuellement certains/ certaines jeunes enseignant/es de notre département rencontrent toujours les mêmes difficultés mais bon il faut les soutenir.

V : *Oui absolument. Et ensuite, le contexte socio-économique en forte mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères influence-t-il votre cadre d'exercice professionnel ? Par exemple la mise en place du Projet national 2020 dans le système de l'éducation nationale.*

E.9 : Effectivement il y a un impact. Par exemple de nos jours on [le ministère] exige la standardisation des enseignants. Alors on doit se perfectionner pour atteindre le standard prescrit. Au plan national, il y a 80% ou plus des enseignants qui n'ont pas atteint ce standard. Prenons un exemple de Hue, British Council a organisé un examen pour les enseignants de Hue mais, si je me rappelle bien, seulement 20% ont atteint ce standard. En fait, le ministère a voulu évaluer les compétences linguistiques des enseignants en suivant le cadre européen commun de référence pour les langues et c'est une bonne idée.

⁸⁶*Center for faculty development*: Le centre de développement professionnel des enseignants.

Toutefois, comment le ministère fait-il en termes d'organisation des programmes de formation en vue de préparation aux épreuves ? Et puis le fait que le ministère donne la permission à certaine université d'organiser des épreuves peut causer des controverses soit parce que c'est trop facile soit parce que c'est trop difficile etc. Maintenant on est dans l'obligation de suivre le *Common european framework of reference for languages*⁸⁷ - CEFR c'est l'acronyme. Et c'est certain que vous aurez besoin de cette référence, n'est-ce pas ? Et les gens du ministère ont traduit ce document pour faire le référentiel des compétences en langues étrangères pour les Vietnamiens. Il s'agit d'une traduction calquée ! Voilà on recopie les standards internationaux et nous serons plus chargés d'exécuter ces grandes options de la réforme. Personnellement je trouve qu'on dépense une énorme somme d'argent pour mettre en place de tels projets. Et en fait, dans le champ de l'enseignement et l'apprentissage des LVE on ne pourra pas avoir des résultats au bout de dix ans, n'est-ce pas ? Et il faut que les dirigeants du ministère continuent leur travail, à long terme. Et pourtant ils n'auront plus d'argent à un moment donné. Donc ils ne seront pas en mesure de convaincre l'Assemblée nationale tandis que ces projets vont se terminer en 2020. On est déjà en 2016 et il ne nous reste pas beaucoup de temps alors. Le ministère exige qu'à la sortie du lycée, les étudiants doivent avoir un certain niveau comme A2 ou B1 quelque chose comme ça je ne suis pas sûr mais ce ne sera pas possible. Pour moi ce sont des bons projets mais trop ambitieux parce que la façon de les réaliser n'est pas assurée, pas bonne. Beaucoup d'argent est dépensé de « manière incompréhensible ». En tant qu'enseignants participants actifs à des programmes de formation en faveur des enseignants du primaire, nous avons beaucoup travaillé mais reçu une somme insignifiante. Et du coup on a utilisé cette somme pour l'achat des machines, des équipements. Ce n'est pas rationnel je crois. C'est toujours la question de gestion qui est de première importance parce que la gestion/ le management est susceptible de faire développer l'éducation, évoluer les choses. Et puis, il n'y a pas de différence entre un enseignant qui travaille bien avec celui qui ne travaille pas, avec celui qui n'est pas apprécié par les étudiants. Cela est susceptible de causer du découragement chez les enseignants. Ils deviennent découragés et par conséquent, n'apporteront plus de contribution. Sans dévouement, ils ne travailleront que pour finir leurs tâches. À Saigon, si vous êtes compétents, on va vous payer un gros salaire. Mais ici tout est pareil comme ça, « Comment pourra-t-on

⁸⁷Common europeanframework of reference for languages: le Cadre européen commun de référence pour les langues.

avancer ? » Mais en général c'est presque la même situation dans tout le pays, vis-à-vis des instances publiques comme quoi celles-ci ne peuvent pas comparer avec les instances privées en la matière. Par exemple, l'Université Hoa Sen paie notre collègue, qui vient de partir, un salaire net de 24 millions⁸⁸ tandis que je travaille ici depuis une vingtaine d'année, je gagne un salaire de 7,1 millions⁸⁹. Et en fait je suis « enseignant principal »⁹⁰ et donc les autres collègues en gagnent moins. Voilà un exemple qui concerne la reconnaissance/ le traitement. Je ne réclame pas une grande reconnaissance mais qu'elle soit juste et convenable. Celui qui travaille bien gagne bien. Celui qui est compétent doit recevoir plus que celui qui ne l'est pas.

V : *Je suis tout à fait d'accord. Il faut changer la gestion en vue d'un développement. Ensuite, est-ce que vous voyez une différence chez les enseignants des LVE en comparaison avec les enseignants des autres matières ?*

E.9 : *En tant qu'enseignant des LVE, on apprend une langue différente, on s'approprie une autre culture. Par conséquent, on se comporte différemment. J'en suis sûr. Si vous faites attention, vous voyez bien la différence chez les enseignants des LVE par rapport aux enseignants des autres départements. Je perçois que nous avons une autre personnalité qui est un peu plus agréable, un peu plus moderne puisqu'on est affecté par cette culture-là. Et on est plus ouvert.*

V : *Est-ce que ça conduit à un impact sur votre métier d'enseignant ?*

E.9 : *Mais oui. Parce que nous avons appris quelques choses des étrangers. En fait nous voulons appliquer ces choses là dans notre travail, notre enseignement ou bien dans notre communication. Il est probable qu'on n'en est pas conscient mais si les autres nous observent, ils verront une différence entre nous et les autres enseignants [des autres matières]. On est différent, on a ainsi changé car on a appris des choses différentes mais je ne peux pas dire qu'on est meilleur que les autres.*

V : *Oui mais c'est intéressant d'être différent. La dernière question, s'il vous plaît. Pourriez-vous parler succinctement de votre parcours de formation et des expériences*

⁸⁸ 24 millions de dongs sont équivalents à 960 euros en novembre 2016.

⁸⁹ 7,1 millions de dongs sont équivalents à 284 euros en novembre 2016.

⁹⁰ Le statut « enseignant principal » est délivré aux enseignants sous réserve qu'ils satisfassent les critères prescrites par le ministère et passent un examen particulier.

vécues tout au long de votre vie professionnelle ? Vous m'avez dit tout à l'heure que vous avez commencé à enseigner en 1996 ?

E.9 : Oui en 1996 et j'ai fait mes études universitaires à Dalat, de 1992 à 1996. Et puis j'ai fait un master en 2001-2002, à l'Université de Sydney, en Australie. Il s'agissait du programme des bourses d'ADS⁹¹ et j'étais le premier [du département des LVE de l'université] à obtenir cette bourse, après c'est Mme V. et trois autres collègues qui ont obtenu les bourses d'études de l'Université du Queensland, en Australie. Après j'ai fait une thèse de 2012-2016 toujours à l'Université de Sydney, en Australie car j'ai des connaissances là-bas, mon ancien directeur, mes expériences concernant les programmes de bourses du gouvernement australien, etc. Ce sera fichu quand on a un *proposal*⁹² mais on ne peut pas trouver un *supervisor*⁹³. J'avais des avantages. Et ma thèse porte sur *Teaching pragmatics in English as a foreign language : teachers' perceptions, curricula contents and classroom practices*⁹⁴. J'étudie la perception/pensée des enseignants dans l'enseignement de l'anglais en général et l'enseignement de la pragmatique en particulier. *How to use English appropriately ? Pragmatics*. Donc grosso modo la façon dont les enseignants pensent, la manière dont ils font en réalité. Ma recherche porte aussi sur les programmes d'enseignement, y compris *textbooks*⁹⁵ et des documents ministériels, etc. À la fin, j'ai proposé un *framework*⁹⁶ dans l'enseignement de l'anglais. Et vous, vous aurez besoin, dans votre recherche, d'un *theoretical framework*⁹⁷ qui servira de « ligne rouge/ phare » dans la partie théorique, la revue de littérature scientifique etc. et éventuellement la partie de collecte de *data*⁹⁸ pour ensuite une analyse, etc. Je suis sûr que votre directeur vous a donné des documents de références liés à ce *framework*.

V : *Enfin je vous remercie beaucoup pour cet entretien avec des informations bien enrichissantes.*

⁹¹AustralianDevelopmentScholarship.

⁹²*Proposal*: un projet de recherche/ thèse.

⁹³*Supervisor* : un directeur de recherche/ thèse.

⁹⁴*Teachingpragmatics in English as a foreignlanguage : teachers' perception, curricula contents and classroom practices* : La pragmatique dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère : perception des enseignants, contenu des curricula et activités de classe.

⁹⁵*Textbooks* : des manuels/ livres scolaires.

⁹⁶*Framework* : un cadre [stratégique, opérationnel dans l'enseignement].

⁹⁷*Theoreticalframework* : le cadre théorique [et conceptuel de référence].

⁹⁸*Data* : des données.

2.10. Entretien 10

V : *Bonjour Monsieur. Comment allez-vous ? Merci de m'accorder cet entretien. Comme je vous ai écrit, je voudrais solliciter vos idées et votre point de vue me permettant de faire ma thèse. On va commencer tout de suite par la première question. Comment voyez-vous l'évolution de l'éducation et du métier d'enseignant au cours de votre vie professionnelle ?*

E.10 : Bonjour, impeccable jusqu'ici. D'accord on peut attaquer des questions tout de suite. Alors, je parle tout d'abord du domaine des langues étrangères. Depuis l'année 2008, le premier ministre a approuvé le Projet 2020 de l'enseignement des LVE dans le système éducatif national et puis en 2011 nous avons entrepris les premiers volets. Au bout de cinq années, nous connaissons de grands changements pour la période 2011-2016 et on est en cours d'entreprendre la phase 2, période 2016-2020. Le premier changement se voit au sein du corps enseignant. Tous les enseignants se sont mieux rendu compte de la standardisation de la qualification professionnelle et des responsabilités envers le métier d'enseignant. Il s'agit de la question d'augmenter le niveau de compétences linguistiques. Par exemple, le niveau B1 pour les enseignants du primaire ou le niveau 3 selon les échelles vietnamiennes, en conformité avec le Cadre européen commun des références pour les langues. Ainsi de suite, le niveau B2 pour les enseignants secondaires du premier cycle ; le niveau C1 pour les enseignants secondaires du deuxième cycle ; le niveau C1 au minimum pour les enseignants universitaires. Deuxième chose concernant les méthodes d'enseignement, on met l'accent sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement des LVE. A présent, on commence à mettre en marche les plateformes numériques comme la mise en ligne des cours, des exercices et des examens. On a intégré le programme EDMODO dans notre enseignement. Les étudiants pourront faire des contrôles qui leur donnent des résultats immédiats, les enseignants pourront faire de la statistique et faire une évaluation formative du processus d'apprentissage de leurs étudiants. Les autres universités utilisent Moodle. Le projet a proposé des programmes de formations sur ça. Les écoles et les universités sont encouragées à utiliser davantage des moyens de soutien de type numérique. Quant aux méthodes d'enseignement, les enseignants ont l'opportunité de suivre des stages de formation visant l'enseignement novateur et créatif qui intéresse et motive les apprenants. On doit faire le deuil des méthodes d'enseignement traditionnelles. Les nouvelles méthodes de travail permettent d'insister sur l'interaction entre enseignants et apprenants. Ensuite, le rôle des enseignants de nos jours a été basculé. Les

enseignants, eux, deviennent plus agréables, plus soudés, c'est-à-dire l'attitude a changé. Quant aux apprenants, ils sont invités à participer aux cours, aux activités. Les exigences sont plus élevées en termes des études, des résultats finaux. Par exemple, ils sont invités à faire plusieurs présentations, à faire des travaux de groupe, etc. Un autre changement concerne les examens d'évaluation. À présent, il faut faire une évaluation formative, tout au long du processus d'apprentissage et non pas seulement une évaluation sommative, à la fin des semestres. C'est donc très différent de ce qu'on faisait autrefois. Les notes des examens finaux ne sont plus vitales, décisives mais sont limitées à 50% des résultats. Et cela a certainement un impact sur le processus d'enseignement et apprentissage. Donc ce sont des changements remarquables dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des LVE. Quant à l'éducation nationale, je trouve que, sur le plan universitaire, le système d'organisation des examens d'entrée à des écoles supérieures, des universités évolue de manière positive, dans la bonne direction. Aujourd'hui on insiste beaucoup sur la notion de « standard de résultats finaux » chez les jeunes diplômés. Ce standard comprend des compétences, des connaissances et l'attitude des jeunes diplômés. On met l'accent également sur l'attitude comme étant essentielle. Qu'est-ce que les jeunes diplômés deviendront s'ils ont des connaissances et des compétences professionnelles mais avec une attitude indifférente ? Et il y a un autre standard appelé « standard entreprise », une notion nouvelle dans ce contexte actuel. C'est-à-dire, les institutions de formation élaborent des programmes de formation tout en se basant sur les besoins des entreprises. Ces dernières sont invitées à coopérer avec les premières. Les offres de formation de nos jours devront satisfaire la demande des entreprises. En fait, cette notion n'est pas nouvelle mais maintenant elle est mise en avant compte tenu des taux de débouchés, de chômage, etc. Voilà ce sont quelques aspects tangibles de l'évolution.

V : *Ensuite, quelles sont selon vous les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.10 : Il y a des ressources différentes. Selon moi, les ressources de première importance sont des ressources humaines. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, ces ressources humaines se divisent en trois groupes. Le corps enseignant constitue le premier groupe. Ce groupe professionnel doit être qualifié en termes de savoirs, compétences et autres éléments nécessaires que requiert le métier d'enseignant. Le deuxième groupe est sans doute des apprenants. Ceux-ci devraient être « préparés » depuis leur plus jeune âge. Par exemple, ils devraient apprendre à apprendre depuis les

premières classes. Mais chez nous, les enseignants continuent à bourrer le crâne à des enfants et des jeunes, pendant les années d'apprentissage du primaire et du secondaire. Comment ils pourront étudier au niveau supérieur ? Le troisième groupe, c'est le groupe des dirigeants. Les dirigeants, eux, doivent suivre de près, avoir des expériences. Bref, pour parler des ressources humaines, il faut qu'ils soient formés et travaillent en conformité avec leurs formations. Et encore, il faudra parler de la société. C'est tout d'abord le rôle des parents dans l'éducation des enfants. S'ils ne sont pas capables d'enseigner des connaissances ou des compétences à leurs enfants, ils devront leur apprendre à avoir une bonne attitude, une attitude correcte. Il ne faut pas confier tout aux enseignants. Et puis le rôle des médias dans la société, notamment les journaux, la radio et la télé. Il ne faut pas aggraver des situations particulières, compliquer les choses comme par exemple, faire du bruit médiatique au sujet d'un incident de violence dans une petite école mais cela ne couvre pas tout le système éducatif. Donc parfois les médias manipulent des informations et ce n'est pas bon au plan éducatif national. Je veux dire qu'il faudra un regard subjectif sur les choses car l'éducation en générale n'est pas seulement assignée à des enseignants et à des parents mais à des personnes qui travaillent dans les médias aussi. Ensuite des entreprises doivent contribuer à la formation, investir dans l'enseignement, apporter des soutiens techniques, etc. Et encore, l'état et le gouvernement doivent avoir plus d'intérêt à l'œuvre d'enseignement et d'apprentissage. Au plan national, l'éducation est la politique nationale de première importance. C'est difficile si le salaire des enseignants reste toujours comme ça car, par la suite, cela aboutit à des problèmes de cours particuliers, de qualité de l'enseignement. Deuxièmement, ce sont des ressources matérielles, l'infrastructure et tous les équipements nécessaires à l'enseignement et apprentissage. Il y a un lien entre des ressources matérielles et humaines. C'est-à-dire des personnes, en l'occurrence des enseignants et des apprenants qui doivent être capable d'utiliser et d'exploiter des équipements. Au niveau de la direction, les dirigeants doivent savoir comment les investissements sont importants, comment les équipements sont utiles. C'est pour ça que les dirigeants doivent suivre de près ou avoir un contact étroit avec tous leurs personnels, leurs enseignants. Voilà quelques points importants qui ont un impact sur l'éducation et sa qualité.

V : *Selon vous, quel est le cœur de votre métier ?*

E.10 : Je pense que c'est l'humain. Toutes les personnes qui sont liées à l'éducation telles que le corps enseignants, les dirigeants et tout le personnel du ministère et des services de

l'éducation et de la formation. Si on veut améliorer l'éducation et la formation, on devra former tout d'abord les ressources humaines... Mais désolé, je ne comprends pas très bien cette question.

V : *La question sur le cœur ou l'essentiel du métier d'enseignant en particulier et de l'éducation en général.*

E.10 : D'après moi, l'important de l'éducation est de former des personnes qui rendent service à la société. Donc la formation des humains, c'est aussi le but de l'éducation. Mais l'UNESCO a bien précisé l'essentiel de l'éducation et les buts de l'éducation donc je n'ose pas parler encore de ça.

V : *Quelles sont selon vous les marques les plus importantes de votre professionnalité ?*

E.10 : Les enseignants doivent atteindre le standard prescrit par le ministère de l'éducation et de la formation en termes de qualification professionnelle. Mais je répète qu'aujourd'hui, ils doivent avoir des compétences technologiques, des compétences de travail collaboratif. Et à part des compétences professionnelles, j'insiste aussi sur l'attitude, l'éthique professionnelle. Un enseignant doit comprendre ce qu'est l'éducation pour travailler dans l'éducation. Donc se pose pour lui une question et des enjeux à long terme qui exigent une stratégie d'enseignement à l'école et en dehors de l'école. La performance individuelle des enseignants se manifeste à travers des chiffres. Et si j'ai à parler de moi-même, mon point fort est peut-être de faire des recherches dans le domaine de la linguistique. Et donc ce point fort se manifeste à travers des articles scientifiques, d'une quinzaine d'articles jusqu'ici publiés à l'étranger et au Vietnam. Et donc c'est quelque chose de « visible et mesurable ». Ça c'est chiffrable, et un autre point qui n'est pas chiffrable, c'est que j'arrive presque à équilibrer l'enseignement et la gestion. C'est pas 100% équilibré car c'est la vie mais j'essaie de faire mon mieux possible. Je réfléchis toujours à des choses à régler de manière juste en faveur des enseignants ou des étudiants pour répondre à leurs demandes. Et je fais toujours des efforts. Je donne des cours qui sont assez arides aux yeux des étudiants universitaires du premier cycle et ceux-ci ne les aiment pas mais ces mêmes cours peuvent intéresser ceux du deuxième cycle. Par exemple, la pragmatique est un peu trop dure pour les étudiants du premier cycle mais très intéressant aux yeux des étudiants en master. Voilà ce sont quelques aspects qui reflètent ma professionnalité je pense. Mais selon moi il vaut mieux laisser les autres faire des évaluations.

V: *Quelles sont les ressources que vous utilisez ou les stratégies que vous adopterez préférentiellement pour construire vos compétences professionnelles ?*

E.10 : Pour moi, il faut s'appropriier le métier pour l'exercer. C'est-à-dire savoir ce qu'on fait dans le métier. Par exemple, pour enseigner des arts martiaux, il faut savoir et comprendre les arts martiaux ; savoir les Maths pour enseigner les Maths. Donc les connaissances spécifiques de la matière enseignée constituent l'essentiel du métier. Ensuite, l'aptitude de transmettre des connaissances, de communiquer. Si je ne suis pas capable de communiquer/ transmettre ce que je veux exprimer comme pour cet entretien, vous ne pouvez pas prendre des notes. Prenons un exemple qui ressemble à une activité d'enseignement, c'est l'expression du point de vue, la prise de parole qui doivent être claires, avec un plan, avec des points concrets. Comment nous nous exprimons de manière que nous nous fassions comprendre par nos étudiants. Voilà j'insiste sur les procédés de communication et de transmission des connaissances chez un enseignant. Et le procédé pédagogique renvoie à plusieurs éléments tels que le charisme, la logique, l'utilisation des TIC, l'illustration, la démonstration etc. C'est important vis-à-vis de notre métier d'enseignant, notamment pour les enseignants de LVE. Et pour acquérir tout ça, je pense que l'auto-apprentissage est primordial dans le niveau d'enseignement universitaire. Et puis les stages sont très nécessaires. Ensuite il faut faire beaucoup de lecture, surtout la revue de littérature scientifique, notamment des articles des revues. Pourquoi la lecture ? Pour être au courant où s'en va le monde, autrement dit, pour mettre à jour des informations. Il faut donc garder et élargir le contact avec des institutions partenaires et d'autres institutions pour apprendre et échanger des expériences. Je me rends compte que les universités amies partagent des choses très intéressantes, très utiles que nous n'arrivons pas encore à faire.

V : *Quels sont les principaux problèmes auxquels vous devez faire face dans vos situations de travail entre l'enseignement et la gestion administrative ? Qu'avez-vous fait pour résoudre des problèmes si tel est le cas ?*

E.10 : D'abord ce sont des difficultés « locales ». Notre UFR a peu d'enseignants et, partant, la charge d'enseignement est grande. Donc nos collègues sont pénibles car ils doivent travailler beaucoup. La deuxième chose qui pose des problèmes concerne l'hétérogénéité en termes de niveau des certains collègues. C'est difficile au niveau de la répartition des cours. Vient ensuite la difficulté concernant les équipements de l'université. Il y a encore quelques enseignants qui doivent donner des cours le samedi ou le dimanche à défaut de salles de classe. Voilà des difficultés concernant la gestion.

Et après, des difficultés dans l'enseignement ? Premièrement, la société devient plus exigeante en termes de *output*⁹⁹ de nos jeunes mais le niveau *input*¹⁰⁰ de ceux-ci est assez bas. Pour former ces jeunes il nous faut du temps mais ils ont tous *a priori* quatre années d'études. Dans la majorité des cas, nous ne pouvons pas faire ce que nous souhaitons dans notre travail parce que le temps est court et que la charge d'enseignement est énorme. Et puis, une autre difficulté est due à un grand nombre d'étudiants par classe. En général on compte 25 étudiants par classe mais parfois il y en a 40 dans nos classes. Et puis après c'est les corrections des devoirs de contrôle, des examens etc. qui prennent beaucoup de temps. On n'a pas assez de temps pour l'autoapprentissage et la recherche. Voilà des difficultés et pour m'en sortir, il me faut avoir recours à des amis, des collègues. Pour résoudre des problèmes concernant la gestion, j'ai souvent à expliquer la situation aux collègues et sollicite leur empathie, leur coopération plus étroite. En ce qui concerne l'enseignement, je dois faire des préparations avec plus d'attention. Je profite des échanges avec des amis et des collègues d'ici et d'ailleurs pour avoir plus d'expériences, plus de solutions. C'est pour ça que je peux me rendre compte que les collègues des autres universités rencontrent souvent les mêmes problèmes mais eux, ils, ont de bonnes solutions. Donc ça vaut le coup de faire des échanges avec des amis et des collègues.

V : *Le contexte socio-économique en forte mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères influence-t-il votre cadre d'exercice professionnel ? Par exemple la mise en place du Projet national 2020 dans le système de l'éducation nationale.*

E.10 : En général, la situation globale a un impact positif. Actuellement, les apprenants ont une bonne conscience vis-à-vis de leurs études. Les jeunes d'aujourd'hui sont mieux orientés dans leur carrière professionnelle que notre génération. Auparavant, nos parents n'arrivaient pas à nous orienter. De plus, la majorité de nos jeunes aujourd'hui ont accès à des informations pour s'orienter eux-mêmes. Sur le plan national, le nouveau ministre de l'éducation et de la formation met accent sur le facteur humain. J'apprécie beaucoup cette vision qui vise à l'éducation humaine et à partir de ça, la formation humaine aux métiers. C'est évident qu'il y a des défauts au niveau macro mais je ne vais pas parler de ça. Grosso modo, le gouvernement et l'état ont une bonne conscience au niveau de

⁹⁹ *Output* : la sortie de l'université [impliquant également le débouché des jeunes diplômés].

¹⁰⁰ *Input* : l'entrée à l'université des étudiants.

l'éducation et de la formation dans ce contexte, d'où la mise en place des projets nationaux dans ce domaine comme le projet portant sur l'enseignement et apprentissage de LVE, l'autre portant sur la standardisation du corps enseignant. Les dirigeants de haut niveau ont une bonne conscience sur l'importance de l'éducation et ont alors adopté des politiques appropriées, favorables au développement de l'éducation. Et pourtant, il existe certains problèmes lors de la mise en œuvre des politiques, des projets au niveau macro. Donc cela est dû au personnel, aux compétences du personnel en charge, etc. et les résultats ne sont pas comme on les souhaite.

V : *Et si vous devriez faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines, quelle serait la différence ?*

E.10 : Je voudrais parler de la conscience de notre spécialité, les enseignants des LVE sont plus conscients de leur métier. C'est-à-dire ils se rendent compte de leur standardisation ou des mesures d'évaluation compatibles aux normes internationales tandis que les enseignants d'autres matières n'ont pas encore ces références. Donc c'est maintenant très concret pour un enseignant de LVE, par exemple, il ou elle devra obtenir une note totale de 7 en IELTS, une certaine note en TCF ou DELF pour les enseignants de français, etc. Et après tout, cette standardisation nous indique avec clarté les compétences linguistiques à atteindre. Donc après la sortie de l'université, on peut d'abord qualifier ou mesurer les compétences des jeunes diplômés. Cela ne se fait pas encore chez d'autres jeunes diplômés. Donc c'est clair quand on peut mesurer les compétences et pour nous, cela est très important. Il faut ajouter que les enseignants de LVE doivent suivre des stages et des formations de façon régulière. Parlant de la recherche chez les enseignants de LVE, nous sommes souvent encouragés à faire des recherches d'action dans notre enseignement. Voilà, il nous faut approfondir des connaissances et des compétences dans ce domaine étant donné la spécificité de l'enseignement des LVE. Mais pour avoir des réponses exactes concernant la comparaison entre des enseignants de LVE et des enseignants d'autres matières, pour voir comment nous sommes différents des autres ou quelles compétences professionnelles nous font différer des autres, il faudra faire des enquêtes, mener des entretiens, etc. Je n'ose pas exprimer mes idées sans une étude concrète.

V : *D'accord. Il nous faudra des preuves tangibles. Enfin, pourriez-vous parler succinctement de votre parcours de formation et des expériences vécues tout au long de votre vie professionnelle ?*

E.10 : J'ai fait des études universitaires à Dalat, de 1993 à 1997. Et puis j'ai fait un master à l'Université La Trobe, Australie, de 1999 à 2000. Après j'ai fait une thèse dans le cadre d'un programme de co-formation entre l'Université nationale de Hanoi et l'Université Monash, Australie, de 2005 à 2009. A propos des stages, j'ai suivi un stage de méthodes pédagogiques d'enseignement de LVE pour les enseignants internationaux au Canada en 2004. J'ai suivi un stage sur les études américaines aux États-Unis en 2007. Et bien voilà, j'ai travaillé en alternance en Australie au niveau des études doctorales en 2009.

V : *Voilà, je vous remercie beaucoup pour m'avoir donné beaucoup d'informations qui seront très utiles à ma recherche. Je vous tiendrai au courant de mes études. Merci encore et à très bientôt mon cher Prof.*

2.11. Entretien 11

V : *Bonjour Madame. Vous allez bien ? Tout d'abord je tiens à vous remercier pour votre accord à cet entretien. Je voudrais vous poser quelques questions à propos de l'éducation et du métier d'enseignant. Comment le métier d'enseignant a-t-il évolué au cours de votre vie professionnelle ?*

E.11 : Je vous en prie. Vous menez une recherche qualitative, n'est-ce pas ? Premièrement, parler de l'évolution dans l'éducation, je vois que les supports de l'enseignement sont améliorés. Auparavant nous avions des équipements rudimentaires comme au lycée. Nous n'avions que des lecteurs de cassettes, des cassettes. Mais à présent, on a des moyens audio-visuels modernes. Ce sont des outils très efficaces dans l'enseignement de LVE comme par exemple le projecteur. Les enseignants sont invités à concevoir des leçons et des activités intéressantes et attractives qui reflètent également l'esprit créatif et la flexibilité chez les enseignants de LVE. De cette manière, les enseignants combinent les activités auditives et visuelles pour travailler avec plus d'efficacité. Deuxièmement, c'est Internet. C'est génial car il nous permet, aux enseignants et aux étudiants, d'accéder aux flux d'informations de façon immédiate et fréquente. Nous devenons plus vifs et plus actifs. Nous avons l'occasion de « parcourir le monde » pour élargir notre vue, notre vision. Et tout cela devient une motivation, un stimulus qui nous encourage à mieux travailler, surtout dans le domaine de LVE. Mais je parle évidemment des personnes qui sont sérieuses, qui prennent leurs études au sérieux. Donc c'est très important d'avoir un bon but et une attitude correcte vis-à-vis de l'apprentissage. Ce sont de choses merveilleuses de notre époque moderne. Troisièmement, c'est le contact/ connexion entre des individus. C'est toujours par le biais d'Internet qu'on établit le contact et élargit le réseau. Par exemple, si vous avez des questions, vous pourrez trouver des réponses grâce à ce réseau, à cette connexion. Le réseau nous permet également d'établir le lien, le contact entre des anciens et des contemporains, entre des personnes plus âgées et des jeunes, n'est-ce pas ? Il nous permet aussi de nous entraider de loin. Voilà les trois changements que je trouve géniaux, ce sont l'infrastructure, la diffusion d'informations et la connexion entre des individus. Tout cela favorise et rend plus facile l'enseignement et apprentissage de LVE. Vous voyez, c'est très différent d'autrefois. Un autre point à ajouter c'est le besoin des ordinateurs pour l'apprentissage. Aujourd'hui, on peut apprendre de plusieurs manières avec notre ordinateur. Prenons un exemple très simple, apprendre le vocabulaire avec un CD, un logiciel de dictionnaire, on peut avoir non seulement toutes les entrées d'un

mot mais la prononciation, l'image, les clips de vidéo, etc. Et là on doit mettre en valeur le rôle important des TIC dans l'apprentissage de LVE.

V : *Oui je suis d'accord. L'enseignement et apprentissage de LVE devient de plus en plus facile avec les moyens et dispositifs dont vous parlez. Ensuite, quelles sont selon vous les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.11 : Des ressources ? Il faut qu'on soit capable de les manipuler de façon efficace. Par exemple, des personnes compétentes qui sont chargées de la maintenance et de l'entretien de l'infrastructure. Donc des ressources humaines sont essentielles au niveau de l'entretien et l'exploitation des ressources matérielles. Donc il faut une bonne gestion, autrement dit, les dirigeants doivent avoir une bonne vision. Il faut qu'ils se rendent compte de l'efficience de l'infrastructure et de l'efficacité des personnes qui l'utilisent. Voilà le rôle des dirigeants dans la gestion administrative, la mobilisation des personnes au travail. Ils doivent être capables de gérer, mobiliser et de diriger tous les personnels. Ils doivent également être capables de contrôler, superviser et évaluer tout ce processus et des personnels qui y sont liés. Dans l'éducation, si ces personnels sont incompetents, ce sera vraiment dommage et très désavantageux pour les étudiants. Les enseignants, eux, ne pourront pas travailler de façon efficace ou seront incapables d'agir dans un tel milieu de travail bien qu'ils soient compétents. C'est vraiment dommage. Ensuite, des ressources financières qui sont importantes à mobiliser pour l'enseignement. En qualité de dirigeants, ils devront prendre des décisions qui améliorent la situation, qui encouragent les enseignants dans leur travail. Donc il faut des supports financiers en fonction des besoins concernant l'infrastructure dans l'enseignement.

V : *Est-ce que vous avez des idées au niveau du corps enseignant ?*

E.11 : Il faut qu'il se perfectionne régulièrement et non pas pratique l'immobilisme. Je trouve que c'est important d'avoir un esprit progressiste, une pensée progressiste. C'est-à-dire avoir une vue à l'extérieur, être ouvert pour apprendre de l'extérieur. Pour les enseignants, il faut qu'ils « regardent eux-mêmes », qu'ils *reflect*¹⁰¹ autour des méthodes de travail, en vue d'une sélection de méthodes d'enseignement et d'une amélioration de méthodes de travail. Il est nécessaire de changer, de manière modérée,

¹⁰¹ *Reflect* : entreprendre une introspection/ pratiquer la réflexivité [au sujets des pratiques professionnelles, en l'occurrence les nouvelles méthodes ou les nouvelles procédés d'enseignement].

des habitudes en s'appropriant ce qui est nouveau. Mais parfois, l'application de la nouveauté n'est pas appropriée et donc, sans effets parce que cette nouveauté n'est pas conforme au contexte. C'est-à-dire nous devons être flexibles en termes d'application de la nouveauté. C'est aussi important de voir comment les étudiants, eux, s'approprient l'introduction de cette nouveauté. Il est important d'évaluer l'efficacité de notre travail à partir de l'appropriation des étudiants. Au bout du compte, c'est très important dans le processus de l'enseignement d'avoir une *reflection*¹⁰² pour nous connaître nous-mêmes, pour mieux comprendre les autres. Etant enseignants, il faut toujours réfléchir sur les questions relatives à l'apprentissage et au progrès des étudiants, chercher à répondre à des questions « pourquoi ? », « Pourquoi les étudiants ne sont pas motivés ? Pourquoi ils ont un coup de mou dans notre classe ? » etc.

V : *Mais est-ce que vous voulez dire que le métier d'enseignant nous apporte des tourments et que nous avons toujours des méditations sur ce métier ?*

E.11 : Pas tout à fait, il faut en général qu'on réfléchisse sur le métier d'enseignant mais il faut qu'on *enjoy*¹⁰³ notre métier. Il ne faut pas être tourmenté par le travail ; il ne faut pas être triste à cause du métier. Cela a un impact très négatif vis-à-vis de nos étudiants. Non, ce n'est pas ça que je voulais dire. Il faut nous passionner pour notre travail d'enseignement pour passionner nos étudiants. Ici, je voudrais insister sur le rôle de transmettre de l'inspiration à nos étudiants, le rôle de les motiver dans l'apprentissage. Ce sont des éléments extrêmement importants car, selon moi, l'apprentissage n'est pas seulement le bourrage de crâne avec des connaissances, rien que des connaissances. Si un enseignant ne fait que transmettre des connaissances, il n'est pas un enseignant idéal. Mais un enseignant idéal, selon moi, devrait être capable d'inspirer ses étudiants. Pourquoi ? Pour qu'ils continuent leur chemin. Lorsque nos étudiants peuvent voir, peuvent s'approprier nos méthodes de travail, ils pourront les transmettre à d'autres. Et ça, ce sera notre succès. Si nous ne faisons que leur bourrer le crâne avec nos connaissances, ils continueront à le faire avec d'autres générations. Et c'est un cercle vicieux dans l'enseignement et l'apprentissage. En général, il nous est important d'exploiter l'infrastructure de façon efficace et créer de la joie dans l'apprentissage. Tout ça, c'est quelque chose de pérenne. Les besoins matériels tels que la nourriture, les vêtements, l'argent de poche, etc. ne sont pas de première importance dans ce métier.

¹⁰² *Reflection* : réflexivité au sens de Giddens, 1994; Schön, 1996 parmi autres.

¹⁰³ *Enjoy* : se réjouir [de notre métier d'enseignant].

V : *Ensuite, selon vous quel est le cœur de l'éducation ou du métier d'enseignant de LVE ?*

E.11 : Comme je vous ai dit. L'essentiel est d'apprendre à apprendre tout en suivant des enseignants. Donc les méthodes, l'inspiration, la passion constituent les racines de l'éducation. Quant aux connaissances, vous pouvez en acquérir partout, par exemple, dans les livres, sur Internet, mais c'est important les méthodes d'apprentissage bien qu'elles s'effectuent en ligne. Selon moi, les procédés d'enseignement en ligne ne sont pas meilleures que celles de type *face-to-face*¹⁰⁴. Pourquoi ? Parce qu'on ne transmet que des connaissances. Il manque d'interaction mais je répète que cet élément est très important dans l'apprentissage de LVE. Je suis convaincue par le fait que les étudiants nous regardent, nous écoutent, ils peuvent voir notre personnalité, voire notre sourire, apercevoir notre émotion ou comprendre notre attitude, c'est-à-dire entrer en interaction humaine avec nous : c'est mieux que d'entrer en interaction avec une machine. Sur ce, je trouve important la syntonie chez nos étudiants. Vous voyez ? Vous êtes d'accord ? L'importance de l'interaction humaine dans l'enseignement. Je suis très heureuse et contente de voir que mes étudiants se réjouissent de mon cours, qu'ils battent les mains pour m'applaudir au bout du cours quand je leur dis « *So we have finished the lesson for today. See you next time* »¹⁰⁵. Donc c'est un double effet. Je suis heureuse quand ils sont heureux, mes étudiants et *vice versa*. Pourquoi ils font ce geste d'applaudissement lorsqu'ils ne sont pas obligés ? Cet acte spontané m'est important. Donc à nous de chercher à savoir comment faire pour arriver à ça. Nous devons penser à tout ça car nous sommes des enseignants des LVE tandis que les autres matières, comme on le dirait, sont souvent arides. Parce que notre matière est étroitement liée à la vie sociale, nous avons plus d'avantage. Force est de faire avoir un *feeling* différent dans nos classes à travers nos activités, nos approches, notre inspiration. Au bout du compte, j'insiste sur le rôle primordial des enseignants en général dans l'apprentissage quelle que soit la matière enseignée.

V : *Quelles sont selon vous les marques les plus importantes de votre professionnalité ?*

E.11 : Les connaissances sont importantes. Lorsqu'on travaille comme enseignant. On doit avoir une solide base de connaissances. On peut avoir confiance en nous. Ainsi, il nous faut des connaissances suffisamment amples et profondes. En tant qu'enseignant, on

¹⁰⁴ *Face-to-face (learning method)* : méthode traditionnelle d'apprentissage en présentiel.

¹⁰⁵ « *I have finished my lesson for today. See you next time* » : « J'ai fini la leçon d'aujourd'hui. À la prochaine. »

doit avoir une vue globale, porter un regard critique sur un problème. Ensuite, ce sont des compétences professionnelles. C'est aussi très important d'avoir une *worldview*¹⁰⁶, il faut qu'elle soit assez large, ou en d'autres termes, c'est *open-minded*¹⁰⁷, qu'elle soit diverse. Pour travailler comme enseignant, il faut la flexibilité etc. Mais pourquoi tout ça ? Pour répondre à différents sujets de cours de LVE. Pour moi, c'est une compréhension à fond vis-à-vis des besoins, des sentiments, des pensées et des aspirations de nos étudiants. Parfois nous voyons un/e étudiant/e qui a sommeil dans la classe. Ce n'est peut-être pas parce qu'il/elle en a marre de notre cours mais parce qu'il/elle est fatigué/e à cause des horaires inappropriés, par exemple, des cours au début de l'après-midi ou du soir. Et moi je demande souvent à cet/te étudiant/e pourquoi pour l'aider. J'avais travaillé comme lui/elle et j'avais vécu tout ça et je comprends. Donc il faut comprendre nos étudiants pour partager avec eux, pour changer nos procédés si tel est le cas. Il ne faut jamais être rigide en qualité d'enseignant. Ce serait trop ennuyeux qu'un enseignant suive toujours des règles rigides, n'est-ce pas ? Il faut avoir une flexibilité et il ne faut pas imposer pour travailler car nos étudiants sont bien différents l'un/e de l'autre. Et moi je trouve mon métier très intéressant car mes étudiants sont variés d'une classe à l'autre. Mes étudiants sont des sujets très différents les uns des autres.

V : *Excusez-moi mais les enseignants sont obligés à suivre des règles prescrites...*

E.11 : Les prescriptions ? Mais ce sont des affaires différentes. Les règlements prescrits concernant les horaires, les habits, le comportement, etc., nous sommes obligés à les respecter. Je voulais insister sur la *flexibility*¹⁰⁸ vis-à-vis de l'interaction avec les étudiants parce que chaque étudiant est un sujet différent. Donc il faut être flexible en fonction de la diversité de nos étudiants.

V: *Je suis d'accord avec vous sur l'importance de la flexibilité, de la compréhension vis-à-vis des apprenants. Ensuite, quelles sont les ressources que vous utilisez ou les stratégies que vous adopterez préférentiellement pour construire vos compétences professionnelles ? En tant que directrice, vous avez des plans pour faire développer les compétences professionnelles des enseignants de la faculté ?*

¹⁰⁶ *Worldview* : la vision du monde.

¹⁰⁷ *Open-minded* : ouvert/e d'esprit.

¹⁰⁸ *Flexibility* : la flexibilité ; la souplesse [en termes d'interaction/ communication avec les étudiants].

E. 11 J'encourage les jeunes collègues de poursuivre leurs études supérieures du deuxième et troisième cycle. Ce sont les études qui leur permettront d'acquérir des connaissances, des expériences de vie. De par les études, ils deviendront plus expérimentés et, partant, leurs méthodes de travail s'amélioreront. C'est évident que les jeunes diplômés sont dépaysés et déboussolés au début de leur carrière professionnelle. Il est donc certain qu'ils devront poursuivre des études pour augmenter leur niveau, leurs expériences de vie. Vous voyez que nous recommandons aux jeunes collègues de continuer leurs études postuniversitaires. Ce n'est pas acceptable qu'un/une jeune enseignant/e ne poursuive pas un master ou un doctorat après cinq années de travail. On appelle la « stagnation » après ce laps de temps. Et si quelqu'un commence ses études au bout de ce temps, il ou elle sera incapable de changer davantage la situation. Parce qu'il aura passé l'âge de la jeunesse enthousiaste. Quand on est plus jeune, on est plus dynamique, plus vif, plus actif... donc il faut profiter de ce « temps en or » de la prime jeunesse. Il ne faut pas s'attarder. Et puis, il faut se demander ce qu'on fera avec ces connaissances après. En tant que dirigeant, il faut répéter ces choses-là pour que les jeunes prennent conscience de l'importance de la poursuite des études dans ce métier. Une autre chose qui est selon moi très importante, c'est faire des études pour s'approprier les nouveautés. Une fois qu'on saisit des nouveautés, on sera capable de choisir ce qui nous serait conforme, approprié ; de sélectionner les bons côtés du traditionnel et du moderne ; de combiner le moderne et le traditionnel. C'est-à-dire sélectionner, modifier et changer, petit à petit, nos méthodes de travail en fonction du contexte. Il arrive que certains docteurs se trouvent *shocked*¹⁰⁹ quand ils reviennent travailler après leurs études à l'étranger. Pourquoi ? Parce qu'ils font leurs études dans des conditions différentes, dans un contexte bien différent. Tout est différent ! Comme par exemple, l'infrastructure, les étudiants, etc.

V : *Quels sont les principaux problèmes auxquels vous devez faire face dans vos situations de travail entre l'enseignement et la gestion administrative ? Qu'avez-vous fait pour résoudre des problèmes si tel est le cas ?*

E.11 : Notre succès dépend aussi de la participation, de la collaboration des apprenants. Nous faisons de notre mieux mais il faut que ces derniers, eux, fassent beaucoup d'effort. Ce n'est pas évident car ces derniers sont impactés par d'autres éléments de la part de leurs

¹⁰⁹ *Shocked* : choqué [par la différence et/ou l'écart entre les études supérieures du 2e ou 3e cycle à l'étranger et le contexte, le milieu professionnel]

parents, de la société, etc. Donc là, vous voyez l'importance de la conscience vis-à-vis des études. Ceux qui se rendent bien compte de l'importance de leurs études, de leur avenir travaillent bien. Mais il y a toujours des gens qui ne sont pas motivés, qui ne veulent pas travailler ; et pour les faire travailler, cela ne va pas de soi. C'est malheureux de travailler avec des gens qui n'ont pas de conscience. L'important est comment éduquer la conscience des gens qui traînent, comment les rendre conscients ? Ça c'est un problème, mais aussi les enjeux des parents, de la société et ce n'est pas que les enjeux ou la responsabilité des enseignants tout seuls.

V : *Et comment ça se passe avec des jeunes enseignants chez nous ? Vous rencontrez des difficultés lors de leur insertion professionnelle ?*

E.11 : Nous ne pouvons pas accompagner ces jeunes collègues dès leur début faute de personnels. Il y a toujours un grand manque d'enseignants chez nous. Mais nous devons envisager la solution de faire enseigner les mêmes cours des enseignants chevronnés avec des jeunes enseignants dits novices. A présent, nous avons beaucoup de difficultés concernant la répartition du travail faute d'enseignants. Donc nous devons faire beaucoup d'efforts tout en assumons la responsabilité d'enseignement à un très large public, les étudiants, les apprenants et les enseignants des autres composantes, etc. Mais nous cherchons toujours à aider nos jeunes collègues dans le travail en faveur d'eux-mêmes et aussi des étudiants. Bref, nous avons des difficultés liées aux ressources humaines, aux créneaux horaires. Nous avons de 6 à 7 semaines par semestre ; chaque jour, nous pouvons avoir 4 périodes de 50 minutes par séance et nous devons jongler entre plusieurs classes au sein de l'université et dans d'autres villes. Voilà nous sommes obligés de préparer des cours, d'élaborer des devoirs de contrôle, des sujets d'examen, d'en corriger, d'évaluer et de faire de la recherche. Il nous est arrivé des fois de prendre nos jambes à notre cou pour terminer des cours et passer tout de suite après aux examens finaux. En fait, j'ai beaucoup de soucis au sujet de l'acquisition des connaissances ainsi que de l'appropriation des compétences linguistiques chez nos étudiants car il nous faut du temps, beaucoup de temps. L'apprentissage et le développement des compétences requièrent tout un processus. Donc nous n'avons plus de temps pour le tutorat. Voilà beaucoup de *constraints*¹¹⁰ contextuelles et institutionnelles et des pressions. Et moi je dois jongler entre le travail, les enfants et la famille, surtout parce que je suis une femme. Vous voyez, parfois je rêve d'être un homme car ce serait moins difficile. Je dois

¹¹⁰ *Constraints* : des contraintes.

m'occuper des petits enfants, faire des courses, faire la cuisine, la vaisselle, etc. Donc je pense que pour les femmes, les charges de famille sont beaucoup plus grandes. Et pourtant, nous devons surmonter toutes ces difficultés.

V : *C'est super mais vous avez aussi de l'aide de la famille et des collègues ?*

E.11 : Mais oui. Évidemment. C'est précieux ces aides, ce soutien moral et temporel. Surtout quand je suis partie faire mes études à l'étranger, c'était ma famille et mes collègues qui prenaient en charge à ma place. Mais bien sûr je reprends mes charges, mon fardeau dès mon retour. Mais ce que je voulais dire, c'est la différence entre les deux sexes ; les femmes ont toujours de très grandes pressions par rapport aux hommes.

V : *Vous êtes courageuses, les femmes ! Et pensez-vous que le contexte socio-économique en forte mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères peut avoir un impact sur votre cadre d'exercice professionnel ? Par exemple la mise en place du Projet national 2020 dans le système de l'éducation nationale.*

E.11 : Il y a bien sûr un impact sur le travail réel. Je répète qu'il nous manque de temps car nous devons assumer beaucoup de travaux et nous devons faire encore tant d'autres choses. Comment vous-sentez vous alors ? Stress ? Tous les collègues s'en plaignent. Mais au bout du compte, nous devons prendre à notre charge tout ça. Nous devons surmonter tout ça avec notre responsabilité, notre passion pour le métier. Mais l'État devra penser au financement. Pour être plus précis, il nous faut une récompense décente que nous, les enseignants, méritons. Mais comment récompenser le stress dont nous souffrons en exerçant ce métier ?

V : *Le gouvernement et le ministère ont fait des efforts pour améliorer les situations en promulguant des politiques ?*

E.11 : Les politiques sont bonnes. On met en avant l'importance de l'enseignement et apprentissage des LVE de nos jours, dans le système de l'éducation nationale. C'est incontestable. La conscience sur la nécessité de l'enseignement et apprentissage des LVE est bien appréciée, est mise en valeur. Autrement dit, toutes les classes sociales à présent sont bien conscientes du rôle des LVE dans la vie, dans les études, dans le travail, etc. Les langues étrangères sont considérées comme un moyen, une condition *sine qua non* chez les étudiants et les enseignants, les employés et les employeurs, les jeunes et les vieux. Ça regarde tout le monde. Mais je reviens aux enjeux des ressources humaines, il nous manque d'enseignants. Du coup, je pense à mobiliser les enseignants

du secondaire second degré qui soient compétents pour prendre en charge une part de l'enseignement des LVE, comme par exemple des programmes d'études des LVE destinés à la communauté comme des entreprises, le personnel des instances publiques, etc. Pourquoi on ne fait pas appel à ces ressources humaines pour réduire la charge de travail, le stress des enseignants de notre UFR ? Il faudra changer la manière dont on emploie des ressources humaines tout en ayant recours à des enseignants du secondaire. Je crois que ce n'est pas qu'ils sont incompetents mais ils n'ont pas d'opportunité de collaborer avec nous dans l'enseignement supérieur. Il y a parmi eux beaucoup de bons profs. Il faudrait donc les employer. Ça c'est une solution je pense. Et je soulève cette question mais ne suis pas responsable dans cette affaire. Vous pourriez vous adresser au directeur pour lui communiquer cette question si vous voulez. Enfin, on a de bonnes politiques, de bons projets en vue du développement de l'éducation et de la formation mais la manière dont on met en œuvre a encore ses limites, surtout la manière d'employer des ressources humaines qui cloche.

V : *Ensuite, si vous devriez faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines, quelle serait la différence ?*

E.11 : Tout d'abord c'est la spécificité de notre domaine. Les LVE constituent la communication, *interaction* entre des personnes. Donc nous devons nous concentrer sur ces connaissances et ces compétences. C'est-à-dire nous assumons deux grandes parties, la transmission des connaissances et le développement des compétences communicationnelles tandis que les enseignants d'autres matières ne font que la transmission des connaissances proprement dite. Vous êtes d'accord ? Et la particularité de notre matière exige de nous d'être plus sociables, plus vivants, plus accueillants. Donc nous avons un caractère qui est un peu différent par rapport à d'autres enseignants qui sont souvent de caractère plus calmes. Mais nous ne pouvons pas travailler avec un tel caractère. Nous devons avoir un caractère qui anime, qui réchauffe, qui favorise la communication. Imaginons un/e enseignant/e des LVE qui entre dans la classe et s'assoit toujours à sa place... comment il/elle pourra travailler ? Par contre, un enseignant de Maths ou d'Informatique pourra travailler de cette façon, comme ça. Peut-être parce que ceux-ci ont besoin d'une concentration, du calme au plus haut degré pour travailler. Mais nous, nous avons besoins de l'interaction, de la communication. Donc j'insiste sur ces compétences chez les enseignants des LVE et sur leur caractère, leur comportement. Il faut qu'ils se montrent agréables et ouverts à des échanges de point de vue. Il faut avoir un esprit ouvert, une égalité lors de la communication, lors des

échanges, etc. qui reflètent la culture occidentale, qui ont des traits de personnalité, de caractère, de comportement des enseignants étrangers. En tant qu'enseignants des LVE, nous devons nous approprier toutes ces bonnes nouveautés, je crois.

V : *Enfin, j'aimerais avoir des infos sur votre parcours de formation et sur vos expériences vécues tout au long de votre vie professionnelle ?*

E.11 : Des infos perso ? J'ai fait mes études universitaires à Hue, à l'Université des Sciences, et ai fini en 1996. Et puis j'ai obtenu en 2004 mon master à l'Université Monash, à Melbourne en Australie. Après j'ai poursuivi mes études doctorales toujours dans cette université de 2010 à 2013. J'ai commencé le travail en 1996, juste après la sortie de l'université. A part deux longs séjours pour mes études en Australie, j'ai fait des formations certificatives dans le pays ; j'ai participé à tous les stages organisés par le ministère. C'est toujours très intéressant et enrichissant.

V : *Bon, je tiens à vous remercier pour avoir partagé des informations et votre point de vue. Au revoir et à bientôt.*

2.12. Entretien 12

V : *Tout d'abord je tiens à vous remercier pour votre accueil et d'avoir accepté cet entretien. La première question concerne l'évolution de l'éducation, notamment les changements dans l'enseignement et l'apprentissage des LVE.*

E.12 : Je vous en prie. Je vais bien, merci. Dans l'enseignement ou sur le marché de l'enseignement ? Selon moi, il faut remonter aux origines, d'une façon complète, auparavant je travaillais dans l'informatique et non pas dans le domaine des LVE. Mais après, quand j'ai vu que les LVE évoluaient, un vrai développement radical – en fait, depuis une vingtaine d'années, tout le monde répète que les LVE sont importantes, tout le monde en parle, tout le monde se le répète. Pour moi, ce sont le marché et les méthodes d'enseignement des LVE qui constituent l'essentiel de ce domaine. Donc en général je ne constate que de petits changements, c'est-à-dire que l'on suit encore d'anciens modèles mais il n'y a pas encore d'avancée importante. En fait, à Dalat il y a à peine cinq ans, les gens ont commencé à porter un intérêt réel et certain aux LVE tout en appréciant l'optique que l'« on sera capable de réutiliser ce qu'on aurait appris ». En raison du contexte, je me suis investi [sur le marché] dans l'enseignement des LVE. Et mon investissement s'est effectué selon le principe d'une spécialisation professionnelle tout en adoptant une échelle plus importante/ ayant une portée nationale et en suivant des procédures spécifiques. Pour être plus précis, je ne suis plus les modèles d'enseignement et d'apprentissage appliqués dans les écoles secondaires d'autrefois. Tout cela se voit à travers le synchronisme : tous les centres de LVE s'investissent davantage dans le changement des procédés pédagogiques-didactiques, l'élaboration des programmes d'études, l'appel à la participation des enseignants natifs. J'insiste sur la présence d'enseignants étrangers car ceux-ci peuvent attirer l'attention des apprenants et susciter « leur amour des LVE ». J'aperçois aussi un grand changement lié à la prise de conscience des personnes que les LVE ne sont plus, de nos jours, quelque chose de « peu réaliste » ou quelque chose de « luxueux ». Elles retranscrivent des éléments du quotidien. Dans le cadre des échanges dans le monde entier, il y a de plus en plus des personnes âgées de 70 à 80 ans qui font des voyages à l'étranger. Tout cela a un grand impact sur la conscience des gens qui veulent un avenir meilleur pour leurs enfants. Selon eux, leurs enfants seront pénalisés s'ils n'ont pas de connaissances en LVE. Donc vous voyez que le domaine des LVE s'est bien développé ces dernières années. Beaucoup de gens s'y intéressent et s'inscrivent en s'appropriant le principe « apprendre pour pratiquer ».

V : *Ensuite, quelles sont selon vous les ressources les plus importantes à mobiliser dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des LVE ?*

E.12 : Franchement, je n'avais pas d'expériences dans le domaine des LVE et de ce fait, j'ai fait l'appel au modèle *franchise*¹¹¹ chez AMA, American Academy. J'ai tout confié à AMA qui *set up*¹¹² le système entier, la formation des personnels-enseignants, etc. En somme, il s'agit du transfert technologique. Et donc c'est ma façon la plus rapide de choisir ce type de commencement et c'est bien évident que le coût est beaucoup plus élevé avec leur marque par rapport à notre auto-montage. Mais la qualité et le professionnalisme sont bien différents. Et c'est rapide ; il nous fallait quelques mois pour la mise en marche du centre. Eux ils sont très professionnels. Voilà mon choix.

V : *Ah, c'est très intéressant comme choix, c'était donc une grande avancée dans ce domaine je dirais. Mais il vous a bien fallu du temps pour vous renseigner auprès de ces instances ?*

E.12 : Au début je me suis renseigné auprès des personnes de renom dans le domaine des LVE pour les inviter à travailler avec nous. Et c'était mes idées initiales et je pensais continuer tout seul après. Pourtant, après avoir étudié tout ça, je me suis rendu compte que si je travaillais de cette manière, je suivrais les anciens modèles, les anciens sentiers parce que, bien qu'ils aient une expertise, ces profs-là travailleraient toujours dans une perspective/ un cadre classique. Donc j'ai cherché plus d'informations sur Internet et puis j'ai rencontré des gens avec qui nous avons fait la certification selon les normes ISO¹¹³. Ils m'ont conseillé d'adopter le modèle *franchise* car celui-ci est beaucoup plus efficace. Alors, j'ai commencé à me renseigner auprès des organismes qui adoptent le système de la franchise. Enfin j'ai trouvé que le système de la franchise de AMA était le plus professionnel et en plein essor. C'est pour ça que j'ai choisi AMA.

V : *Et maintenant que vous avez une certaine expérience en la matière, selon vous quel est le cœur de l'éducation ou l'enseignement des LVE ?*

E.12 : C'est trop large [pour moi] de parler de l'éducation mais dans l'enseignement des LVE ou dans toute profession, la qualité des produits est le plus important, ici se pose la question « Comment les écoliers, les étudiants et les apprenants, après l'apprentissage,

¹¹¹ *Franchise* : modèle franchise [comme dans le commerce].

¹¹² *Set up* : monter [le système opérationnel/ fonctionnel du centre de l'enseignement des LVE].

¹¹³ *ISO (International Organization for Standardization)* : l'Organisation internationale de normalisation.

pourraient-ils être capables de réutiliser les LVE dans la vie sociale et professionnelle ? » Je trouve que c'est ça, la plus grande valeur. Lors de mes cours, je dis à mes étudiants que lorsque votre connaissance se transforme en argent, elle sera une vraie connaissance, par contre elle n'aura aucune valeur si elle sert seulement à parler. Je mets de l'importance sur cet aspect, la pratique de l'apprentissage est donc l'essentiel. Vous savez, en ce qui concerne les LVE on continue à faire les mêmes choses dans des écoles secondaires de premier et deuxième cycle. Et puis, l'apprentissage des LVE se maintient à l'université, il y a des cours et des examens, des échecs et des cours de rattrapage, etc. Or, on ne peut rien faire avec, on n'est pas capable de réutiliser ces choses apprises. Tout le monde se rend compte de ces problèmes et c'est pourquoi il faut faire autrement, changer tout ça. Les enfants à présent sont capables de bien utiliser les LVE. Pourquoi ? Parce qu'ils ont la chance d'avoir un environnement plus réaliste dans ce contexte d'intégration mondiale et de coopération avec des politiques d'ouverture du pays. Il y a de plus en plus d'étrangers qui viennent, le *FDI*¹¹⁴ augmente. Auparavant, les Vietnamiens enseignaient et apprenaient les LVE entre eux, les progrès n'étaient donc pas évident. Il n'y avait pas d'occasions, d'environnement pour nous d'utiliser [les LVE]. De nos jours, on a plus d'avantages car ce contexte entraîne des changements et plus.

V : *Vous parlez de l'impact du contexte actuel sur le développement de l'éducation, de l'économie ?*

E.12 : Oui, un grand impact, un très grand impact je dirais car la coopération du pays est mise en avant. Donc il résulte que tout le monde doit saisir des opportunités pour faire du commerce, pour s'épanouir, pour communiquer, etc.

V : *D'accord et selon vous, quelles sont les marques les plus importantes de la professionnalité des enseignants que vous employez en termes de qualification professionnelle et compétences professionnelles ?*

E.12 : Ah c'est la question à laquelle je m'attache le plus. Lors des séances de recrutement des enseignants, je leur pose toujours la question, cette question très importante autour de la personnalité enseignante. Bien sûr, ils me disent des réponses générales comme l'amour des élèves, le respect des élèves, et autres réponses toutes faites mais en fait, ce sont des paroles superficielles. Il faut qu'on fasse une évaluation ultérieure à travers le

¹¹⁴ *FDI (Foreign Direct Investment)* : les investissements étrangers directs.

travail réel. Et lors de la période du stage, nous pouvons savoir immédiatement quel enseignant stagiaire aime vraiment les élèves comme nos enfants. Cela est très important pour moi. Et je dis à l'enseignant/e récemment recruté/e que nous faisons de l'éducation et non pas la « commercialiser » et qu'il/elle doit comprendre cela correctement. C'est-à-dire je considère la qualité [de l'apprentissage] des élèves comme notre premier but et non pas l'élément économique. Et si nous commercialisons l'éducation, nous choisissons les revenus comme notre but premier. Ces deux buts sont très différents. Quant à eux, ces nouveaux enseignants se rappellent toujours que, chaque fois qu'ils résolvent un problème qui concerne le centre, ou l'enseignant, ou bien les élèves ou bien les parents, il faut toujours mettre les intérêts des élèves et des parents d'élèves en avant et non pas les intérêts du centre et des enseignants. Et si c'est un problème difficile, il sera communiqué à la direction pour trouver la solution. Et moi, je résous les problèmes en respectant ce principe. Ça met l'accent sur le respect des parents d'élèves, et donc ils sont contents en dépit de la qualité. Mais pour apercevoir les effets de [l'apprentissage] des LVE, il faudra du temps, deux ou trois ans par exemple et non pas de façon immédiate. [La participation à] Un ou deux cours ne pourra rien dire. Et l'important c'est que leur intérêt est pris en compte et résolu dans l'ordre logique et non pas que nous résolvions les problèmes selon les principes [au profit] du centre. Je dis à mes collègues enseignants que le centre a un seul mot d'ordre, c'est prendre les souhaits des clients à la lettre. C'est le principe du fonctionnement du centre. Il est inacceptable d'appliquer nos principes et les faire suivre les autres. Pour moi, ce que je répète souvent à ces enseignants, chaque élève constitue un monde distinct, chaque enfant est unique. C'est pour ça que nous devons le respecter. Une chose à éviter rigoureusement dans l'éducation est d'insulter l'enfant ou d'attenter à sa personnalité. Voilà, il faut le respecter, puis l'aimer et prendre soin de lui. C'est simple et clair mes critères et si les enseignants ne peuvent pas suivre, ils devront arrêter [de travailler pour le centre].

V : *C'est vraiment intéressant votre principe de résoudre les problèmes au profit des clients. Surtout l'idée que l'apprentissage des LVE n'est pas quelque chose « du jour au lendemain »...*

E.12 : Oui, en fait c'est ça. Au début, les parents pensaient que le résultat de l'apprentissage viendrait vite, du jour au lendemain. Mais non. Au fur et à mesure, ils se sont rendu compte que le centre [de LVE] n'a pas de sorte de « bâton magique », les enseignants natifs ne sont pas des magiciens et qu'il suffisait que leurs enfants participent à quelques cours pour pouvoir parler couramment une langue. Ce n'est pas la question ! Comment

pourrait-on faire ça ? Et moi je devais leur donner des explications, c'est qu'il faut de la persévérance [dans les études]. Une fois que les parents en sont conscients, ils auront de la compréhension, de la sympathie pour nous. Ils mettront l'accent sur la « durabilité ». Il arrive que certains élèves fassent beaucoup de progrès, ils deviennent complètement différents après une année d'apprentissage ; pour d'autres, leurs compétences s'améliorent après seulement six mois. Mais nous en connaissons aussi quelques uns qui ne changent pas encore au bout de deux ans. Et donc, leurs parents devront sympathiser avec nous et comprendre que les élèves sont bien différents les des autres.

V : *C'est très intéressant. D'accord avec vous sur l'idée que chacun a ses propres compétences et qu'il faut persévérer dans les études.*

E.12 : Oui tout à fait. On ne peut pas utiliser la même formule pour tous les élèves. C'est mon point de vue sur l'éducation. Il faut comprendre l'âme de chaque enfant. Il faut créer une grande motivation chez eux. Si on applique une et une seule formule [dans l'enseignement] à tous les élèves, c'est une grave erreur.

V : *Ensuite, quelles sont les ressources que vous utilisez ou les stratégies que vous adopterez préférentiellement pour construire les compétences professionnelles des enseignants qui travaillent dans votre centre ?*

E. 12 : Je me concentre sur deux procédés. J'ai de la chance de faire partie du système AMA qui a des stratégies professionnelles concernant le changement des manuels, le perfectionnement professionnel du groupe enseignant à travers des stages continus et réguliers. Deuxièmement, le centre requiert, outre le diplôme universitaire, que les enseignants obtiennent des certificats internationaux tels que IELTS, TOEFL, TOEIC. Toutefois, le nombre d'enseignants ayant le certificat TOEIC est encore limité bien que celui-ci exige seulement deux compétences linguistiques. Les enseignants du centre ne pourraient pas dire qu'ils travaillent avec les enfants et qu'ils n'ont pas besoin de certificats. Je n'accepte pas ce prétexte. Il faut qu'ils s'améliorent, qu'ils se perfectionnent dans l'enseignement. Et le centre a des politiques de soutien financier pour les enseignants qui sont capables d'obtenir tel ou tel certif selon leurs notes atteintes, soit 7/9 par exemple pour IELTS. Cela a pour but d'encourager les enseignants et est aussi une prescription du centre. De cette manière, la qualité professionnelle du groupe enseignant augmente au fur et à mesure. A part ça, il y a également d'autres procédés comme l'observation des classes, les séances d'échanges des expériences. Nous avons également un dispositif qui crée une pression chez le groupe enseignant

sous forme d'une réunion mensuelle entre la direction et le groupe enseignant. C'est l'occasion pour les enseignants de faire un rapport d'études de chaque élève dans la classe enseignée ; ces rapports incluent non seulement l'évaluation de l'aptitude de l'élève et aussi sa personnalité, sa situation familiale en difficulté ou non. Si l'élève est en difficulté financière, le centre pourra lui apporter des soutiens à temps pour qu'il ou elle n'arrête pas ses études. C'est-à-dire que les enseignants doivent suivre de très près chacun ou chacune de leurs élèves pour rapporter tout ça à la direction.

V : *C'est excellent ce que vous faites. C'est vous qui faites tout ça vous-même sans déléguer à quelqu'un d'autre ?*

E.12 : Mais oui. C'est ma passion. Il arrive que les enseignants rencontrent certains élèves qui ont une forte personnalité et que nous prenions souvent pour des cancre ou des vilains. Mais non pour moi, ceux-là n'ont qu'une personnalité particulière. Eux, ils ne sont pas vilains. Et moi je passe mon temps à parler avec eux dans mon bureau. J'ai toujours des bonbons, de l'eau, etc. pour eux et j'essaie de leur donner de la confiance pour leur expliquer des choses, pour leur montrer que parfois ils n'ont pas été corrects envers leurs camarades, envers leur enseignant/e. Je trouve qu'après des discussions comme ça, 99% des élèves évoluent au niveau de la conscience, de la conduite, du comportement dans la classe. Ils arrivent à contrôler leurs actions et deviennent plus sérieux envers leur apprentissage. Je trouve de grands effets [de ces discussions]. Lors de ces discussions, je ne gronde jamais [ces élèves perturbateurs] mais cherche à leur expliquer, à montrer comment ils pourront réguler leurs comportements et leurs actions.

V : *Vous avez entrepris un bon procédé psychologique qui donnait de grands effets en matière du développement de la personnalité des élèves.*

E.12 : Ah oui. C'est ma responsabilité. Je surveille aussi les élèves qui perturbent trop la classe, les activités de classe pour pouvoir intervenir. Ce n'est pas seulement pour réprimander mais pour apporter des explications raisonnables et pertinentes. Mais pour faire ça, il faut aimer les enfants. Moi j'ai un grand amour pour les élèves. Je prends chacun, chacune d'entre eux pour mes enfants, mes neveux. Pour certains, plus ils sont indisciplinés, vilains plus je les aime car selon moi, ce sont des petits enfants malchanceux. Quand je cherche à comprendre davantage, je me rends compte que leur situation familiale est souvent très difficile ; ces enfants sont évidemment affectés par une telle situation. Ceux-là sont bien en difficultés, ils sont « désavantagés » je dirais.

V : *Ensuite, est-ce que vous avez d'autres principaux problèmes concernant le fonctionnement du centre ? Qu'avez-vous fait pour les résoudre si tel est le cas ?*

E.12 : [Les gens de] la société vietnamienne vivent grâce à des relations étroites/ profondes. Donc quand les organismes sociaux, voire les instances étatiques/ gouvernementales se rendent compte de notre dévouement, de nos efforts, la plupart d'entre eux nous apportent beaucoup de soutien. En fait, ils nous soutiennent et ne nous causent pas des problèmes. Bien évidemment, il y a parfois certains petits problèmes parce que nous n'avons pas bien compris une certaine chose ou peut-être parce que nous ne savions pas encore comment faire mais ils nous ont apporté des aides, dans l'esprit d'apporter des idées constructives en vue de notre développement sous réserve que nous fassions quelque chose de bien pour la société. Cela est vraiment précieux pour nous. Et ça je pense que c'est une chose précieuse dans notre société vietnamienne. C'est-à-dire que l'on vit du sentiment et des relations. Voilà, je rencontre parfois des difficultés mais vous savez, c'est à moi de les résoudre. Bien sûr il y a plusieurs façons pour trouver la solution mais c'est moi qui dois faire des efforts.

V : *Vous dirigez un centre de l'enseignement et l'apprentissage des LVE, il vous faut beaucoup d'investissement. Donc vous rencontrez pas mal de difficultés financières, j'imagine...*

E.12 : Exactement, mais franchement, j'ai la chance d'avoir une grande famille, de mon côté et aussi du côté de ma femme, qui a beaucoup d'affection pour moi, et de confiance en moi. En fait, il y avait des périodes de crise financière. Par exemple, je devais emprunter de l'argent à la banque, la banque a changé sa politique d'emprunts au détriment de mes capitaux d'investissement ou bien augmenté les taux d'intérêt. C'était en 2011-2012, la période de grave crise financière. Donc en ce temps là ma fortune se serait écroulée si j'avais été sans aide de ma grande famille. Voilà des problèmes et des enjeux financiers. Et vous voyez, c'est seulement la famille qui pourrait venir en aide. Quiconque pourrait prêter son argent à d'autres si ce n'était pas quelqu'un de la famille ? Comment pouvait-on éviter la crise économique quand celle-ci était comme une « vague hostile qui ravage des entreprises » ? Et les entreprises qui étaient capables de s'en sortir pourraient mieux continuer. Il y avait en fait une série d'entreprises qui se sont éteintes à cause de cette période obscure en 2011-2012.

V : *Ça ne m'étonnerait pas que vous avez surmonté, survécu tout ça ! Est-ce que vous avez aussi des problèmes concernant le recrutement des enseignants et le maintien du groupe enseignant ?*

E.12 : Au début oui. J'avais beaucoup de difficultés concernant les ressources humaines. Au début on ne connaissait pas notre centre, ne savait pas comment on allait travailler, comment on se différencierait d'autres centres [de l'enseignement des LVE] en termes de qualité, de revenu, de salaire, etc. Donc il y avait des enseignants qui sont venus et puis partis. Je connaissais de fréquents renouvellements de personnel et d'enseignants. Au bout d'un certain temps, lorsque notre centre était capable de créer la différence dans le marché, c'est-à-dire qu'on pouvait avoir notre propre segment de marché. On centrait sur [le développement de] la qualité professionnelle en faveur des enseignants. Ceux-ci ont commencé à reconnaître cette différence et à se rendre compte qu'en travaillant avec nous, ils pourront améliorer leurs compétences professionnelles. Sans parler des revenus, ils, eux, ne se sentent pas ennuyés en termes de l'exercice et du milieu professionnel, ce qui peut attirer des jeunes enseignants. Bien sûr, on connaissait des bouleversements/fluctuations en termes des ressources humaines. Par exemple, les bons enseignants ont été séduits par un meilleur salaire des autres centres. Mais c'est inévitable, cette affaire. Ce qui est important, c'est qu'on a toujours des « enseignants noyaux qui se font arbitre dans ce jeu ».

V : *C'est très bien ce que vous avez fait. Et pensez-vous que le contexte socio-économique en forte mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement de langues étrangères peut avoir un impact sur votre centre ? Êtes-vous concerné à la mise en place du Projet national 2020 de l'enseignement et apprentissage des LVE ?*

E.12 : Le système AMA a signé en 2013 un contrat important avec le Ministère de l'Éducation et de la Formation pour entreprendre des programmes d'amélioration professionnelle en faveur du corps enseignant du secondaire. Et voilà notre centre s'y est engagé de façon directe et active. Notre centre prend en charge des programmes d'enseignement dans la province de Lamdong. Moi je trouve cela extrêmement intéressant et utile. Il y a certaines personnes qui font des critiques que ce que nous faisons c'est de ne pas entrer dans les détails. Mais ce n'est pas du tout ça. Tout ça peut faire changer totalement la conscience des enseignants. J'ai rencontré des enseignants qui se sont confiés à moi qu'ils étaient vraiment incompetents, vraiment trop incompetents et qu'ils en étaient conscients lorsqu'ils ont participé à ces classes organisées dans le cadre du programme. Donc eux, ils ressentent qu'ils doivent faire quelque chose pour changer eux-mêmes

sans parler des élèves. Personnellement je trouve que le projet a un impact, des effets vraiment excellents sur la conscience du corps enseignant et je mets à part les questions d'argent dépensé pour entreprendre ce projet. Il y avait des enseignants qui se sentaient honteux lorsqu'ils se sont rendu compte de leurs compétences ; ceux-ci n'attendaient plus les programmes dans le cadre du projet, eux, ils sont venus eux-mêmes s'inscrire au centre. C'est une chose très positive, très intéressant parce qu'ils suivent des cours avec leur propre moyen afin de résoudre leurs problèmes et de se perfectionner professionnellement. Ils n'ont plus besoin de subventions de la part de l'état [pour se développer professionnellement]. Une autre chose que j'ai remarquée chez beaucoup d'enseignant-e-s comme une grande évolution, c'est « un souffle vital nouveau » pour l'enseignement/apprentissage des LVE et cela est très clair.

V : *Le ministère vous a invité à élaborer des programmes d'enseignement des niveaux compatibles au CECRL ?*

E.12 : Oui des volets concrets visant les niveaux FCE, B1, B2 puis C1. Pour le premier contrat, on prenait en charge l'enseignement pour plus de 300 enseignants de la province. Ensuite, des programmes d'enseignement dans d'autres provinces comme à Ben Tre, etc. En fait, je reconnais une grande capacité d'auto-apprentissage chez les enseignants. Ils ont eu déjà une base de connaissances et de compétences, donc il leur suffisait de programmes de perfectionnement à court-terme pour pouvoir apprendre tous seuls. Il faudrait agir/ impacter sur la conscience des enseignants pour qu'ils puissent répondre à leur propre question « pourquoi ils étaient aussi inertes et si c'était à cause des circonstances défavorables ». Certains enseignants n'arrivaient pas à faire des conversations simples avec des animateurs/ animatrices natifs/ natives. Mais ceux-là sont des enseignants qui travaillent dans les districts et n'ont pas d'occasions de communiquer avec des natifs. Toutefois, quand leur conscience sera impactée [par les nouvelles exigences du contexte, du milieu professionnel] ils devront changer eux-mêmes. J'en suis sûr. Donc le projet a un grand impact en créant un mouvement d'apprentissage, de perfectionnement non seulement chez les enseignants mais aussi chez les élèves, les étudiants et leurs parents.

V : *Vous voulez dire qu'un tel projet à l'échelle nationale peut influencer toute la société ?*

E.12 : Oui, sur toute la société. Et moi je trouve que c'est un bon projet stratégique de l'éducation nationale, notamment dans l'enseignement des LVE. Il est évident que lors

de la mise en œuvre du projet, il y a des « grains de sable »¹¹⁵, de petits problèmes ou des « incidents techniques » et c'est normal, ça. Mais dans l'ensemble, on peut apercevoir les effets et l'efficacité [du projet stratégique]

V : *Et si vous devriez faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines comme vous, un informaticien, quelle serait la différence ?*

E.12 : En effet je vois un *style*¹¹⁶ particulier chez les enseignants des LVE qui les distingue des enseignants d'autres matières. Je ne comprends pas pourquoi eux ils ont un style différent, peut-être grâce à leur apprentissage ou à la communication avec des étrangers mais je trouve qu'ils ont un style plus moderne, plus ouvert et sociable ; bien évidemment plus ouvert que les enseignants d'autres disciplines. Et dans mon milieu professionnel, les enseignants savent écouter plus. Ils écoutent plus et s'améliorent plus. Et moi je suis spécialisé dans l'informatique, donc je ne parle pas d'autres domaines, mon domaine exige la logique. Mais en fait, pour les *control*¹¹⁷, c'est difficile. Pourquoi ? Ah parce qu'ils sont plus conservateurs. Ça, c'est bizarre. Quand ils sont excellents, ils sont très très conservateurs tandis que c'est intéressant chez les enseignants des LVE qui écoutent plus pour s'améliorer, qui sont plus *open* [open-minded]¹¹⁸.

V : *Oui je suis de votre avis. Pour terminer, j'aimerais avoir des infos sur votre parcours de formation et sur vos expériences vécues tout au long de votre vie professionnelle ?*

E.12 : J'ai obtenu le diplôme universitaire, spécialité physique nucléaire, promo K7, de 1983 à 1987. Après la sortie je suis allé travailler à Dak Lak pour le comité des sciences et technologie de cette province, de 1988 jusqu'à 1991. Pendant cette période-là on m'a permis de poursuivre mon deuxième diplôme universitaire en Informatique. C'était une co-formation avec l'Université de Transport et Communication de Hanoï. Et après j'ai commencé à travailler toujours dans le domaine de l'Informatique. Et puis en 2007, je suis allé à HCMV pour suivre des formations internationales certifiantes organisées par Microsoft, Cisco, etc. J'ai eu presque tous les certifs nécessaires à mon travail comme

¹¹⁵ *Grains de sable* : chez nous cette locution signifie quelque chose qui ne marche pas bien, qui empêche/entrave le fonctionnement d'une organisation ou l'opération d'un projet, etc.

¹¹⁶ *Style* : le mot équivalent en français est style (n.m.) mais dans ce cas, il réfère à « l'identité personnelle et professionnelle » des enseignants des LVE.

¹¹⁷ *Control* : diriger [des gens, en l'occurrence les enseignants].

¹¹⁸ *Open (open-minded)* : esprit ouvert

le certifié Cisco pour lequel j'ai passé des épreuves sur le système international appelé *Prometric* tout comme des certifiés TOEFL ou IELTS en LVE.

V : *Très intéressant votre parcours. Et puis quand est-ce que vous avez établi le centre d'enseignement des LVE ?*

E.12 : J'ai commencé à *set up* en 2010. Et puis l'ouverture du centre An Tien AMA Dalat était en avril 2011. En fait, le fait est que j'ai ouvert le centre de l'enseignement des LVE parce que je ne suis nul en langues étrangères. Les élèves m'aiment beaucoup et ça je ne suis pas subjectif. Comment je peux dire ça ? Parce que ça se manifeste à leurs actions, leur comportement, par exemple, ils sont en train de faire une activité, partager un repas convivial et ils me voient, ils courent vers moi pour m'inviter à les rejoindre, à manger avec eux, etc. Ça montre de l'affection qu'ils ont pour moi. Et ils m'écoutent, redressent les torts quand je leur parle, quand je fais une grimace de mécontentement. Et je me rends compte que, en travaillant avec les jeunes, les explications claires et pertinentes les aident à comprendre et quand ils comprennent les choses deviennent très faciles. Ce n'est pas la peine de leur imposer, de les réprimander. Eux ils ne sont pas convaincus quand nous leur disons de ne pas faire ceci ou cela sans explications. Mais il faut leur expliquer pourquoi ce n'est pas bien de faire ça. Eux ils nous feront toute leur confiance si nous pouvons leur donner des explications basées sur la logique, la science. Nous jouons le rôle de guide pour les orienter vers le bien, les accompagner dans leurs études. En effet il y a un nombre de jeunes qui sont nés dans une famille dont les parents sont agriculteurs et donc ceux-ci ne peuvent pas guider leurs enfants. Si nous ne jouons pas le rôle de leur accompagnateur, ce sera dommage pour nos jeunes. Voilà, parfois je suis invité à faire des exposés auprès des étudiants de physique ou d'informatique. Et c'est très cher quand vous revoyez par hasard un ou une de vos anciens étudiants et celui-ci ou celle-ci vient vers vous pour vous saluer, pour vous rappeler des souvenirs. Récemment j'ai revu un ancien étudiant lors d'une fête de mariage, il m'a beaucoup touché en me disant : « Je me souviens bien de vos leçons et vos explications qui ont changé ma conscience. Cela m'a fait progresser et a beaucoup aidé dans ma carrière professionnelle ». Ces paroles comme ça peuvent apporter beaucoup d'encouragement à notre carrière d'enseignement. Voilà les jeunes sont comme des « fous », il faut que nous les enseignants fassent du feu dans ces fous pour qu'ils puissent flamber.

V : *Oui, le rôle important des enseignants contribue à l'épanouissement des étudiants.
Voilà, je trouve que vos informations sont très intéressantes et vraiment enrichissantes.
Je vous remercie énormément.*

2.13. Entretien 13

V : *Bonjour ma chère collègue. Merci beaucoup pour votre accord à cet entretien. On pourrait commencer tout de suite étant donné votre disponibilité en temps d'examen. Comment l'éducation en général et le métier d'enseignant ont-ils évolué au cours de votre vie professionnelle ?*

E.13 : Le plus grand changement que j'aperçois, c'est la reconnaissance du rôle important de l'anglais en particulier et du rôle important des LVE en général. Mais principalement c'est l'anglais qui nous permettra de nous intégrer à l'international. On devra avoir une main-d'œuvre de qualité ayant des compétences et les compétences en LVE feront partie des plus importantes compétences. Grâce à cette reconnaissance, le gouvernement a mis en œuvre beaucoup de programmes ayant pour but d'augmenter les compétences professionnelles du corps enseignant de tous les niveaux d'enseignement et le niveau linguistique des élèves et des étudiants. Pour moi, c'est le plus important. Et pourtant, la réalité ne répond pas à ce qu'on souhaite. Personnellement je vois que certaines choses concernant ces projets, y compris le Projet 2020, ne sont pas efficaces parce qu'il existe un phénomène de corruption, de diminution de la somme accordée. Et une autre chose concernant l'efficacité, ça dépend largement des gens participant à ces programmes ; il arrive que les uns fassent des efforts pour s'améliorer tandis que les autres, plus inertes, préfèrent continuer à faire ce qui leur est facile, ce qui ne leur demande pas d'investissement. Du coup cela entraîne des résultats insatisfaisants.

V : *Vous parlez du Projet 2020, je voudrais donc vous demander aussi de parler des effets envers notre université.*

E.13 : Parlant des bénéfiques de notre université ? Notre faculté plutôt, a envoyé une dizaine d'enseignants en formation professionnelle pour devenir des *trainers for primary school teachers*¹¹⁹. Toutefois après les formations, ceux-ci ne sont pas employés pour appliquer ce qu'ils ont poursuivi. C'est un gaspillage, vraiment ! En fait, on a poursuivi des formations organisées par *British Council* ; et puis, on a entrepris des *workshops*¹²⁰ avec des enseignants du primaire mais après, tout est abandonné. Parlant d'autres bénéfiques qu'on a reçus grâce au Projet 2020, ce sont des subventions pour mettre en œuvre des programmes pendant les années 2011-2012, 2014-2015, par exemple, les programmes gratuits d'apprentissage et de participation aux épreuves de l'IELTS dédiés aux

¹¹⁹Trainers for primaryschoolteachers : *des assistants pédagogiques pour les enseignants du primaire.*

¹²⁰Workshops : *des ateliers de formation sur le tas.*

enseignants-chercheurs de toutes les composantes de l'université, ou bien les programmes de deux années de formation de l'anglais pour la communauté locale¹²¹, dédiés aux personnels, aux employés dans le tourisme. Donc c'est très bien car de tels programmes ont pu apporter des soutiens à la communauté bien que les effets ne soient pas ce que nous souhaitons. De plus, on a aussi entrepris des programmes d'enseignement de l'anglais intensif, dédiés aux étudiants dont la spécialité n'est pas les sciences du langage de l'anglais langue étrangère pour atteindre le niveau B1. Mais il faut admettre qu'il nous manque du temps, et que certains étudiants participants n'ont pas une bonne motivation. Donc, ce n'est pas très efficace. Toutefois c'est très bien pour nous, en tant qu'enseignants acteurs de ces programmes comme on a suivi des formations organisées par British Council. Cette année, dans le cadre du Projet 2020, les enseignants d'autres matières vont apprendre et passer les épreuves de l'IELTS. Quant à nous, il y aura un programme visant le perfectionnement linguistique surtout en faveur des jeunes enseignants et les enseignants qui ne sont pas « standardisés ». En fait, parlant des soutiens aux jeunes enseignants, ceux-ci ont des bénéfices et des priorités pour se concentrer sur la préparation aux épreuves comme la réduction des heures de cours, la subvention aux frais, etc. En plus, nous pourrions prolonger les programmes d'enseignement de l'anglais dévoués à la communauté locale.

V : *Ensuite, quelles sont selon vous les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.13 : Je pense que j'ai parlé des ressources humaines, n'est-ce pas ? Et j'insiste sur l'enseignant qui devra non seulement transmettre des connaissances mais aussi apprendre aux étudiants à apprendre ; les méthodes d'apprentissage je pense. Comment faire pour les faire travailler, les pousser à travailler, comment dirais-je, *raise their autonomy*¹²² est pour moi l'important. En outre, il nous faudra l'attention et le soutien de dirigeants de tous niveaux. Que ceux-ci reconnaissent l'importance des LVE, notamment l'anglais en vue de l'intégration régionale et internationale et du développement économique et qu'ils ne les considèrent plus comme une matière secondaire comme auparavant. Mais en fait jusqu'à présent, il existe certains docteurs de notre université qui croient que les LVE sont des matières secondaires et de par cette sous-estimation, il en résulte que les cours de LVE sont enseignés le soir. C'est nous

¹²¹de la ville de Dalat et de la province de Lamdong.

¹²²*Raisetheir autonomie* : augmenter leur autonomie [l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage].

qui assumons cette charge d'enseignement des LVE pour toute l'université tandis qu'elles sont prises pour des matières secondaires. Donc je crois qu'il faut que certains changent leur pensée en termes de représentation des LVE dans l'enseignement par rapport à d'autres matières enseignées. Une drôle de pensée ! Et puis l'argent, les ressources financières sont importantes. Parlant de l'efficacité, il faut avoir des dirigeants qui ont un bon cœur et qui sont compétents. Qu'est-ce qui va se passer s'ils ne pensent qu'à leurs bénéfices. Ensuite je pense aussi à la société, par exemple si les parents trouvent l'apprentissage des LVE important et donc le favorisent pour leurs enfants dès leur bas âge. Et éventuellement leurs enfants pourront mieux apprendre des LVE grâce à cette base. Il arrive qu'un nombre d'étudiants n'ont pas eu l'opportunité d'apprendre les LVE avant l'entrée à l'université ; et cela rend très difficile l'exigence du ministère que, à la sortie, les étudiants spécialisés en langues étrangères atteignent le niveau C1 et le niveau B1 pour les étudiants poursuivant les autres matières. Pourquoi ? Parce que ces étudiants n'ont pas eu l'occasion d'apprendre [les LVE] dès qu'ils étaient encore petits.

V : *D'accord, il vaudrait mieux un investissement dans l'enseignement et l'apprentissage des LVE dès le bas âge. Et puis, selon vous quel est le cœur de l'éducation ou du métier d'enseignant de LVE ?*

E.13 : Donnez-moi un exemple.

V : *On parle souvent du dévouement et des compétences du prof par exemple.*

E.13 : Le dévouement certainement. Mais comment faire travailler les étudiants à partir de ce dévouement. C'est-à-dire que le prof doit leur fournir des méthodes pour apprendre et continuer à apprendre n'importe où et sans la présence du prof. Pour moi c'est le plus difficile parce que nos étudiants sont passifs et viennent en cours pour attendre ce que disent les profs. Voilà donc un bon prof sera celui qui puisse leur montrer comment travailler en classe et travailler tout seuls. Parfois il y a des profs qui n'ont pas une expertise professionnelle, une maîtrise académique parfaite mais ont des compétences didactiques et pédagogiques et ceux-ci arrivent à motiver et inspirer les étudiants dans les méthodes de *learning to learn*¹²³. Moi j'apprécie tels profs et non pas ceux qui ont une grande expertise mais qui sont incompétents en termes de compétences pédagogiques. L'essentiel est que les étudiants aiment et suivent leurs profs quand ces

¹²³*Learning to learn* : apprendre à apprendre.

premiers sont motivés et inspirés. Mais en réalité les parents d'élèves, les enseignants du primaire continuent à avoir une pensée incorrecte envers l'apprentissage des élèves. Pour être plus précis, les élèves doivent suivre des cours particuliers chez leurs enseignants après la classe, apprendre par cœur des dissertations etc. Ils sont alors privés d'autonomie ; autrement dit, les autres leur apprennent à travailler de façon dépendante dès leur enfance. Mais pourquoi ne pas laisser nos enfants travailler tous seuls ? Et c'est ça la pensée [in]correcte je trouve. Comment ils pourront travailler à l'université ? Il faut que la société change le point de vue, la perception de l'enseignement.

V : *Quelles sont selon vous les marques les plus importantes de votre professionnalité ?*

E.13 : Je pense que les compétences professionnelles sont importantes. Pour nous ce sont des compétences linguistiques et pédagogiques. Je vois que les compétences linguistiques sont susceptibles d'être mesurées et évaluées. Par exemple, des enseignants qui ont déjà bien passé les épreuves de l'IELTS mais ils ne sont pas « performants » en classe faute de compétences pédagogiques. Voilà pour moi, il faut combiner les compétences linguistiques et les compétences didactiques – pédagogiques. J'ai vu des enseignants qui ont eu la note totale de l'IELTS 7,5 mais n'enseignent pas bien et donc c'est difficile de les évaluer en termes de capacité professionnelle. Et comment évaluer les compétences pédagogiques ? Pour moi, ce sont les étudiants qui seront les « meilleurs évaluateurs » à condition que nous leur donnions des formules d'évaluation à la fin de chaque cours. Ils pourront nous apporter des évaluations et des *feedback* les plus francs et les plus pertinents, je trouve. On a essayé de mettre en place cette modalité d'évaluation des enseignants mais il nous reste à mieux concevoir et élaborer ou bien améliorer les questions de ces fiches d'évaluation. Voilà grosso modo, les compétences professionnelles qui sont constituées des compétences linguistiques et pédagogiques doivent être mesurées et évaluées. Et jusqu'à maintenant, j'insiste sur le pôle d'enseignement et je n'aborde pas encore le pôle de recherche. Peut-être ceux qui ont de bonnes compétences linguistiques ne sont pas forts en termes d'enseignement mais pourront être performant en termes de recherche. Donc, ce que je veux dire, c'est que ces compétences linguistiques pourront se manifester à travers leur travail de recherche. Et parlant des qualités de l'enseignant, ce qui est le plus important pour moi c'est *enthusiasm*¹²⁴ qui se traduit souvent par le bon cœur et le dévouement au métier ;

¹²⁴*Enthusiasm* : l'enthousiasme.

deuxième chose, c'est la *creativity*¹²⁵, ce qui rend les cours plus intéressants et attirants ; troisièmement, c'est la *flexibility*¹²⁶, c'est-à-dire ne pas être rigide en classe, ne pas toujours s'attacher aux *lesson plans*¹²⁷ vu l'hétérogénéité des étudiants, la diversité des classes. Donc il lui [l'enseignant] devra être *sensitive*¹²⁸ dans les situations d'enseignement, et aussi être patient. Il y a des enseignants expérimentés n'ayant pas cette sensibilité qui continuent à faire des reproches en classe, à s'imposer comme chef en classe. Donc la sensibilité, pour moi, c'est aussi la capacité de se rendre compte des spécificités dans les situations d'enseignement. Il faut que l'enseignant soit sensible et flexible de manière qu'il puisse changer ses méthodes d'enseignement, sa façon de communication, ou bien son attitude. Mais cela dépend également de *characteristics*¹²⁹ de chaque personne.

V : *D'après vous, pour construire les compétences professionnelles comment est-ce que vous faites ou quelles ressources est-ce que vous utilisez ou bien quelles stratégies est-ce que vous adopterez préférentiellement ?*

E. 13 Avant tout, c'est à nous de faire des efforts. Si on perçoit que nos compétences linguistiques se sont pas encore bonnes, on devra lire, faire des exercices de l'IELTS par exemple, c'est-à-dire travailler tout comme des étudiants. Quant aux compétences professionnelles [didactiques et pédagogiques selon cette enquête], il faudra faire des observations de classe, notamment les jeunes enseignants et puis échanger des expériences. Personnellement, je pense que c'est bien de travailler dans un centre de LVE car c'est un lieu professionnel qui façonne les compétences d'organiser et animer un cours. Ce n'est pas bien de travailler toujours dans l'université car les étudiants universitaires sont dans l'obligation de venir en cours. Et du coup, on ne veut plus progresser, on s'en fout des étudiants ; par contre, dans les centres des LVE, on sera immédiatement licencié quand on ne travaille pas bien. Donc on devra s'améliorer professionnellement pour pouvoir continuer notre travail. Et c'est pour ça que j'ai dit travailler dans un centre [privé] de LVE pour se perfectionner. Les enseignants de l'université, ayant l'impression que les étudiants sont obligés d'étudier, ne se rendent compte pas qu'ils devront, eux-mêmes, faire des efforts. Voilà la prise de connaissance

¹²⁵*Creativity* : la créativité.

¹²⁶*Flexibility* : la flexibilité.

¹²⁷*Lesson plans* : des scénarios pédagogiques.

¹²⁸*Sensitive* : sensible [dans les situations d'enseignement].

¹²⁹*Characteristics* : le caractère [personnel de chaque enseignant].

de l'amélioration professionnelle est essentielle, les efforts individuels sont importants. De plus, il faudra le soutien des collègues. Heureusement, maintenant que notre département est en mesure d'apporter des soutiens aux jeunes enseignants. Par exemple, pendant ce premier semestre¹³⁰, ces derniers ont l'accord pour faire des observations dans les classes et puis, dans le sens inverse, les enseignants expérimentés viennent faire des observations dans les classes enseignées par les jeunes collègues. Voilà on a pu faire ça malgré le créneau d'horaire. Mais après tout, je pense que les efforts individuels sont primordiales car il ou elle [le/la jeune enseignant/e] fera son propre plan d'observation de classe et puis, le moment venu, demandera la permission des autres collègues et non pas attendre que les derniers leur donnent un plan d'observation de classe. Si l'enseignant/e ne se rend pas compte de ça [l'importance du travail individuel], les autres ne pourront pas faire grande chose. Je reviens à la question de soutien aux jeunes enseignants. Ce que nous faisons cette année, c'est leur demander de faire des cours d'observation puis des séances d'échanges pour les orienter vers l'enseignement de certaines matières spécialisées. Mais franchement j'aperçois encore des limites : certains n'ont pas de bonnes connaissances linguistiques tandis que les autres n'ont pas de bonnes compétences pédagogiques. Pour le moment, on doit faire des cours d'observation « dans les deux sens », le jeune enseignant vient dans les classes de l'enseignant chevronné et plus expérimenté et vice versa. Donc il s'agit principalement d'une assistance en termes d'amélioration des compétences didactiques et pédagogiques. Et à présent, ça devient une obligation de l'université que premièrement les jeunes enseignants atteignent le niveau standard et deuxièmement aient un master. Nous devons alors « les pousser ».

V : *Et comment vous voyez le soutien ou la coopération d'un tiers hors de l'université en vue du développement professionnel ?*

E.13 : On en a vraiment besoin, ce genre d'intervention, d'échanges. Tous les enseignants sont encouragés à participer aux activités professionnelles, aux manifestations scientifiques organisées par les autres universités, des universités plus grandes. Mais parfois il nous était impossible d'y participer à cause du *heavy workload*¹³¹. J'apprécie grandement les formations à courte durée qu'organisent le ministère, les autres organisations telles que BOLT. Bientôt sera établi le Centre de Soutien aux Jeunes Enseignants au sein de notre

¹³⁰ L'année universitaire 2015-2016.

¹³¹ *Heavy workload* : une lourde charge de travail.

université. Ce sera excellent ce dispositif je trouve. Les enseignants comme nous, au début de la carrière, ne savaient rien, devaient travailler à tâtons, tout en imitant les enseignants anciens car à cette époque-là, il n'y avait pas encore le Département de Pédagogie.

V : *Quels sont les principaux problèmes auxquels vous devez faire face dans vos situations de travail entre l'enseignement et la gestion administrative ? Qu'avez-vous fait pour résoudre ces problèmes ?*

E.13 : Le plus dur pour moi c'est que les étudiants n'ont pas l'autonomie dans leurs études et parfois je n'arrive pas à les pousser. Je donne un exemple, je suis chargée de la compétence orale qui demande, tout comme les autres compétences, la préparation et le travail à la maison. Et quand je leur donne des exercices à faire pendant un certain temps avant le cours, ils ne font rien si ces exercices ne sont pas notés. Donc je suis dans l'obligation de donner des notes à ce travail à la maison. Toutefois il arrive que certains aillent tricher car, quand ils travaillent en groupe ils ne font qu'écrire leur nom sur la liste du groupe. Il y a en fait seulement un ou deux étudiants qui sont bons et sérieux et font ce travail. Donc c'est difficile de gérer tout ça. Du coup j'ai du changer la modalité concernant le devoir à la maison. Ils font ce travail en groupe et le moment venu, je vais demander à n'importe quel/le étudiant/e de donner les réponses en classe. Je leur demande aussi de rendre des rapports pour être sûre qu'ils ont vraiment travaillé avec le groupe. Et pour les motiver, je vais leur donner 10% de la note semestrielle¹³² en donnant des contrôles sur table, dont les sujets sont retirés des exercices qu'ils ont déjà faits. Donc de cette manière, ceux qui ont vraiment travaillé pourront certainement avoir de bonnes notes et par contre ceux qui n'ont pas travaillé ne pourront pas en avoir. Voilà comme ça ils accepteraient de travailler mais je trouve que leur autonomie dans le travail est assez faible. Voilà c'est le problème d'auto-apprentissage chez les étudiants qui me tourmente. Hélas je dois tout faire pour faire travailler mes étudiants, même les gronder et « les embaucher ». Et je dois penser toujours à inventer des choses pour les faire travailler. Si mon truc ne marche pas ce semestre, je dois en inventer d'autres le prochain semestre. Ce semestre je travaille en duo avec TT et on doit essayer un autre truc mais avec des démarches qui sont plus pertinentes à suivre afin de mieux surveiller nos

¹³² En principe, les enseignants ont le droit de donner 50% de la note totale du semestre en demandant aux étudiants de faire des devoirs à la maison, des contrôles sur table ; les étudiants sont soumis à passer les examens (les partiels) à la fin de chaque semestre pour gagner les autres 50% de la note totale.

étudiants. Donc à la fin, ils déclarent, dans la partie *self evaluation*¹³³ que ce dispositif est utile et susceptible de les faire progresser. Petit à petit, ils sont capables de travailler [sans la présence du prof] et font des progrès. Et au bout du compte je conclus que c'est la note qui fait la motivation.

V : *Vous avez eu des résultats c'est bien. Je passe à la question suivante, est-ce que vous voyez que le contexte socio-économique en forte mutation conduisant à l'évolution de l'enseignement des LVE peut avoir un impact sur votre cadre d'exercice professionnel, sur l'éducation en général ?*

E.13 : Mais oui. Comme tout à l'heure j'ai parlé de l'intégration régionale, ASEAN par exemple. Nos jeunes diplômés seront désavantagés s'ils n'ont pas un bon niveau de LVE. Les entreprises viendront recruter les employés et nous perdrons même sur notre propre terrain. Voilà ce qui concernera les apprenants mais je pense qu'il en va de même pour les enseignants. Donc il faut que ces derniers améliorent leurs qualités professionnelles, leurs compétences professionnelles. Un autre impact, les enseignants des LVE ont plus d'heures d'enseignement. Les gens se rendent compte que leurs enfants doivent apprendre l'anglais et ils font des investissements dans cet apprentissage pour le devenir de leurs enfants. Par exemple, chez moi j'ai beaucoup de demandes de cours et ces dernières années on connaît un nombre croissant d'étudiants qui partent à l'étranger pour faire leurs études. Ceux-ci suivent des cours d'entraînement et de préparation aux épreuves de TOEFL iBT et IELTS. Donc c'est l'opportunité de gagner de l'argent pour les enseignants des LVE. Dans l'ensemble c'est mieux pour eux.

V : *Et si vous devriez faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines, quelle serait la différence ?*

E.13 : Je ne suis pas sûre mais personnellement, depuis que j'ai commencé à apprendre les LVE, j'ai amplement approfondi les connaissances sociales et notamment *general knowledge*¹³⁴. Comment ? À travers la lecture supplémentaire en anglais. Donc si on ne lit pas, on ne pourra pas acquérir des connaissances liées à l'histoire, à la culture, à la société. Voilà j'ai augmenté mes connaissances, autrement dit, j'ai accès à des choses qui se passent dans le monde grâce à l'apprentissage des LVE. Et je trouve que mes collègues enseignants des LVE sont plus courtois que les enseignants d'autres matières.

¹³³*Self evaluation*: auto-évaluation [un peu pareil au port folio]

¹³⁴*Genaralknowledge* : des connaissances générales.

Cela se manifeste à travers la voix et le procédé de communication. Par exemple en passant près des salles de classe j'entends souvent la voix stridente des autres expliquer leurs leçons tandis que nous on parle à voix douce, avec courtoisie devant nos étudiants. Je me suis dit que si j'étais à leur place, dans les salles de classe, je ne parlerais jamais comme eux. Par exemple, ils demandent souvent de façon brève et impolie à leurs étudiants « Voyez ? » tandis que moi je leur demande avec courtoisie et politesse comme « Est-ce que vous voyez ce que je veux dire ? » ou bien avec des « Please ! » en anglais. Mais bon je vous dis que c'est mon impression et mon témoignage.

V : *Et finalement, pourriez-vous me donner des infos concernant votre parcours de formation et vos expériences vécues tout au long de votre vie professionnelle ?*

E.13 : J'ai poursuivi les études universitaires ici, dans cette université de 1995 à 1999. Ensuite j'ai fait un master dans le cadre du programme de co-formation entre l'Université La Trobe avec USSH¹³⁵, de 2006 à 2008. J'ai obtenu un certificat pour devenir formatrice/assistante pédagogique des enseignants de l'anglais du primaire, organisée par British Council. Bon voilà je suis désolée mais je dois partir tout de suite pour une réunion de préparation des examens d'entrée.

V : *Oui, merci beaucoup pour votre temps et les informations que vous avez partagées avec moi. Au revoir et à bientôt.*

¹³⁵University of Social Sciences and Humanities à HCMV.

2.14. Entretien 14

V : *Bonjour T. Merci beaucoup de venir à cet entretien. Je vais commencer avec la première question. Comment le métier d'enseignant a-t-il évolué au cours de ta vie professionnelle ?*

E.14 : Concrètement dans le passé les gens ont appris le chinois pour écrire et comprendre la grammaire et à présent ils préfèrent à apprendre à communiquer. Autrefois les étudiants écrivaient à la main mais maintenant ils utilisent les ordinateurs. Ils préfèrent donc des programmes de loisirs pour pratiquer la langue parlée. Je vois qu'ils sont plus motivés. Ils deviennent plus à l'aise avec l'utilisation de l'ordinateur, des logiciels [en chinois] même du téléphone portable dans la rédaction des textes et c'est totalement différent du passé. Voilà les compétences langagières : compréhension orale et expression orale, et les TIC.

V : *Tu vois également les changements qui concernent la demande en chinois, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, etc. ?*

E.14 : Oui bien sûr, on connaît une augmentation ces dernières années. Auparavant, dans les années 90, 2000, il était difficile de trouver un/e enseignant/e de chinois ou un/e étudiant/e qui parle chinois. Maintenant c'est plus facile de les trouver bien que leur niveau ne soit pas assez élevé. En général, il y a une grande croissance en nombre [de gens qui enseignent et apprennent cette langue]. Il me semble que ces personnes là deviennent meilleures en termes de personnalité et de style. Quant à la demande des apprenants, il y a de plus en plus d'apprenants qui ont besoin du chinois communicationnel. Donc une demande de 85% des cours de communication. Par contre peu de personnes qui souhaitent apprendre la culture, la langue pour faire des études en chinois.

V : *Il y a plus d'investissement dans le développement de l'enseignement et l'apprentissage du chinois ?*

E.14 : Il y en a beaucoup. En plus le gouvernement chinois et taïwanais offre plus de bourses d'études dédiées aux enseignants et étudiants. Ils organisent plus souvent des compétitions dans le pays [au Vietnam] et à l'étranger. Autrefois les examens de HSK¹³⁶

¹³⁶ Le HSK est l'examen standard d'évaluation des compétences en *chinois*.

et TOCFL¹³⁷ sont seulement organisés en Chine mais maintenant on pourra les passer au Vietnam, de même avec la Taiwan. Tout ça devient plus populaire.

V : *Et selon toi, quelles sont les ressources les plus importantes à mobiliser pour le métier d'enseignant ?*

E.14 : Les ressources les plus importantes ? Je pense aux enseignants. Actuellement on recrute les gens diplômés pour travailler comme enseignant. En fait ceux qui ont poursuivi les cursus de pédagogie du chinois n'aiment pas la carrière d'enseignement. Mais il y a certains jeunes diplômés qui n'ont pas poursuivi la pédagogie du chinois préfèrent devenir enseignants du chinois ; ceux-ci ne peuvent pas [exercer le métier d'enseignant du chinois] car leur diplôme ne leur permet pas. Toutefois, pour optimiser la mobilisation des ressources humaines dans l'enseignement du chinois, il faudra mobiliser seulement ceux qui aiment ce métier. Et après on devra les former, les faire suivre des formations certifiantes à l'enseignement. Donc il vaut mieux choisir ceux qui sont compétents et ont une passion pour l'enseignement, c'est-à-dire il ne faut pas être trop rigide en termes de critères de recrutement. Voilà mes idées personnelles.

V : *C'est intéressant la réalité de l'enseignement et l'apprentissage du chinois.*

E.14 : Donc pour moi, c'est important quand les enseignants sont capables de motiver et inspirer leurs étudiants. On ne peut pas dénier le rôle des enseignants. Si les enseignants ont eux-mêmes la passion pour l'enseignement, ils seront capables de passionner leurs étudiants. On ne pourra pas inspirer les autres quand on possède seulement les connaissances.

V : *Donc outre des ressources humaines, quelles sont les autres ressources à mobiliser ?*

E.14 : Toutes les ressources de l'université, de la société. Il s'agit des ressources sur le plan matériel et moral. Ce sont les soutiens de l'université à l'égard du développement de l'enseignement et l'apprentissage [du chinois]. Il faudra soutenir différentes activités de promotion de l'enseignement et l'apprentissage au sein de l'université, créer plus d'espaces de dialogue permettant la découverte de la culture et de la langue, etc. En fait le soutien [moral] de la société est de même importance. Par exemple, quand on [la société] dit de ne pas choisir le chinois ou le français à l'école, comment on [les enseignants] pourra avoir des soutiens ? Les étudiants ont plus de choix en termes

¹³⁷ TOCFL - *Test of Chinese as a Foreign Language* : Examens du chinois langue étrangère.

d'apprentissage des LVE. Ce n'est pas nécessairement l'anglais qu'on devra choisir. Les étudiants en Littérature ou en Informatique, s'ils aiment, pourront choisir le chinois [comme option langue étrangère]. À présent, plusieurs départements ne permettent pas à leurs étudiants de choisir d'autres langues étrangères. Cela n'est pas encourageant. En fait, les départements et l'université essaient seulement d'attacher l'apprentissage des LVE au futur métier de leurs étudiants et, de ce fait, ignorent la préférence de ces derniers. Quant aux entreprises, si elles annoncent que les candidats ne pourront postuler un emploi qu'avec leur niveau d'anglais, on ne pourra pas encourager l'enseignement et l'apprentissage du chinois.

V : *Et, selon toi, quel est le cœur de ton métier ? Tu pourras parler de l'essentiel du métier d'enseignant.*

E.14 : Pour moi, il y a plusieurs choses qui constituent l'importance et ne suivent pas l'ordre d'importance. Pour exercer ce métier d'enseignant, il faut le bon cœur, l'ardeur et les connaissances. Et quand on a tout ça, il faudra être reconnu par les apprenants, par l'université. Il faut que l'université valide nos compétences en termes de standardisation. Voilà je pense que c'est suffisant, cette reconnaissance des apprenants et de l'université.

V : *Ensuite, quelles sont les marques les plus importantes de la professionnalité enseignante ?*

E.14 : Je viens de parler du bon cœur de l'enseignant. Il faut également la patience, notamment dans l'enseignement du chinois car il m'est arrivé des étudiants qui ne pouvaient pas écrire au bout d'une quinzaine de séances. Ensuite, bien sûr une bonne maîtrise de la langue mais ce n'est pas suffisant. Il faut de bonnes méthodes d'enseignement. Prenons un exemple, il y a des personnes qui parlent bien et couramment mais n'arrivent pas à enseigner la langue. Pour moi, les méthodes d'enseignement sont différentes de compétences langagières. Un autre exemple, nous pouvons bien faire le travail de l'interprète mais enseigner l'interprétation est bien différent.

V : *Comment est-ce qu'on peut mesurer les compétences langagières ?*

E.14 : Il y a une différence entre les compétences langagières en chinois que celles en anglais. En chinois, on peut avoir des certificats niveau 5 ou 6, c'est-à-dire on comprend bien le contenu et le format des épreuves et peut bien passer les épreuves mais en réalité, quand on devra appliquer ces connaissances et compétences dans la vie en, on ne pourra rien

faire. Je ne suis pas sûre de ces modalités de mesurer les compétences en langue. Pourquoi ? Parce que les techniques et les stratégies pour passer des épreuves sont différentes de la réalité. Pour être plus précis, je donne un exemple, lors des examens on ne peine pas dans la lecture attentive et exhaustive pour pouvoir répondre aux questions. En fait, quand je demande à mes étudiants qui ont bien passé les épreuves s'ils ont bien compris les sujets, ils m'ont répondu non car ils ont suivi les astuces de réponse. Voilà je crois que les résultats ne peuvent pas tout refléter, si non seulement les astuces et les techniques pour réussir aux examens. Et là, je n'ai pas encore parlé des connaissances, par exemple, les étudiants peuvent bien choisir « vin » pour répondre à une question sur les boissons mais c'est très probable que, eux, ils ne comprennent pas ce qu'est un vin.

V : *Un enseignant a besoin d'une connaissance ample et des compétences professionnelles pour exercer son métier. Donc selon toi, qu'est-ce que les enseignants des LVE en général, devraient faire pour construire leurs compétences professionnelles et toi personnellement ?*

E.14 : Ça dépend de notre spécialité. Si on est chargé du [chinois pour le] tourisme, on devra approfondir les connaissances dans ce champ. Si notre spécialité est traduction-interprétation, on devra creuser ce domaine. Je pense que les enseignants comme nous n'ont pas beaucoup de temps donc, ce sera plus facile pour nous de suivre les infos tous les jours. Cela nous permettra d'être au courant de l'actualité et aussi la langue et son évolution au niveau de vocabulaire, de structures grammaticales. En effet, il y a des parties de connaissances qu'on ne trouve pas dans les livres mais à la tête, sur Internet, etc. Ce procédé d'auto-apprentissage nous séduit et ne nous fatigue pas. À la fin d'une journée fatigante, chargé de travail, il nous sera difficile de continuer à lire, à nous concentrer sur notre article... nous finirons par nous endormir !

V : *À part la mise à jour des connaissances au moyen des infos diffusées à la télé et sur Internet, tu penses à d'autres dispositifs ?*

E.14 : On pourra apprendre à partir des expériences des enseignants anciens et des échanges avec nos collègues. Ça pour moi, c'est vraiment important. Il y a par exemple des universités d'été organisées par la Taiwan, en Taiwan. Ce sont des programmes à courte durée que je trouve vraiment enrichissants car ceux-ci sont assurés par les professeurs taïwanais expérimentés et connus. On pourra profiter de ce séjour pour échanger des

expériences avec nos enseignants amis et collègues. J'apprécie les échanges avec les autres dans mon domaine d'enseignement.

V : *Et pourrais-tu parler de ton projet d'études pour te perfectionner ?*

E.14 : Je vais faire une thèse comme toi, qui dure de trois à quatre années, dans le domaine des méthodologies de l'enseignement du chinois, spécialité linguistique et linguistique appliquée. J'aimerais faire une recherche comparative entre le chinois et le vietnamien, notamment le vocabulaire dans un domaine concret. Pourquoi je m'intéresse au vocabulaire ? Parce qu'il est une ressource illimitée au sein d'une langue, surtout une langue étrangère. Je pense que les niveaux des LVE dépendent notamment du « capital de vocabulaire » et non pas des structures grammaticales. Au niveau intermédiaire, on pourra avoir une base complète de grammaire. Deuxièmement, le vocabulaire est étroitement lié à la culture. Il nous sera plus intéressant de combiner le vocabulaire et la culture. Cela dit, je devrai étudier également le sino-vietnamien. Voilà mon plan d'études, je partirai à la fin d'août et vais commencer les études au début de septembre. Il s'agit d'une bourse d'études du gouvernement chinois de trois à quatre années universitaires en Chine.

V : *Maintenant on va aborder des difficultés dans le travail. Est-ce que tu dois faire face à des problèmes ? Si oui, comment tu fais pour t'en sortir ?*

E.14 : Le chinois est une deuxième langue étrangère¹³⁸. On a un certain nombre de crédits pour assumer un programme d'enseignement avec des critères bien exigeants. Mais je peux m'en occuper ou me débrouiller. Le plus difficile est d'assurer la qualité ! Selon moi pour pouvoir satisfaire ces exigences, il faut que j'aie dix étudiants par classe tandis que, actuellement chaque classe comprend une cinquantaine d'étudiants, même 60 étudiants de la promotion K39 cette année. Selon les prescriptions, il faut enseigner quatre compétences langagières : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites. Les étudiants non spécialisés en LVE devront atteindre le niveau A2. Comment pourrai-je faire travailler ce nombre d'étudiants de manière qu'ils atteignent ces quatre compétences ? Voilà comment puis-je assurer la qualité des cours ? Comment faire pratiquer sans parler de développer des compétences langagières ? C'est donc le plus difficile. En fait on reçoit chaque année un/e enseignant/e taiwanais/e volontaire. Et je pense qu'il ne faut pas lui assigner une ou deux classes comme ce qu'on

¹³⁸ Au Vietnam, l'anglais est la première langue étrangère.

est en train de faire. Il vaudra mieux lui demander de travailler comme un/e assistant/e pédagogique qui interviendra dans toutes les classes, qui apportera son aide dans toutes les classes. On a besoin de ce type d'intervention dans des classes pour attirer les étudiants, les motiver ou bien pour assister à une partie de notre cours. Par exemple, un exposé sur un sujet portant sur la culture chinoise. Cette répartition de travail est très importante pour nous car si cet/te enseignant/e volontaire prend en charge des classes comme nous, on ne pourra pas solliciter ses aides. En réalité, c'est trop difficile pour les étudiants de travailler tous seuls avec les enseignants natifs car ces premiers ne sont pas spécialisés en LVE.

V : *D'accord, c'est important la répartition de travail. Maintenant on va parler du contexte actuel et j'aimerais te poser une question qui est subtile. Est-ce que tu perçois les tensions sur ton métier quand, récemment on connaît les actes d'agression de la Chine en mer de l'Est ?*

E.14 : Personnellement je ne vois pas de tensions. Pour moi il n'y pas de lien entre l'enseignement et ces tensions politiques. Quand les apprenants aiment la langue chinoise, ils laissent tomber ces choses là. Il faut distinguer ces deux choses, le chinois et la politique [chinoise]. Par exemple, on n'aime pas la Chine mais on continue à regarder les films chinois parce qu'ils sont bons ; on continue à lire *L'histoire des trois royaumes*. Pourquoi ? C'est simplement parce que c'est un merveilleux roman.

V : *Et tu perçois l'impact du Projet 2020 sur ton cadre d'exercice professionnel ?*

E.14 : Beaucoup d'impact. Par exemple les standards d'*output*, comme l'anglais. On demande le niveau B1 en chinois à la sortie des étudiants. Et je pense que le niveau B1 en chinois est plus difficile qu'à celui en anglais. Donc beaucoup de travail à faire [pour pouvoir répondre aux exigences] mais le Projet 2020 apporte aussi beaucoup de bénéfices comme les programmes de bourses d'études à l'étranger.

V : *Et si tu devrais faire une comparaison entre les enseignants des LVE et les enseignants d'autres disciplines, selon toi quelle serait la différence ?*

E.14 : Les enseignants de LVE doivent toujours alimenter leurs manuels, leurs cours. Nous devons enseigner en fonction des besoins et du goût des étudiants. Par exemple, les étudiants en Philologie préfèrent l'écriture, je vais leur enseigner à écrire. Je vais me concentrer plus sur la compétence écrite que sur la compétence orale. Donc je veux dire que les enseignants des LVE doivent être très flexibles pour adapter le contenu, le

niveau des cours etc. en fonction des besoins, des niveaux de la classe. Voilà ce dont on a besoin, ce sont les compétences professionnelles pour ne pas « nous répéter ». C'est-à-dire être compétent de changer nos méthodes [d'enseignement].

V : *Finally, est-ce que tu peux parler succinctement de ton parcours de formation et des expériences vécues tout au long de ta vie professionnelle ?*

E.14 : J'ai fait mes études supérieures à l'Université des Humanités et des Sciences sociales à HCMV, de 2000 à 2004. J'ai fait mon master à l'Université de Guangxi en Chine, de 2008 à 2011. Et voilà c'est tout.

V : *Voilà. Merci beaucoup chère collègue. Bon courage pour tes études doctorales en Chine. À bientôt.*

3. Grille d'analyse

| Thème 1 | Thème 2 | Thème 3 | Thème 4 | Thème 5 |
|---|--|--|--|---|
| Perceptions des évolutions de l'éducation nationale en général et du champ des LVE en particulier | Estimation des ressources essentielles à la construction des compétences | Représentations du cœur du métier d'enseignant | Perceptions de la professionnalité enseignante | Processus de développement professionnel. |
| | | | | |

PARTIE II : ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

1. Élaboration du questionnaire en ligne (Limesurvey Unicaen)

1.1. Version française

ENQUÊTE SUR LES « ÉVOLUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES AU VIETNAM »

Madame, Monsieur, Chers collègues,

Je suis doctorant en Sciences de l'Éducation, rattaché au Laboratoire CIRNEF, l'Université de Caen Normandie en France. Je voudrais solliciter votre participation à ce questionnaire en ligne. Mes travaux portent sur les « Évolutions de l'enseignement des langues vivantes étrangères au Vietnam ».

En tant qu'enseignants, vous jouez un rôle primordial dans le domaine éducatif. C'est pour cette raison que je vous adresse ce questionnaire anonyme afin de recueillir votre point de vue sur l'enseignement des LVE. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse et toutes vos réponses seront strictement confidentielles. Les résultats obtenus contribueront de façon conséquente à la réussite de notre projet de recherche.

D'avance, je tiens à vous remercier très sincèrement de votre coopération et vous souhaite le meilleur dans votre vie personnelle ainsi que dans votre carrière professionnelle.

Pour toutes informations complémentaires, veuillez me contacter par courriel dothien-vu.nguyen@unicaen.fr

PARTIE 1 : INFORMATIONS PROFESSIONNELLES

Q.1. Selon vous, sur quels plans suivants l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) a-t-il évolué au cours de ces dix dernières années ?

Veuillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis

- A. L'apparition de nouvelles méthodologies de l'enseignement
- B. L'aménagement des infrastructures techniques et pédagogiques
- C. La mise en œuvre des projets nationaux visant la réforme éducative
- D. L'application du système de crédits capitalisables
- E. L'investissement de l'État dans les politiques éducatives favorisant le développement de l'enseignement des LVE

Q.2. Selon vous, quelles sont les ressources qui contribuent le plus à l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants de LVE ?

Veuillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis

- A. Les équipements, les supports pédagogiques et multimédia
- B. Les ressources documentaires
- C. La coopération collégiale
- D. Les formations continues
- E. L'autoformation

Q.3. Pour développer vos compétences professionnelles, quels sont les deux éléments les plus importants pour vous ?

Veillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis

- A. L'acquisition d'un diplôme de niveau supérieur
- B. La participation à des programmes de formation continue
- C. L'usage des ressources média audio-visuelles (télévision, radio, Internet, ...)
- D. La lecture d'ouvrages et d'articles scientifiques
- E. Le suivi de programmes de formation continue en ligne

Q.4. A votre avis, la formation professionnelle continue (n') est...

- A. pas vraiment nécessaire.
- B. peu nécessaire.
- C. tout à fait nécessaire.
- D. absolument nécessaire.

Q.5. Voici quatre avis sur le processus de construction et de développement des compétences professionnelles. Lequel est plus proche de votre propre opinion ?

Veillez cocher 1 suggestion la plus importante ou donner votre avis

- A. L'enseignant s'autoforme tout au long de sa carrière professionnelle.
- B. L'enseignant doit poursuivre des formations professionnelles continues.
- C. L'enseignant doit prolonger sa formation initiale.
- D. L'enseignant se forme à travers les échanges avec ses collègues.
- E. Autres avis (préciser) :

Q.6. Qu'est-ce qui vous paraît le plus formateur pour votre métier ?

Veillez cocher 1 suggestion la plus importante ou donner votre avis

- A. Les échanges entre pairs
- B. La valeur formative de l'expérience professionnelle
- C. La recherche en didactique des langues, en pédagogie et en linguistique
- D. Le processus réflexif (l'analyse des pratiques et la réflexion sur et pour l'action enseignante)
- E. Autres avis (préciser) :

Q.7. Selon vous, quelles sont les tâches les plus importantes pour le métier d'enseignant de LVE ?

Veillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis

- A. Transmettre les connaissances langagières aux apprenants
- B. Développer leurs compétences langagières, communicationnelles et transversales
- C. Leur enseigner les valeurs d'ouverture et de citoyenneté
- D. Les accompagner tout au long de leur apprentissage
- E. Les préparer aux épreuves de certification en langues

Q.8. Selon vous, quelles sont les valeurs personnelles les plus importantes pour un enseignant de LVE ?

Veillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis

- A. L'amour pour la langue
- B. L'éthique professionnelle
- C. L'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles
- D. L'engagement dans le métier
- E. La volonté pour l'autoformation

Q.9. Qu'est-ce qui définit le mieux un enseignant de LVE selon vous ?

Veillez cocher 1 suggestion la plus importante ou donner votre avis

- A. Les qualités morales et les valeurs personnelles
- B. La qualification professionnelle par le diplôme
- C. La capacité à faire réussir les apprenants
- D. La capacité à s'autoformer
- E. Autres avis (préciser) :

Q.10. Quelles sont les compétences les plus importantes pour l'enseignement de LVE ?

Veillez cocher 1 suggestion la plus importante ou donner votre avis

- A. Les compétences techno-pédagogiques
- B. Les compétences linguistiques/langagières
- C. Les compétences socioculturelles
- D. Les compétences relationnelles
- E. Autres avis (préciser) :

Q.11. De votre point de vue, un enseignant de LVE dit « compétent » doit...

Veillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis.

- A. avoir de l'expérience pédagogique.
- B. avoir une connaissance approfondie de la langue enseignée.
- C. faire de la recherche.
- D. réfléchir sur ses pratiques en vue de les améliorer.
- E. être capable de s'autoformer.
- F. savoir motiver les apprenants et leur apprendre à apprendre.
- G. pouvoir faire un travail à temps partiel dans un domaine relatif à la langue.

Q.12. Selon vous, l'application du Cadre européen commun de références pour les langues dans l'enseignement des LVE (ne) s'avère...

- A. pas indispensable. B. pas vraiment utile.
- C. plutôt utile. D. tout à fait indispensable.

Veillez expliciter vos raisons :

Q.13. Selon vous, la connaissance approfondie de la langue enseignée est susceptible de...

Veillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis.

- A. modifier vos visions sur la vie et sur le monde.
- B. modifier votre savoir-être.
- C. adopter une pensée ouverte.
- D. améliorer votre capacité d'adaptation et d'intégration.
- E. dynamiser vos pratiques professionnelles.

Q.14. Que pensez-vous des politiques éducatives au cours de la dernière décennie dans le domaine des LVE ?

Veillez cocher 1 suggestion la plus importante ou donner votre avis

- A. Elles ne sont pas pertinentes et n'apportent pas de changements.
- B. Elles sont rationnelles mais n'apportent pas de vrais changements.
- C. Elles sont tout à fait rationnelles et aboutissent à des changements.
- D. Elles contribuent décisivement au développement de l'éducation.
- E. Autres avis (préciser) :.....

Q.15. Quels seraient selon vous les plus grands obstacles à l'évolution de l'enseignement/apprentissage des LVE au Vietnam ?

Veillez cocher 2 suggestions les plus importantes d'après votre avis.

- A. Le dysfonctionnement administratif au niveau hiérarchique supérieur
- B. Le manque en ressources humaines de qualité
- C. Le manque de ressources financières
- D. Le manque de détermination
- E. Le manque de recherches préalables

PARTIE 2 : INFORMATIONS PERSONNELLES

Q.16. Veuillez indiquer votre tranche d'âge

- A. < 25 ans B. 25-30 ans C. 31-35 ans D. 36-40 ans
- E. 41-45 ans F. 46-50 ans G. 51-55 ans H. > 55 ans

Votre genre

- A. Féminin B. Masculin

Q.17. Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ?

- A. Anglais B. Français C. Allemand D. Russe
- E. Japonais F. Coréen G. Chinois H. Autre (préciser)

.....

Q.18. Quel est votre diplôme le plus élevé ?

- A. Licence B. Master C. Doctorat D. Autre (préciser)

.....

Où l'avez-vous obtenu ?

A. au Vietnam B. à l'étranger ; Pays de délivrance du diplôme

.....

Q.19. Avez-vous suivi des stages de perfectionnement linguistique et pédagogique ou autres formations professionnalisantes à l'étranger ?

A. Oui ; Nom du pays :

B. Non

Q.20. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement des LVE ?

A. < 5 ans B. 5-10 ans C. 11-15 ans D. 16-20 ans

E. 21-25 ans F. 26-30 ans G. 31-35 ans H. > 35 ans

Assurez-vous des fonctions de direction ?

A. Oui B. Non

Q.21. Selon les prescriptions institutionnelles, avez-vous obtenu une certification en LVE compatible avec le CECRL ?

A. Oui ; Nom du certificat (TOEFL, IELTS, DELF-DALF, TCF, ...):

.....

B. Non.

C. Non, je n'en ai pas besoin car j'ai effectué mes études supérieures à l'étranger.

D. Non, je n'en ai pas besoin car j'ai passé les épreuves de certification de langue organisées par le Ministère de l'Education et de la Formation.

Q.22. Dans la perspective géographique, votre établissement se trouve dans...

A. le Nord. B. le Centre. C. le Sud.

Et il relève...

A. du secteur public. B. hors du secteur public.

Je vous remercie de votre participation et du temps que vous avez consacré à cette enquête.

1.2. Version vietnamienne

KHẢO SÁT NGHIÊN CỨU SỰ « CHUYỂN BIẾN TRONG LĨNH VỰC GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ TẠI VIỆT NAM »

Kính thưa quý Thầy/Cô, quý đồng nghiệp,

Tôi là nghiên cứu sinh ngành Giáo dục học thuộc Trung tâm Nghiên cứu Khoa học Giáo dục (CIRNEF) tại Đại học Caen Normandie, Cộng hòa Pháp. Luận án của tôi nghiên cứu sự « Chuyển biến trong lĩnh vực Giảng dạy Ngoại ngữ tại Việt Nam ».

Trên cương vị giảng viên, quý Thầy/Cô và quý đồng nghiệp đóng vai trò then chốt trong lĩnh vực dạy ngoại ngữ và vì vậy, có thể cung cấp những thông tin thiết thực và có giá trị khoa học đối với đề tài của chúng tôi. Trong khuôn khổ nghiên cứu này, không có câu trả lời « hay » hoặc « không hay » và tất cả thông tin của quý Thầy/Cô sẽ được đảm bảo bí mật tuyệt đối. Kết quả thu được sẽ góp phần quan trọng cho sự thành công của đề tài nghiên cứu.

Tôi xin trân trọng cảm ơn quý Thầy/Cô, quý đồng nghiệp và kính chúc quý vị những điều tốt đẹp nhất trong cuộc sống cũng như trong sự nghiệp trồng người.

Nếu quý Thầy/Cô và quý đồng nghiệp cần thêm thông tin, tôi xin sẵn sàng hồi đáp qua địa chỉ email : dothien-vu.nguyen@unicaen.fr

PHẦN 1 : THÔNG TIN NGHIỆP VỤ

Q.1. Theo quý Thầy/Cô, lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ trong 10 năm trở lại đây có những chuyển biến nào ?

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất.

- A. Có những phương pháp giảng dạy mới
- B. Cải thiện cơ sở vật chất phục vụ công tác giảng dạy
- C. Thực hiện các đề án quốc gia cải cách dạy và học ngoại ngữ
- D. Áp dụng đào tạo theo hệ thống tích lũy tín chỉ
- E. Có sự đầu tư cấp Nhà nước trong các chính sách giáo dục tạo điều kiện phát triển dạy và học ngoại ngữ

Q.2. Theo quý Thầy/Cô, những nguồn lực nào đóng góp quan trọng nhất vào việc cải thiện năng lực nghề nghiệp của giáo viên ngoại ngữ ?

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất.

- A. Các thiết bị, phương tiện hỗ trợ sư phạm và truyền thông đa phương tiện
- B. Nguồn tài liệu
- C. Sự hợp tác giữa đồng nghiệp
- D. Các chương trình đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ
- E. Việc tự đào tạo

Q.3. Để phát triển năng lực nghề nghiệp, hai yếu tố nào sau đây là đặc biệt quan trọng đối với quý Thầy/Cô ?

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất

- A. Đạt một bằng cấp/văn bằng ở bậc cao hơn
- B. Tham gia các chương trình đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ
- C. Sử dụng các nguồn tài liệu nghe-nhìn (truyền hình, phát thanh, Internet, ...)
- D. Đọc những ấn phẩm và bài báo khoa học
- E. Tiếp tục theo đuổi các khóa học qua mạng

Q.4. Theo quý Thầy/Cô, việc đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ là...

- A. không thực sự cần thiết.
- B. ít cần thiết.
- C. rất cần thiết.
- D. tuyệt đối cần thiết.

Q.5. Sau đây là bốn ý kiến về quá trình xây dựng và phát triển năng lực nghiệp vụ, ý kiến nào gần với quan điểm của quý Thầy/Cô nhất ?

Vui lòng chọn 1 gợi ý trả lời quan trọng nhất hoặc cho biết ý kiến khác

- A. Giáo viên tự đào tạo trong suốt quá trình hành nghề.
- B. Giáo viên phải tham gia các chương trình đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ.
- C. Giáo viên phải tiếp tục học tập ở bậc học cao hơn sau khi tốt nghiệp đại học.
- D. Giáo viên nâng cao năng lực nghiệp vụ thông qua việc trao đổi với đồng nghiệp.
- E. Ý kiến khác (xin ghi rõ) :.....

Q.6. Trong quá trình giảng dạy, yếu tố nào sau đây giúp quý Thầy/Cô phát triển năng lực nghiệp vụ ?

Vui lòng chọn 1 gợi ý trả lời quan trọng hoặc cho biết ý kiến khác

- A. Trao đổi với đồng nghiệp
- B. Hình thành kinh nghiệm từ công tác giảng dạy
- C. Nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực Lý luận phương pháp giảng dạy ngôn ngữ, Sư phạm và Ngôn ngữ học
- D. Quá trình tư duy nghề nghiệp (phân tích hoạt động giảng dạy và tự vấn để hoàn thiện năng lực nghiệp vụ)
- E. Ý kiến khác (xin ghi rõ) :.....

Q.7. Theo quý Thầy/Cô, hai công việc đặc biệt quan trọng trong giảng dạy ngoại ngữ là gì ?

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất

- A. Truyền thụ kiến thức ngôn ngữ cho học viên
- B. Phát triển kỹ năng ngôn ngữ, giao tiếp và kỹ năng mềm của học viên
- C. Giáo dục tư duy cởi mở và ý thức công dân toàn cầu
- D. Hướng dẫn học viên trong suốt quá trình học tập
- E. Trang bị kiến thức, kỹ năng để học viên thi đạt các kỳ thi năng lực ngoại ngữ

Q.8. Theo quý Thầy/Cô, hai giá trị cá nhân nào là đặc biệt quan trọng đối với giáo viên ngoại ngữ ?

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất

- A. Tình yêu đối với ngoại ngữ
- B. Đạo đức nghề nghiệp
- C. Tinh thần sẵn sàng tiếp thu những biến đổi trong hoạt động giảng dạy
- D. Dấn thân trong nghề dạy học
- E. Ý chí tự đào tạo

Q.9. Theo quý Thầy/Cô, yếu tố nào sau đây xác định rõ nhất người giáo viên ngoại ngữ ?

Vui lòng chọn 1 gợi ý trả lời quan trọng nhất hoặc cho biết ý kiến khác

- A. Phẩm chất đạo đức và giá trị cá nhân
- B. Trình độ bằng cấp chuyên môn đạt được
- C. Khả năng giúp học viên thành công trong học tập
- D. Khả năng tự đào tạo
- E. Ý kiến khác (xin ghi rõ) :.....

Q.10. Kỹ năng nào sau đây là đặc biệt quan trọng trong giảng dạy ngoại ngữ ?

Vui lòng chọn 1 gợi ý trả lời quan trọng nhất hoặc cho biết ý kiến khác

- A. Kỹ năng ứng dụng Công nghệ Thông tin
- B. Kỹ năng về ngôn ngữ học và sử dụng ngôn ngữ
- C. Kỹ năng văn hóa-xã hội
- D. Kỹ năng giao tiếp
- E. Ý kiến khác (xin ghi rõ) :.....

Q.11. Theo quan điểm của quý Thầy/Cô, giáo viên ngoại ngữ được đánh giá « có năng lực » cần phải...

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất

- A. có kinh nghiệm chuyên môn.
- B. am hiểu ngôn ngữ giảng dạy.
- C. nghiên cứu khoa học.
- D. suy nghĩ về hoạt động chuyên môn để tự cải thiện.
- E. có khả năng tự đào tạo.
- F. có khả năng tạo động lực học tập cho học viên và hướng dẫn họ tự học.
- G. có khả năng làm một công việc bán thời gian liên quan đến lĩnh vực ngoại ngữ.

Q.12. Theo quý Thầy/Cô, việc áp dụng Khung Năng lực Ngôn ngữ Châu Âu trong việc giảng dạy ngoại ngữ là...

- A. không thực sự cần thiết
- B. ít cần thiết.
- C. rất cần thiết
- D. tuyệt đối cần thiết

Vui lòng cho biết lý do :.....

Q.13. Theo quý Thầy/Cô, việc am hiểu ngoại ngữ mình giảng dạy có thể làm cho quý Thầy/Cô...

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất

- A. thay đổi nhân sinh quan và thế giới quan.
- B. thay đổi văn hóa/ cách ứng xử.
- C. có tư tưởng tiến bộ và hành động theo tư tưởng đó
- D. cải thiện khả năng thích nghi và hội nhập.
- E. thay đổi phương pháp chuyên môn.

Q.14. Quý Thầy/Cô đồng ý với nhận xét nào sau đây về các chính sách giáo dục trong mười năm gần đây đối với lĩnh vực ngoại ngữ ?

Vui lòng chọn 1 gợi ý trả lời hoặc cho biết ý kiến khác

- A. Các chính sách giáo dục không hợp lý và không đem lại thay đổi.
- B. Các chính sách giáo dục hợp lý nhưng không đem lại thay đổi thực sự.
- C. Các chính sách giáo dục hoàn toàn hợp lý và đem lại nhiều thay đổi.
- D. Các chính sách giáo dục đóng góp thiết thực cho sự phát triển nền giáo dục.
- E. ý kiến khác (xin ghi rõ) :.....

Q.15. Theo quý Thầy/Cô, những trở ngại nào sau đây ảnh hưởng xấu nhất đến việc cải cách dạy và học ngoại ngữ tại Việt Nam ?

Vui lòng chọn 2 gợi ý trả lời quan trọng nhất

- A. Công tác lãnh đạo thiếu hiệu quả
- B. Thiếu nguồn nhân lực chất lượng cao
- C. Thiếu nguồn lực tài chính
- D. Thiếu kiên quyết
- E. Thiếu nghiên cứu trước khi thực hiện cải cách

PHẦN 2 : THÔNG TIN CÁ NHÂN

Q.16. Quý Thầy/Cô vui lòng cho biết độ tuổi

- A. < 25 tuổi
- B. 25-30 tuổi
- C. 31-35 tuổi
- D. 36-40 tuổi
- E. 41-45 tuổi
- F. 46-50 tuổi
- G. 51-55 tuổi
- H. > 55 tuổi

Giới tính

- A. Nữ
- B. Nam

Q.17. Quý Thầy/Cô giảng dạy ngoại ngữ nào ?

- A. Tiếng Anh
 - B. Tiếng Pháp
 - C. Tiếng Đức
 - D. Tiếng Nga
 - E. Tiếng Nhật
 - F. Tiếng Hàn
 - G. Tiếng Trung
 - H. Ngoại ngữ khác
- (xin ghi rõ)

Q.18. Bằng cấp cao nhất của quý Thầy/Cô ?

- A. Cử nhân
 - B. Thạc sĩ
 - C. Tiến sĩ
 - D. Khác
- (xin ghi rõ)

Quý Thầy/Cô học ở đâu ?

- A. Việt Nam
 - B. Nước ngoài
- (xin ghi rõ tên nước)

Q.19. Quý Thầy/Cô đã từng tham gia các khóa đào tạo bồi dưỡng nghiệp vụ về ngôn ngữ, sư phạm hoặc những khóa đào tạo nào khác ở nước ngoài ?

- A. Có ; Tên nước :
- B. Không

Q.20. Quý Thầy/Cô đã có bao nhiêu năm kinh nghiệm giảng dạy ngoại ngữ?

- A. < 5 năm
- B. 5-10 năm
- C. 11-15 năm
- D. 16-20 năm

For further information, please contact me by e-mail dothien-vu.nguyen@unicaen.fr

PART 1 : PROFESSIONAL INFORMATIONS

Q.1. In your opinion, how has evolved the teaching of foreign languages during the last decade?

Please select 2 most important suggestions

- A. The emergence of new teaching methodologies
- B. The improvement of technical and pedagogical infrastructures
- C. The implementation of national projects of educational reform
- D. The application of the credit system
- E. The state's investments in educational policies aiming to develop foreign language teaching

Q.2. Which resources most contribute to improve professional skills of foreign language teachers?

Please select 2 most important suggestions

- A. The equipment, teaching materials and multimedia
- B. The documentary resources
- C. The cooperation between colleagues
- D. The professional development/job training programs
- E. The self-study

Q.3. Which elements are most important to improve your professional skills?

Please select 2 most important suggestions

- A. The acquisition of a higher degree
- B. The participation in job training programs
- C. The exploitation of audio-visual resources (television, radio, Internet,...)
- D. The reading of scientific papers and publications
- E. The enrollment of on-line job training programs

Q.4. In your opinion, the professional training is...

- A. not really necessary.
- B. little necessary.
- C. very necessary.
- D. absolutely necessary.

Q.5. There are four ideas about the process of construction and development of professional skills. Which one is closest to your idea?

Please choose 1 most important suggestion or express your own idea

- A. Teachers study by themselves during their professional career.
- B. Teachers have to continue professional training programs.
- C. Teachers have to continue their studies after bachelor degree.
- D. Teachers study by themselves through discussing with their colleagues.
- E. Other ideas (Please state):

Q.6. Which element appears to be most formative for your professional career?

Please choose 1 most important suggestion or express your own idea

- A. Peer exchanges
- B. The formative value of professional experience
- C. The research in field of didactics of languages, linguistics and pedagogy.
- D. Reflective process (practice analysis and reflection of/for teaching)
- E. Other ideas (Please state):

Q.7. In your opinion, which tasks are most important for the job of teaching foreign languages?

Please select 2 most important suggestions

- A. Pass on language knowledge to learners
- B. Develop their language, communication skills and their soft skills
- C. Teach them the value of openness and citizenship
- D. Support them during their study
- E. Prepare them to pass language examination

Q.8. In your opinion, which personal values are most important to a foreign language teacher?

Please select 2 most important suggestions

- A. Love of language
- B. Professional ethics
- C. An open mind to changes of professional practice
- D. A commitment to the teaching profession
- E. Willingness to self-training

Q.9. What identifies best a foreign language teacher?

Please select 1 most important suggestion or state your idea

- A. Ethical quality and personal values
- B. The professional qualification by the degree
- C. The ability to make learners succeed in their studies
- D. The ability of self-training
- E. Other ideas (Please state):

Q.10. What skills/competences are most important for the foreign language teaching?

Please choose 1 most important suggestion or state your idea

- A. Techno-pedagogical skills
- B. Language proficiency/linguistic skills
- C. Socio-cultural competence
- D. Interpersonal competence
- E. Other ideas (Please state):

Q.11. From your perspective, a so-called « competent » foreign language teacher has to...

Please choose 2 most important suggestions

- A. have pedagogical experience.
- B. have a thorough knowledge of the language s/he teaches.

- C. do research.
- D. reflect on her/his own practice in order to improve it.
- E. be capable of self-study.
- F. be able to motivate learners and to teach them how to learn.
- G. be able to do a part-time job in a field relative to her/his language of teaching.

Q.12. The application of the Common European Framework of Reference for Languages in the teaching/learning of foreign languages is...

- A. not essential. B. not really useful.
- C. pretty useful. D. absolutely essential.

Please indicate the reason(s) for your choice :

Q.13. Mastering the language is very likely to...

Please select 2 most important suggestions

- A. modify your views on life and of the world.
- B. modify your inter-personal skills.
- C. adopt an open-mindedness.
- D. increase your adaptation and integration ability.
- E. improve your professional practice.

Q.14. What do you think of the educational policies during the last decade in the field of foreign languages?

Please select 1 most important suggestion or state your idea

- A. They are not relevant and have not caused any changes.
- B. They are relevant but have not caused real changes.
- C. They are absolutely relevant and have led to changes.
- D. They have significantly contributed to the development of education.
- E. Other ideas (Please state):

Q.15. What could be the biggest barriers of the evolution of the foreign language teaching in Vietnam?

Please select 2 most important suggestions

- A. Shortcomings of administration of higher hierarchy
- B. Lack of human resources of quality
- C. Lack of financial resources
- D. Lack of will
- E. Lack of prior research

PART 2 : PERSONAL INFORMATIONS

Q.16. Please select your age rang

- A. < 25 B. 31-35 C. 41-45 D. 51-55
- E. 25-30 F. 36-40 G. 46-50 H. > 55

Your gender

- A. Female B. Male

Q.17. Which foreign language(s) do you teach?

- A. English B. French C. German D. Russian
E. Japanese F. Korean G. Chinese H. Other (state) :

.....

Q.18. What is your last completed degree and where did you obtain it?

- A. Bachelor B. Master
C. Doctorate D. Other (please state) :.....

Country issuing the degree

- A. Vietnam B. Foreign country (please state)

.....

Q.19. Have you ever participated in professional training courses abroad ?

- A. Yes Please state the country :.....
B. No

Q.20. How many years of experience do you have?

- | | |
|---|---|
| A. <input type="checkbox"/> < 5 years | E. <input type="checkbox"/> 21-25 years |
| B. <input type="checkbox"/> 5-10 years | F. <input type="checkbox"/> 26-30 years |
| C. <input type="checkbox"/> 11-15 years | G. <input type="checkbox"/> 31-35 years |
| D. <input type="checkbox"/> 16-20 years | H. <input type="checkbox"/> > 35 years |

Do you have management duties?

- A. Yes B. No

Q.21. In terms of institutional requirement, have you obtained a foreign language certificate fully compatible with the Common European Framework of Reference for Languages?

- A. Yes Name of certificate:
- B. No.
- C. No, I don't need this since I have studied abroad.
- D. No, I don't need this since I have passed the language examination organized by the Ministry of Education and Training.

Q.22. In geographical perspective, your school is located in...

- A. the North B. the Centre C. the South

And it belongs to...

- A. public sector. B. non-public sector.

I sincerely thank you for your participation and your precious time.

2. Grille d'analyse

| Questions n° | Formulations | Prévision de réponses | |
|---|--|--|---|
| | | Codage | Indicateurs |
| PARTIE 1 : INFORMATIONS PROFESSIONNELLES | | | |
| Au plan de l'éducation nationale | | | |
| Q1 | <p>Selon vous, sur quels plans l'enseignement des langues vivantes étrangères a-t-il évolué au cours de ces dix dernières années ?</p> <p><i>2 choix/5 modalités</i></p> <p>L'apparition de nouvelles méthodologies de l'enseignement</p> <p>L'aménagement des infrastructures techniques et pédagogiques</p> <p>La mise en œuvre des projets nationaux visant la réforme éducative</p> <p>L'application du système de crédits capitalisables</p> <p>L'investissement de l'État dans les politiques éducatives favorisant la réforme et le développement de l'enseignement/apprentissage des LVE</p> | <p>R1A</p> <p>R1B</p> <p>R1C</p> <p>R1D</p> <p>R1E</p> | <p>Méthodologies</p> <p>Au plan matériel</p> <p>Au niveau des changements institutionnels, systémiques</p> <p>Investissement</p> |
| Au plan des principales ressources à mobiliser dans l'enseignement | | | |
| Q2 | <p>Selon vous, quelles sont les ressources qui contribuent le plus à l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants de LVE ?</p> <p><i>2 choix/5 modalités</i></p> <p>Les équipements, les supports pédagogiques et multimédia</p> <p>Les ressources documentaires</p> <p>La coopération collégiale</p> <p>Les formations continues</p> <p>L'autoformation</p> | <p>R2A</p> <p>R2B</p> <p>R2C</p> <p>R2D</p> <p>R2E</p> | <p>Les ressources matérielles</p> <p>Les ressources humaines</p> <p>Les ressources de formation</p> <p>Les ressources personnelles</p> |
| Au plan du développement professionnel | | | |
| Q3 | <p>Pour développer vos compétences professionnelles, qu'est-ce qui est le plus important pour vous ?</p> <p><i>2 choix/5 modalités</i></p> <p>L'acquisition d'un diplôme de niveau supérieur</p> <p>La participation à des programmes de formation continue</p> | <p>R3A</p> <p>R3B</p> <p>R3C</p> | <p>(Au plan de formations)</p> <p>Prolongation de la formation initiale</p> <p>Formation pro continue</p> <p>A travers des ressources</p> |

| | | | |
|---|---|---------------------------------|--|
| | L'usage des ressources média audio-visuelles (télévision, radio, Internet, ...) La lecture d'ouvrages et d'articles scientifiques La formation continue en ligne | R3D R3E | médiatiques (autoformation) A travers la lecture (autoformation) Par l'e-formation |
| Q4 | A votre avis, la formation professionnelle continue (n') est... <i>1 choix/4 modalités</i> Pas vraiment nécessaire. Peu nécessaire. Très nécessaire. Absolument nécessaire. | R4A R4B R4C R4D | Investigation sur la perception de la nécessité de la formation pro selon échelle 4 degrés |
| Q5 | Voici quatre avis sur le processus de construction et de développement des compétences professionnelles. Lequel est plus proche de votre propre opinion ? <i>1 choix/4 modalités ou donner son avis</i> L'enseignant s'autoforme tout au long de sa carrière professionnelle. L'enseignant doit poursuivre des formations professionnelles continues. L'enseignant doit prolonger sa formation initiale. L'enseignant se forme à travers les échanges avec ses collègues. Autre avis (préciser) : | R5A R5B R5C R5D R5E | Investigation sur les modalités de développement pro en termes de formation Logiques de formation et d'autoformation (voies de formation) Idées personnelles ? |
| Au plan des pratiques professionnelles | | | |
| Q6 | Qu'est-ce qui vous paraît le plus formateur pour votre métier ? <i>1 choix/4 modalités ou donner son avis</i> Les échanges entre pairs La valeur formative de l'expérience professionnelle La recherche en didactique des langues, en pédagogie et en linguistique Le processus réflexif (l'analyse des pratiques et la réflexion sur et pour l'action enseignante) Autre avis (préciser) : | R6A R6B R6C R6D R6E | Investigation sur les valeurs des pratiques professionnelles. Logique d'actions et de réflexivité Idées personnelles ? |
| Q7 | Selon vous, quelles sont les tâches les plus importantes pour le métier d'enseignant de LVE ? | | Investigation sur les activités enseignantes |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | <p><i>2 choix/5 modalités</i></p> <p>Transmettre les connaissances langagières aux apprenants</p> <p>Développer leurs compétences langagières, communicationnelles et transversales</p> <p>Leur enseigner les valeurs d'ouverture et de citoyenneté</p> <p>Les accompagner tout au long de leur apprentissage</p> <p>Les préparer aux épreuves de certification en langues</p> | <p>R7A</p> <p>R7B</p> <p>R7C</p> <p>R7D</p> <p>R7E</p> | <p>Logiques de contenu, de compétences, d'évaluation, d'accompagnement, d'industrialisation et de médiation</p> |
| Au plan de la professionnalité enseignante | | | |
| Q8 | <p>Selon vous, quelles sont les valeurs personnelles les plus importantes pour un enseignant de LVE ?</p> <p><i>2 choix/5 modalités</i></p> <p>L'amour pour la langue</p> <p>L'éthique professionnelle</p> <p>L'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles</p> <p>L'engagement dans le métier</p> <p>La volonté pour l'autoformation</p> | <p>R8A</p> <p>R8B</p> <p>R8C</p> <p>R8D</p> <p>R8E</p> | <p>Investigation sur les valeurs enseignantes/ représentation de la professionnalité ens.</p> <p>Facteurs affectif, éthique, psychologique.</p> <p>Logique d'autoformation</p> |
| Q9 | <p>Qu'est-ce qui définit le mieux un enseignant de LVE selon vous ?</p> <p><i>1 choix/4 modalités ou donner son avis</i></p> <p>Les qualités morales et les valeurs personnelles</p> <p>La qualification professionnelle par le diplôme</p> <p>La capacité à faire réussir les apprenants</p> <p>La capacité à s'autoformer</p> <p>Autre avis (préciser) :</p> | <p>R9A</p> <p>R9B</p> <p>R9C</p> <p>R9D</p> <p>R9E</p> | <p>Investigation sur l'image d'un enseignant de LVE</p> <p>Au plan personnel, de la qualification et du sens de l'enseignement</p> <p>Idées personnelles ?</p> |
| Q10 | <p>Quelles sont les compétences les plus importantes pour l'enseignement de LVE ?</p> <p><i>1 choix/4 modalités ou donner son avis</i></p> <p>Les compétences techno-pédagogiques</p> <p>Les compétences linguistiques/langagières</p> <p>Les compétences socioculturelles</p> <p>Les compétences relationnelles</p> <p>Autre avis (préciser) :</p> | <p>R10A</p> <p>R10B</p> <p>R10C</p> <p>R10D</p> <p>R10E</p> | <p>Investigation sur les particularités LVE en termes de compétences pro</p> <p>TICE dans l'enseign.</p> <p>Langage/ linguistique</p> <p>Didactique des langues et pédagogie</p> <p>Socio-culture</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Relation interperson. Idées personnelles ? |
| Q11 | De votre point de vue, un enseignant dit « compétent » doit... <i>2 choix/7 modalités</i> avoir de l'expérience pédagogique. avoir une connaissance approfondie de la langue enseignée. faire de la recherche. réfléchir sur ses pratiques en vue de les améliorer. être capable de s'autoformer. savoir motiver les apprenants et leur apprendre à apprendre. pouvoir faire un travail à temps partiel dans un domaine relatif à la langue. | R11A R11B R11C R11D R11E R11F R11G | Investigation sur les compétences professionnelles Ex. professionnelle Acquis Recherche Logique de la réflexivité Logique d'autofor. Rôle médiateur Performance pro |
| Au plan des particularités des LVE | | | |
| Q12 | Selon vous, l'application du CECRL dans l'enseignement des LVE (ne) s'avère <i>1 choix/4 modalités</i> Pas indispensable Pas vraiment utile Plutôt utile Tout à fait indispensable Expliciter vos raisons : | R12A R12B R12C R12D R12+ | Investigation sur la perception de l'industrialisation dans le domaine des LVE : nécessité de l'application des normes internationales en LVE (Echelle de 4 degrés avec justification du choix) Idées personnelles ? |
| Au plan de la transformation identitaire | | | |
| Q13 | Selon vous, la connaissance approfondie de la langue enseignée est susceptible de... <i>2 choix/5 modalités</i> modifier vos visions sur la vie et sur le monde. modifier votre savoir-être. adopter une pensée ouverte. améliorer votre capacité d'adaptation et d'intégration. dynamiser vos pratiques professionnelles. | R13A R13B R13C R13D R13E | Investigation sur la transformation identitaire Visions changées Savoir-être modifié Dynamisme Pensée adoptée Capacités améliorées Pratiques changées |
| Au plan des politiques éducatives favorisant la réforme et le développement des LVE | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Q14 | <p>Que pensez-vous des politiques éducatives au cours de la dernière décennie dans le domaine des LVE ?</p> <p><i>1 choix/4 modalités ou donner son avis</i></p> <p>Elles ne sont pas pertinentes et n'apportent pas de changements.</p> <p>Elles sont rationnelles mais n'apportent pas de vrais changements.</p> <p>Elles sont tout à fait rationnelles et aboutissent à des changements.</p> <p>Elles contribuent décisivement au développement de l'éducation.</p> <p>Autre avis (préciser) :</p> | <p>R14A</p> <p>R14B</p> <p>R14C</p> <p>R14D</p> <p>R14E</p> | <p>Investigation sur la rationalité des politiques éducatives</p> <p>Avis fort négatif</p> <p>Avis négatif</p> <p>Avis positif</p> <p>Avis fort positif</p> <p>Idées personnelles ?</p> |
| Q15 | <p>Quels seraient selon vous les plus grands obstacles à l'évolution de l'enseignement/apprentissage des LVE au Vietnam ?</p> <p><i>2 choix/5 modalités</i></p> <p>Le dysfonctionnement administratif au niveau hiérarchique supérieur</p> <p>Le manque en ressources humaines de qualité</p> <p>Le manque de ressources financières</p> <p>Le manque de détermination</p> <p>Le manque de recherches préalables</p> | <p>R15A</p> <p>R15B</p> <p>R15C</p> <p>R15D</p> <p>R15E</p> | <p>Investigation sur les obstacles</p> <p>Pilotage</p> <p>Ressources humaines, financières</p> <p>Psychologie</p> <p>Scientificité</p> |
| PARTIE 2 : INFORMATIONS SOCIO-BIOGRAPHIQUES/ PROFESSIONNELLES | | | |
| Q16 | <p>Veuillez indiquer votre tranche d'âge</p> <p><i>1 choix/7 modalités</i></p> <p>De 22 à 26 ans</p> <p>De 27 à 31 ans</p> <p>De 32 à 36 ans</p> <p>De 37 à 41 ans</p> <p>De 42 à 46 ans</p> <p>De 47 à 51 ans</p> <p>Plus de 50 ans</p> <p><u>Sous-question :</u></p> <p>Et votre genre</p> <p>Féminin</p> <p>Masculin</p> | <p>R16A</p> <p>R16B</p> <p>R16C</p> <p>R16D</p> <p>R16E</p> <p>R16F</p> <p>R16G</p> <p>R16+</p> | <p>Tranches d'âge</p> <p>Très jeune (début carrière)</p> <p>Age de la retraite</p> <p>Genre</p> <p>Recensement : Le genre de la population enquêtée</p> |
| Q17 | <p>Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ?</p> <p><i>Plus d'un choix possible</i></p> <p>Anglais</p> | <p>R17A</p> | <p>Statistique de langues enseignées</p> |

| | | | |
|-----|---|--|---|
| | Français Allemand Russe Japonais Coréen Chinois Autre (préciser) : | R17B R17C R17D R17E R17F R17G R17H | |
| Q18 | Quel est votre diplôme le plus élevé ? <i>1 choix/4 modalités</i> Licence Master Doctorat Autre(s) (préciser) : <u>Sous-question :</u> Où l'avez-vous obtenu ? <i>Indication du pays de délivrance du diplôme</i> | R18A R18B R18C R18D R18+ | Investigation sur le niveau d'études Indication du lieu de formation (au Vietnam ou à l'étranger) |
| Q19 | Avez-vous suivi des stages de perfectionnement linguistique et pédagogique ou autres formations professionnalisantes à l'étranger ? <i>1 choix/2 modalités</i> Oui Non <u>Sous-question si réponse A-Oui :</u> Veuillez indiquer le pays d'offre de formations professionnalisantes : | R19A R19B | Renseignements sur le processus de développement/perfectionnement professionnel Recensement |
| Q20 | Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement des LVE ? <i>1 choix/8 modalités</i> < 5 ans 5-10 ans 11-15 ans 16-20 ans 21-25 ans 26-30 ans 31-35 ans > 35 ans <u>Sous-question :</u> Assurez-vous des fonctions de direction ? | R20A R20B R20C R20D R20E R20F R20G R20H R20a | Echelle d'expérience professionnelle/ Ancienneté Novice Pas assez d'exp. Assez d'expérience Beaucoup d'exp. Beaucoup d'exp. Chevronné Age de retraite |

| | Oui Non | R20b | (Ne pas) assurer une fonction ¹³⁹ |
|-----|---|--|--|
| Q21 | <p>Selon les prescriptions institutionnelles, avez-vous obtenu une certification en LVE compatible avec le CECRL ?</p> <p><i>1 choix/4 modalités</i></p> <p>Oui ; Non</p> <p>Non, je n'en ai pas besoin car j'ai effectué mes études supérieures à l'étranger.</p> <p>Non, je n'en ai pas besoin car j'ai passé les épreuves de certification de langue organisées par le Ministère de l'Education et de la Formation.</p> <p><u>Sous-question si réponse A-Oui :</u> Veuillez indiquer le nom du certificat (TOEFL, IELTS, DELF-DALF, TCF, etc.) :</p> | <p>R21A</p> <p>R21B R21C</p> <p>R21D</p> | <p>Statistique des enseignants qualifiés ou pas encore qualifiés</p> <p>Éligibilité/ Qualification ?</p> |
| Q22 | <p>Dans la perspective géographique, votre établissement se trouve dans...</p> <p><i>1 choix/3 modalités</i></p> <p>le nord. le centre. le sud.</p> <p><u>Sous-question :</u> Et il relève... du secteur public hors du secteur public</p> | <p>R22A R22B R22C</p> <p>R22a R22b</p> | <p>Identification de la perspective géographique + institutionnelle (régions et statut institutionnel)</p> <p>Les trois plus grandes régions du nord au sud du Vietnam et le statut institutionnel du lieu de travail.</p> |

¹³⁹ Fonctions assurées : s'investiguer sur sa position institutionnelle (la fixation de la position sociale selon De Singly, 2011, p. 48-52)

3. Regroupements thématiques

1. Phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation

- 1.1. La perception des évolutions, période 2007-2017 (Q1)
- 1.2. La perception de l'application du CECR (Q12)
- 1.3. La perception des politiques éducatives (Q14)
- 1.4. L'identification des obstacles à l'évolution (Q15)

2. Le processus du développement professionnel

- 2.1. Les principales ressources du développement des compétences (Q2)
- 2.2. Les éléments primordiaux du développement des compétences (Q3)
- 2.3. La formation professionnelle continue (Q4)
- 2.4. Les principales voies de formation (Q5)
- 2.5. Les activités professionnelles (Q6)

3. La professionnalité perçue par les enseignants de LVE

- 3.1. Les valeurs et qualités personnelles (Q8)
- 3.2. La définition « enseignant de LVE » (Q9)
- 3.3. La définition « enseignant compétent en LVE » (Q11)

4. Les particularités du champ des LVE

- 4.1. Les tâches essentielles du métier d'enseignant (Q7)
- 4.2. Les compétences spécifiques (Q10)
- 4.3. La transformation identitaire (Q13)

4. Croisement

Les logiques d'(auto)formation :

- Prolongation de la formation initiale : R3A+R5C+R9B
- Suivi de la formation professionnelle continue : R2D+R3B+R5B
- Autoformation : R3C+R3D+R5A+R8E+R9D+R11E

L'activité enseignante :

- Echanges collégiales : R5D+R6A
- Pratique réflexive : R6D+R11D
- Recherche : R6C+R11C
- Accompagnement : R7D+R11F
- Expérience professionnelle : R6B+R11A

Représentations de la professionnalité :

- Ethique professionnelle : R8A+R8B+ R8C+ R8D

Dimension pratique/ pragmatique (Shulman)

- Capacité de faire réussir les apprenants : R7E+R9C

5. Résultats « Autres avis »

5.1. R5E-Autres avis

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|----------|---|----------|--|
| ID | AVIS | ID | AVIS |
| 13 | Ces quatre propositions sont toutes indispensables au processus de construction et de développement des compétences professionnelles. | | |
| 27 | Je trouve ces quatre éléments indispensables. | | |
| 179 | Tout ce qui précède. | | |
| 228 | Ces quatre avis sont corrects. | | |
| 155 | Participer aux formations professionnalisantes et s'autoformer | 39 | Je choisis les deux premières propositions, autoformation et suivi des formations continues. |
| 230 | L'enseignant doit prolonger sa formation initiale tout en bénéficiant des formations professionnalisantes. | 112 | S'autoformer et se perfectionner à travers les échanges avec les apprenants |
| 6 | La réponse R5A (soulignant l'autoformation tout au long de sa carrière professionnelle) implique les trois autres avis. | 22 | Les formations professionnalisantes sont indispensables mais les formations antérieures ne sont pas efficaces et les horaires ne sont pas conformes/rationnels |
| 169 | Le développement professionnel devrait être propre à chaque enseignant. Un enseignant doit être conscient de ses propres besoins et conditions d'apprentissage afin de choisir les moyens de se développer les plus appropriés. | 11 | L'enseignant doit régulièrement améliorer ses connaissances. Il peut participer aux formations professionnalisantes continues afin de s'améliorer et ce qui est le plus important est qu'il doit acquérir des expériences au travers l'enseignement direct, en interaction avec ses apprenants et qu'il crée des méthodes efficaces de transmission du savoir. |
| 183 | (Il faudra) un programme de formations professionnelles continues obligatoires attribuant des points de crédits ; les enseignants qui ne respectent pas le programme pourraient perdre leur permis de travail. | | |
| 186 | Certifications régulières. | | |

5.2. R6E-Autres avis

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|----------|--|----------|------|
| ID | AVIS | ID | AVIS |
| 7 | Les quatre éléments sont tous aussi importants les uns que les autres. | | |
| 219 | D'après moi, (nous avons besoin de) plusieurs éléments pour la | | |

| | | | |
|-----|---|-----|--|
| | construction/développement professionnel. Donc, il est préférable d'associer ces quatre éléments proposés. | | |
| 178 | La politique éducative actuelle. | | |
| 230 | Les compétences professionnelles proviennent d'expériences accumulées tout au long de l'enseignement et aussi des échanges avec d'autres collègues ainsi qu'avec des chercheurs dans le domaine éducatif. | 112 | Les échanges/ discussions avec les apprenants permettent d(e) régulariser/ajuster les méthodes d'enseignement qui seront éventuellement conformes à leur niveau. |

5.3. R9E-Autres avis

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|----------|---|----------|---|
| ID | AVIS | ID | AVIS |
| 11 | La pensée ouverte au changement et le dynamisme. | 112 | La flexibilité et non pas le respect/suivi strict des normes devant chaque niveau et chaque cas particulier |
| 151 | L'esprit ouvert et le respect de cultures différentes. | | |
| 169 | La capacité d'inspirer les apprenants. | | |
| 183 | Connaître la théorie fondée sur la pratique, ne pas transmettre la théorie, mais pouvoir expliquer pourquoi (linguistique). | | |

5.4. R10E-Autres avis

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|----------|--|----------|---|
| ID | AVIS | ID | AVIS |
| 7 | Toutes ces quatre compétences sont importantes. | 3 | Si possible je voudrais choisir tout ce qui précède. A mon avis, de nos jours un enseignant de LVE est quelque qui accompagne ses apprenants et leur apprend à apprendre. C'est pour cela qu'il doit avoir des connaissances sociales plus amples et plus profondes. L'apprentissage ne se limite pas à des règles grammaticales (car les apprenants sont capables de faire un autoapprentissage à travers des livres, des journaux, via Internet, etc.), mais ce qui est essentiel relève de la maîtrise d'une langue (étrangère)/ la capacité d'utiliser la langue avec aisance. Ainsi, l'enseignant doit être un militant, quelqu'un qui maîtrisent toutes ces compétences mentionnées ci-dessus pour animer sa classe et la rendre plus réelle. |
| 27 | Je trouve que ces quatre compétences sont aussi importantes les unes que les autres. | 12 | Tout ce qui précède. |
| 53 | Tout ce qui précède. | | |

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| 194 | Combinaison de tous les éléments susmentionnés. | | |
| 228 | Toutes les compétences (ci-dessus). | | |
| 233 | Toutes les compétences susmentionnées. | | |
| 249 | Toutes ces compétences. | | |
| 133 | La compétence d'inspirer les apprenants pour la créativité. | 112 | La compétence de motiver les apprenants et de leur transmettre des connaissances |
| 195 | La capacité d'inspirer les apprenants. | | |
| 112 | La compétence de comprendre et orienter la pensée des apprenants. | | |
| 179 | Les compétences linguistiques/langagières, maîtrisée au travail et dans les situations de communication... | 54 | Les compétences linguistiques/langagières et techno-pédagogiques |

5.5. R12+Raisons

5.5.1. AVIS POUR

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|---|---|----------|--|
| a) Le CECRL sert à évaluer les compétences en langue des enseignants/apprenants de LVE selon les normes internationales | | | |
| 2 | (Servir à) évaluer les compétences des enseignants. | 2 | La possibilité d'évaluer les niveaux des apprenants d'une façon objective. |
| 3 | Savoir à quel point un professeur de langue étrangère est compétent. | 12b | Le CECRL représente la dernière étape dans un processus qui aide des apprenants soit à (a) étudier, soit à enseigner ou soit à (b) évaluer les langues en suivant les normes internationales avec plus d'efficacité. |
| 7 | Parce que c'est un référentiel utilisé dans le monde entier et constitue ainsi des fondements pour l'autoévaluation des apprenants. | 31 | Avoir des fondements pour évaluer les compétences concrètes. |
| 15 | Parce que c'est un outil d'évaluation permettant aux enseignants d'identifier leur niveau, et ce pour essayer d'améliorer leur niveau. | 95 | L'application du CECRL constituera des fondements en commun afin de reconnaître les compétences en LVE. |
| 45 | Évaluer les compétences selon les normes internationales. | 98 | Il faut avoir des normes concrètes afin d'évaluer les parcours d'apprentissage ainsi que l'enseignement des LVE. |
| 51 | C'est une façon de mesurer la capacité de langue des étudiants et ce qui doit être enseigné. | 69 | Mesurer les compétences avec précision |
| 55 | Il est utilisé comme une référence pour le placement d'étudiants dans un niveau particulier et comme un outil pour savoir à quel niveau sont les étudiants au terme d'une certaine période d'apprentissage. | 74 | L'application du CECRL permet de mieux évaluer les compétences des enseignants. |
| 61 | Parce qu'il faut un niveau commun pour évaluer les élèves. | 77a | Permettre d'(a) évaluer les compétences professionnelles des enseignants et peut |

| | | | |
|----------|---|----------|---|
| | | | (b) être remplacé par le certificat IELTS. |
| 62 | C'est un outil d'évaluation selon les normes internationales. | 80 | Susceptible d'évaluer l'aptitude et les compétences professionnelles des enseignants. |
| 73 | Pour objectif de fournir des connaissances suivant les normes du CECRL et de mesurer ces connaissances et l'aptitude des étudiants. | 82 | Faire une évaluation objective |
| 77 | Ce cadre de références est susceptible d'évaluer la capacité d'utilisation de LVE (la compétence en langue étrangère) chez les enseignants. | 83 | Pouvoir mesurer les compétences langagières et linguistiques de l'enseignant |
| 95a | Fournir un cadre de références en vue d'(a) évaluation et de (b) conception des programmes d'études. | 88 | Évaluer avec précision les aptitudes et les compétences professionnelles |
| 101 | Cet outil permet d'évaluer les compétences des apprenants et des enseignants. | 89 | Révéler correctement les compétences de l'enseignant |
| 113 | L'enseignement adoptant le CECRL permettra (aux enseignants) d'évaluer avec le plus de précision les compétences des étudiants. | 94 | Susceptible de référer aux compétences en langue de ceux qui ont obtenu (les certificats) |
| 117 | Avoir des critères en vue d'évaluation des compétences (en LVE). | 103 b | Il sert à (a) perfectionner les compétences en langues et à (b) les évaluer. |
| 118 a | Le test suivant le CECRL ou d'autres normes sert à (a) évaluer les compétences en langue d'un apprenant. Cependant, la façon dont le test est administré doit être revue/ remise en question pour assurer l'efficacité. Donc, ce qui vraiment utile n'est pas le test lui-même mais dépend de (b) l'administration du test. | | |
| 124 | Le cadre de références recouvre toutes les compétences en langue (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, etc.). De plus, il permet aux enseignants et aux apprenants de bien identifier leur niveau selon les normes internationales. | 90 | Dans cette société, outre les compétences propres à l'enseignant, il sera proprement évalué par l'obtention d'un certificat selon les normes CECRL. |
| 151 a | Parce que le CECRL est un des référentiels servant à (a) évaluer les compétences en langue chez les enseignants mais (b) ce n'est pas le seul cadre. | | |
| 154 | Mesurer les compétences en langue. | | |
| 156 | Afin d'évaluer les compétences des étudiants d'une manière objective et juste. | | |
| 158 | Évaluer les compétences des apprenants d'une manière objective. | | |

| | | | |
|--|--|-----|---|
| 160 | Evaluer les compétences selon les normes internationales. | | |
| 163 | Le CECRL effectue une évaluation objective et juste par rapport au système d'évaluation national. | | |
| 172 | (En vue d') évaluation. | | |
| 183 | Le CECRL rend les compétences en langue mesurables. | | |
| 192 | (Dans le but de) connaître les résultats éventuels. | | |
| 201 | C'est une échelle pour évaluer la capacité d'utilisation de langue étrangère d'une personne. | | |
| 221 | Il faut des critères internationaux pour évaluer les compétences des enseignants. | | |
| 235 | Evaluer correctement les niveaux de langue et s'il est appliqué dans l'évaluation des étudiants, il contribuera d'une façon objective aux résultats de formations. | | |
| 244 | Pour but de mesurer les compétences en langue selon le cadre de références. | | |
| 248 | (Car) les méthodes d'évaluation suivent de près l'utilisation réelle de la langue par les apprenants et donnent des résultats assez précis de leurs compétences en langue. | | |
| b) L'application des normes internationales en LVE est susceptible de favoriser l'enseignement/apprentissage | | | |
| 13 | Appliquer les normes internationales dans l'enseignement/apprentissage des LVE | 12a | Le CECRL représente la dernière étape dans un processus qui aide des apprenants soit à (a) étudier, soit à enseigner ou soit à (b) évaluer les langues suivantes les normes internationales avec plus d'efficacité. |
| 18 | (Avoir pour but de) mieux enseigner | 35 | Il s'agit d'une méthode d'enseigner le français. |
| 31 | Le document de références permet aux enseignants d'examiner les problèmes sous différents angles et cela rend des cours plus intéressant et conduit à une meilleure performance chez les apprenants. | 39 | A vrai dire, je ne comprends pas le CECRL mais je vais chercher à comprendre ce que c'est/ ce qu'est ce cadre de références. De toute façon je pense que c'est nécessaire car on apprend leur langue, on devra enseigner et apprendre tout en suivant leurs normes. |
| 37 | Parce que c'est un modèle qui révèle aux apprenants les buts bien déterminés et qui leur fournit une meilleure orientation en vue d'un apprentissage efficace. | 70 | Pour éviter que les apprenants soient confondus lorsqu'ils ont à choisir. |
| 65 | Le cadre de références de l'anglais aidera les enseignants à améliorer leurs | 56 | Pour but de préparer les compétences en langue nécessaires aux étudiants. |

| | | | |
|-----|--|----------|--|
| | compétences et à créer la sortie standard en faveur des apprenants. | | |
| 70 | Permettre de renforcer et d'améliorer l'enseignement des LVE au Vietnam, notamment favoriser le développement des enseignants et des apprenants de LVE. | 92 | Avoir pour but d'élever la qualité de l'enseignement |
| 81 | (Pour) un meilleur enseignement/apprentissage de LVE. | 100 | Parce que les langues servent à communiquer et que lorsque l'enseignant obtient le CECRL il aura plus de connaissances (de langues). |
| 90 | Le CECRL est un cadre de références permettant aux enseignants et aux apprenants de bien comprendre les niveaux répartis dès le niveau débutant jusqu'au niveau avancé avec les exigences et les objectifs différents pour chaque niveau et cela aide les apprenants à mieux s'orienter (dans leur apprentissage). | | |
| 92 | Le CECRL est utile parce qu'il placerait les apprenants dans les classes conformes à leur niveau et les professeurs choisiraient des <u>matériels et des méthodologies appropriés</u> pour leurs classes de niveaux différents. | 5 | Le CECRL donne une description détaillée sur les niveaux d'utilisation de la langue, appliqué à plusieurs langues parlées en Europe et ce bien sûr, applicable à d'autres langues. Ce cadre de références bien conçu permet aux enseignants et aux apprenants de mieux déterminer les objectifs à atteindre. |
| 95b | Fournir un cadre de références en vue d'(a) évaluation et de (b) conception des programmes d'études. | 7 | Permettre de connaître les exigences et les objectifs spécifiques de l'enseignement/apprentissage. |
| 98 | Il s'agit d'un cadre de références que les enseignants devraient appliquer dans le but d'aider les apprenants à améliorer leur apprentissage. | 103 a | Il sert à (a) perfectionner les compétences en langues et à (b) les évaluer. |
| 115 | Avoir un cadre de références est susceptible de créer de la motivation chez les apprenants. | 3 | Le certificat aux normes du CECRL a priori peut créer de la motivation chez les élèves ; il devient quelque chose de concret vis-à-vis de leurs études. Ils pourront savoir à quel niveau ils sont afin de régulariser leur apprentissage de LVE. |
| 126 | Avoir des orientations et des critères concrets | | |
| 134 | Encourager les enseignants et les apprenants et les pousser à améliorer leurs compétences en langue. | | |
| 140 | Élever le niveau | | |
| 190 | L'enseignant de LVE devrait être en position prête à appliquer les méthodes nouvelles pour améliorer l'efficacité de l'enseignement. | | |

| | | | |
|--|--|-----|--|
| 191 | Pour atteindre le niveau seuil en termes de compétences en langue. | 10 | Pour standardiser les connaissances et se mettre d'accord sur l'évaluation. |
| 211 a | L'application des normes internationales (a) dans l'enseignement et pour l'évaluation est nécessaire car cela permet de dégager des objectifs concrets. Toutefois, il est possible d'utiliser (b) différents cadres de références. | 63 | Car tout le monde doit savoir le cadre des critères auquel il peut répondre, il facilitera le processus de composer le programme de langue pour chaque niveau ainsi que le barème d'évaluation des apprenants lors des examens et il est extrêmement utile lors que le diplôme DELF, DALF possède la même valeur internationale. |
| 220 | En faveur des enseignants d'anglais. | | |
| 227 | On a un itinéraire et des objectifs bien définis. Les programmes d'études sont préparés avec des <u>méthodes d'enseignement convenables</u> pour atteindre le niveau seuil. | | |
| 232 | Les apprenants ont de la motivation et développent leurs compétences en langue ainsi que leurs compétences relationnelles. | 62 | Les niveaux sont bien répartis et le CECRL peut motiver les apprenants et les pousser à faire des efforts. |
| 249 | Motiver les apprenants. | | |
| c) Le CECRL est un document authentique, pertinent et fiable | | | |
| 30 | (R12C : C'est plutôt utile) bon et rationnel. | 15 | Il faut un examen juste et prestigieux afin d'examiner correctement les compétences des apprenants. |
| 44b | Le Vietnam ne possède pas encore ses normes fiables et son cadre de 6 niveaux est juste une (a) pâle copie du CECRL. Alors pourquoi ne pas utiliser (b) le référentiel original ? | 42 | La standardisation selon les normes internationales. |
| 47 | C'est une réflexion de la qualité de l'enseignement et des objectifs définis que l'enseignant doit atteindre. | 111 | Il s'agit d'un document de référence à caractère universaliste accompagné des critères, des normes scientifiques permettant d'assurer la formation et l'évaluation de l'enseignement-apprentissage des LVE. |
| 49 | Les enseignants ont désormais un <u>référentiel de compétences</u> selon les normes internationales. | | |
| 56 | C'est un cadre de références fiable pour les compétences linguistiques/langagières. | | |
| 58 | Mettre à jour les compétences en LVE selon les normes internationales. | | |
| 67 | Les enseignants devraient passer des examens pour atteindre le niveau de la langue enseignée mais les examens devraient être IELTS, TOEFL, etc. et non pas le cadre de 6 niveaux à la vietnamienne. | | |

| | | | |
|--|--|----|---|
| 78 | <u>Il faut un outil</u> d'évaluation aux normes internationales pour mesurer leur niveau de LVE à la sortie (la sortie standard). | | |
| 107 | Il s'agit d'un <u>guide pratique</u> plutôt au service de l'évaluation des niveaux de langues mais il faut le contextualiser pour une utilisation optimale. | | |
| 109 | Savoir à quel niveau est notre compétence en langue, et (savoir où l'on est) en relation avec l'Europe. | | |
| 133 | Un enseignant ne peut bien enseigner s'il ne maîtrise pas la langue enseignée. Si l'enseignant a la capacité d'inspirer/de motiver ses apprenants et de les accompagner, ces derniers pourront certainement avoir de bons résultats. | | |
| 138 | Parce que l'authenticité/ la fiabilité des examens d'évaluation de compétences en langue n'est pas bonne/ à la hauteur. | | |
| 155 | Pousser les enseignants à s'autoformer et à améliorer leurs compétences professionnelles. | | |
| 170 | On a connu des expérimentations avec succès et c'est un <u>modèle de cadre de références</u> . | | |
| 177 a | Dans une certaine mesure, le CECRL permet des (a) classifications de niveaux. Cependant, les professeurs (b) ne l'utilisent pas très souvent. | | |
| 178 | Parce que c'est le cadre de références le plus populaire dans le monde entier. | | |
| 193 | Les certificats internationaux seront plus utiles et plus valables. Les sujets de test aux normes internationales sont plus professionnels et scientifiques. | | |
| 202 | Si l'on veut enseigner les LVE, on devra avoir de bonnes compétences en langue pour servir de modèle aux apprenants. | | |
| 233 | Il s'agit d'un cadre de références que l'on doit adapter et utiliser pour aider les apprenants à atteindre les niveaux standardisés. | | |
| d) L'application des normes internationales en LVE fait partie des tendances internationales | | | |
| 20 | (Pour raison de) s'intégrer dans le monde, atteindre les compétences en LVE standardisées | 14 | C'est un cadre de références international. Une fois appliqué dans l'apprentissage, il permettra aux apprenants d'avoir une vue d'ensemble (sur l'enseignement/apprentissage d'une langue) et d'utiliser la langue en conformité avec les critères dans un environnement international. |

| | | | |
|--|--|----|--|
| 29 | Il s'agit d'un document cadre qui s'applique au Vietnam dans le contexte de réforme de l'éducation du pays. | | |
| 48 | Nous devons suivre la tendance du monde (dans le domaine de LVE) | 33 | Permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances s'approchant des exigences du DELF, DALF. |
| 60 | (Ce référentiel de compétences est) juste et répond aux exigences internationales. | | |
| 69 | Mettre les apprenants en corrélation avec le monde permettra à ceux-ci d'avoir des motifs et des objectifs clairs et quantifiables. | | |
| 83 | La standardisation dans (le contexte de) l'économie mondiale. | | |
| 121 | Permettre aux apprenants de satisfaire les demandes dans la société actuelle. | | |
| 152 | En vue de l'intégration du pays. | 30 | C'est la meilleure mesure pour rattraper la tendance mondiale et mettre à jour les changements dans le domaine des LVE. |
| 194 | Les apprenants doivent être internationalement reconnus. | | |
| 196 | Satisfaire les critères internationaux de LVE. | | |
| 205 | Les compétences d'un certain nombre d'enseignants d'anglais du secondaire restent limitées. Le Projet 2020 et l'examen VSTEP leur sont une opportunité pour améliorer leurs compétences. | | |
| 209 | En conformité avec les normes internationales. | | |
| 216 | La nécessité de bien s'adapter et s'intégrer à l'environnement international | 43 | (Je) m'intéresse beaucoup aux évolutions dans le domaine des LVE au Vietnam. Il faut des changements positifs en la matière. |
| 222 | Parce que ce sont les exigences internationales et le CECRL est susceptible d'évaluer les compétences en langue des enseignants d'une façon juste et objective. | | |
| 240 | Permettre aux étudiants de s'approcher des langues aux normes internationales. | | |
| 247 | Les certificats sont valables dans le monde entier. Ils mettent à jour des connaissances et éliminent les certificats nationaux démodés. | | |
| e) L'application des normes internationales en LVE satisfait aux prescriptions institutionnelles, en l'occurrence les textes réglementaires du MEF | | | |
| 63 | Parce qu'il oblige les apprenants à atteindre le niveau de langue exigé. | 24 | Les enseignants ont été formés et évalués en termes de compétences selon les prescriptions vietnamiennes. Le cadre de 6 niveaux est nécessaire à |

| | | | |
|-----|---|----|--|
| | | | l'élargissement des connaissances et à la pratique de la langue enseignée. |
| 66 | C'est dicté dans les textes réglementaires du MEF. | 44 | Parce que je suis enseignant d'anglais. |
| 130 | (Parce que) je suis un enseignant de LVE | 46 | Car c'est le standard de l'anglais académique. |
| 137 | L'enseignant de langue doit atteindre un certain niveau en termes de compétences selon le cadre de références pour s'assurer du critère minimal avant d'exercer son métier. | | |

5.5.2. AVIS CONTRE

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|---|---|----------|--|
| a) Les doutes/réticences sur l'application du CECRL | | | |
| 159a | Les tests de compétences (a) n'évaluent pas vraiment avec précision les compétences des enseignants et (b) causent beaucoup de pressions chez eux. | 20 | Pour avoir un certificat, l'apprenant passe son temps à s'entraîner pour les examens. Mais cela ne peut pas forcément signifier qu'il utilise la langue avec aisance comme des natifs. Dans la réalité, il arrive que plusieurs étudiants américains n'aient pas obtenu autant de bonnes notes en TOEFL iBT que les Vietnamiens. |
| 242 | Les sujets d'examen suivant le CECRL ne reflètent pas d'une façon exhaustive la capacité réelle ainsi que les compétences de première importance des apprenants. | 29 | Le CECRL n'est pas en mesure d'évaluer toutes les capacités d'un enseignant. Au travers l'autoformation, l'enseignant lui-même se perfectionne et la passation des examens n'est qu'une mesure supplémentaire lui permettant de vérifier ses connaissances. Il ne faut donc pas l'imposer. |
| 111 | Il faut savoir de quelle(s) langue(s) il s'agit et si les niveaux sont conformes au CECRL. | 47 | Il arrive qu'un enseignant aie des connaissances approfondies et de l'expertise professionnelle mais ne participe pas aux examens pour obtenir des certificats. Il arrive aussi qu'un enseignant ne fasse pas bien ses tests... mais tout cela ne signifie pas qu'il est incompetent. |
| 118b | Le test suivant le CECRL ou d'autres normes sert à (a) évaluer les compétences en langue d'un apprenant. Cependant, la façon dont le test est administré doit être revue/ remise en question pour assurer l'efficacité. Donc, ce qui vraiment utile n'est pas le test lui-même mais dépend de (b) l'administration du test. | 112 | Plusieurs enseignants ayant obtenu les certifs B1 ou B2 n'arrivent pas à communiquer en anglais et leurs connaissances acquises (les compétences) ne sont pas forcément celles requises par les certificats. |
| 4 | Le CECRL est un des référentiels mais il existe différents cadres de références. | 38 | Il est possible d'appliquer d'autres critères tels que IELTS, TOEFL. |

| | | | |
|--------------------------------------|--|-----|---|
| 22 | Il est possible d'appliquer différents référentiels de compétences. | 53 | Il existe plusieurs outils d'évaluation (des compétences en LVE). |
| 151b | Parce que le CECRL est un des référentiels servant à (a) évaluer les compétences en langue chez les enseignants mais (b) ce n'est pas le seul cadre. | 77b | Permettre d'(a) évaluer les compétences professionnelles des enseignants et peut (b) être remplacé par le certificat IELTS. |
| 206 | Pour répondre à cette question, les renseignements sur le CECRL (de quoi il s'agit et comment il soutient l'enseignement de langue) s'avère nécessaire. | | |
| 166 | Il y a plusieurs programmes qui servent à évaluer les compétences des enseignants de LVE. | | |
| 167 | Il est possible d'utiliser d'autres outils d'évaluation ayant plus de fiabilité. | | |
| 211b | L'application des normes internationales (a) dans l'enseignement et pour l'évaluation est nécessaire car cela permet de dégager des objectifs concrets. Toutefois, il est possible d'utiliser (b) différents cadres de références. | | |
| 217 | (Il existe) plusieurs critères d'évaluation des compétences en langue <u>selon les besoins</u> . | | |
| 245 | Il y a plusieurs examens d'évaluation de compétences en langues des apprenants et cela dépend des <u>objectifs</u> de l'utilisation (des résultats et des certificats). | | |
| b) Les imperfections du CECRL | | | |
| 165 | Parce que les affaires de langue sont affectées par l'éducation familiale, à l'école ou dans les centres qui appliquent le CECRL. Cependant, l'environnement où vivent les étudiants est asiatique donc l'application du CECRL n'est pas satisfaisante et donc n'apporte pas beaucoup d'effets positifs. | 37 | L'apprentissage du CECRL n'est pas applicable dans l'école (où je travaille). |
| 238 | Ce n'est pas approprié aux étudiants vietnamiens. | 50 | (Le CECRL est) Inapplicable. |
| 239 | Chaque formation a ses propres objectifs et donc l'application du CECRL est susceptible de rendre l'enseignement soit insuffisant soit superflu. | 105 | Plusieurs endroits/régions n'arrivent pas à satisfaire les exigences du CECRL. |
| 52 | Ce cadre de références prend <u>sa source du marché économique</u> . | 22a | Les programmes d'études ne changent pas. Les enseignants ont plus d'exigences en termes de diplôme mais ils ne sont pas récompensés. Les bons |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | enseignants ne pourront rien faire pour aider leurs étudiants en suivant les méthodes de passation des examens actuelles. Il en résulte que les enseignants essaient d'atteindre le niveau exigé à tout prix mais, à la suite de leur apprentissage, ne peuvent pas aider les étudiants. Les critères actuels sont assez (a) loin du niveau réel et les formations pour y parvenir ne sont pas efficaces. Les horaires ne sont pas conformes. Tout cela cause des (b) pressions chez les enseignants de LVE. |
| 173 | On a conçu ce cadre de références <u>pour faire du business.</u> | | |
| 236 | Le contenu des compétences n'est pas très pratique mais a tendance à « poser une colle » (surtout la compétence à l'écoute). | | |
| 241 | Auparavant le CECRL n'a pas été largement/populairement utilisé et c'est pour ça que les enseignants et les apprenants ne s'y sont pas encore familiarisé par rapport à TOEFL, TOEIC ou IELTS. La partie Compétence à l'écoute et à l'écrit au niveau C pose des questions trop difficiles à l'égard des enseignants et des apprenants. Ainsi le nombre d'enseignants (notamment ceux du secondaire) qui ont atteint le niveau exigé selon les prescriptions du MEF n'est pas encore important. | | |
| 12 | Les besoins et les critères d'évaluation ne sont pas similaires. | | |
| 106 | Il s'agit d'une application pour la forme, alors que l'essentiel est d'orienter la pensée des étudiants pour qu'ils comprennent l'importance des LVE comme atout professionnel (ou comme un loisir). | | |
| 177b | Dans une certaine mesure, le CECRL permet des (a) classifications de niveaux. Cependant, les professeurs (b) ne l'utilisent pas très souvent. | | |
| 224 | Pas important. | | |
| c) D'éventuels effets pervers de l'application du CECRL | | | |
| 44a | Le Vietnam ne possède pas encore ses normes fiables et son cadre de 6 niveaux est juste une (a) pâle copie ('cheap copy') du CECRL. Alors pourquoi ne pas utiliser (b) le référentiel original ? | | |

| | | | |
|------|---|-----|--|
| 180 | Notre cadre de niveaux de compétences en langue pour le Vietnam prend naissance du CECRL. | | |
| 119 | L'application du CECRL conduit à l'enseignement/apprentissage au service des examens tout en sous-estimant le développement des compétences langagières et de la pensée des apprenants. | 41 | C'est trop rigide et susceptible d'aboutir à des côtés négatifs comme par exemple orienté vers (rien que) des tests. |
| 145 | Faire une course de qualification | | |
| 146 | La plupart d'entre eux apprennent pour apprendre, pour avoir un certificat mais n'ont pas la capacité d'utiliser la langue dans la réalité. En fait, ceux-ci ont du mal à communiquer et les employeurs doivent leur offrir des formations renforcer leurs compétences en langue. | | |
| 159b | Les tests de compétences (a) n'évaluent pas vraiment avec précision les compétences des enseignants et (b) causent beaucoup de pressions chez eux. | 114 | L'application du CECRL peut causer des pressions chez les enseignants et les apprenants en raison des particularités culturelles des régions et des pays. |
| 204 | L'application du CECRL n'a pas de qualité. Beaucoup de pressions ! | 22b | Les programmes d'études ne changent pas. Les enseignants ont plus d'exigences en termes de diplôme mais ils ne sont pas récompensés. Les bons enseignants ne pourront rien faire pour aider leurs étudiants en suivant les méthodes de passation des examens actuelles. Il en résulte que les enseignants essaient d'atteindre le niveau exigé à tout prix mais, à la suite de leur apprentissage, ne peuvent pas aider les étudiants. Les critères actuels sont assez (a) loin du niveau réel et les formations pour y parvenir ne sont pas efficaces. Les horaires ne sont pas conformes. Tout cela cause des (b) pressions chez les enseignants de LVE. |

5.5.3. AUTRES

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|-------------------|---|----------|--|
| a) Hors de propos | | | |
| 10 | La capacité à s'autoformer et la connaissance approfondie de la langue permet d'une part à l'enseignant de s'adapter au changement sociétal et soutient d'autre part le processus d'enseignement. | | |
| 27 | Parce que quand on peut faire de la recherche, on doit avoir une connaissance approfondie de la langue enseignée et des expériences | | |

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| | professionnelles d'autant plus que la recherche nous permet de trouver de bonnes solutions à notre pratique enseignante. De plus, la motivation et l'accompagnement sont importants. Outre les connaissances fournies par l'enseignant, l'apprenant doit avoir une passion et être motivé pour faire de l'autoapprentissage, de l'auto-développement. L'accompagnement permettra à l'apprenant d'acquérir par lui-même le savoir et de faire des progrès ainsi que d'être plus conscient et responsable de son apprentissage. | | |
| 36 | Les compétences pédagogiques et les échanges professionnels ont pour but d'améliorer et mettre à jour des méthodes d'enseignement nouvelles. | | |
| 42 | L'anglais me permet de lire des livres par des écrivains natifs. | | |
| 46 | L'anglais a été ma matière de préférence. | | |
| 96 | L'amour pour l'enseignement. | | |
| 103 | En tant qu'enseignant en Asie, il est essentiel d'enseigner l'anglais aux étudiants dans une approche factuelle et appropriée pour la vie des étudiants. Un enseignant doit pouvoir adapter ses idées d'enseigner en conformité avec la connaissance de l'anglais de ses étudiants. | | |
| 116 | On a considéré l'enseignement comme un métier noble au Viêt-Nam. C'est notre plaisir d'aider les apprenants à ouvrir leur esprit sur d'autres cultures. De plus, <u>la capacité d'utiliser une langue étrangère est nécessaire à la vie personnelle et professionnelle.</u> | | |
| 175 | Tant que les étudiants sont motivés à l'autoapprentissage et à la pratique (de la langue), ils auront du succès. | | |
| 184 | L'enseignement d'une langue a pour objectif de développer les compétences chez les apprenants qui pourront l'utiliser convenablement dans la réalité aussi bien que n'importe où sans professeurs. | | |
| 219 | Ça fait deux ans et demie que je travaille à l'Université de Dalat et fais mes études post-universitaires en Langues étrangères appliquées à l'Université nationale de Technologie de Taïwan. | | |
| b) Enoncés décousus/NA | | | |

| | | | |
|----------------------------------|---|----|--|
| 14 | (R12C : C'est plutôt utile) d'après mon avis. | 48 | H |
| 53 | ? | 49 | (J'ai fait ce choix) vu mes expériences professionnelles. |
| 76 | ... | 52 | (J'ai fait ce choix) d'après mes expériences professionnelles. |
| 85 | Je préfère faire mon propre cadre de préférences. | | |
| 86 | Pour les langues secondes. | | |
| 237 | (Pour le niveau de) master. | | |
| c) Ne pas comprendre la question | | | |
| 5 | (Je) ne comprends pas la question. | 4 | La question n'est pas claire. |
| 6 | Quelle raison ? | | |
| 33 | Raisons de quoi ? | | |
| 131 | (Je) ne comprends pas cette question | | |
| 150 | La question n'est pas claire. | | |
| 169 | Cette question ne m'est pas très claire. | | |

5.6. R14E-Autres avis

| GROUPE 1 | | GROUPE 2 | |
|----------|--|----------|---|
| ID | AVIS | ID | AVIS |
| 243 | Elles ne sont pas pertinentes et apportent peu de changements. | 112 | Le fait que les politiques changent trop souvent et que (les dirigeants) n'ont pas de vision causent des confusions (perte de l'orientation) chez les enseignants et les apprenants |
| 73 | Il y a plusieurs politiques de réforme dans le domaine des LVE mais elles ne sont pas vraiment pertinentes et efficaces. | 29 | On connaît beaucoup de politiques éducatives visant la réforme mais elles ne sont pas rationnelles du fait qu'elles sont déconnectées de l'environnement et qu'elles ne prennent pas en compte des particularités contextuelles. Le fait qu'elles changent en continu de manière trop rapide ne permet pas aux enseignants/apprenants de s'adapter, car les politiques sont modifiées sitôt qu'elles sont assimilées. |
| 106 | Les politiques éducatives ne sont pas assez individualisées et restent encore générales et superficielles. | | |
| 55 | Je ne suis pas certain de ça. | 79 | En ce qui concerne les politiques destinées au secteur public, elles sont tout à fait irrationnelles. En revanche elles sont assez pertinentes dans le secteur privé. |
| 206 | Cette question semble être surgénéralisée. Nous ne pouvons pas évaluer toutes les politiques éducatives d'un seul coup. | 85 | Ne pas prendre en compte des politiques car elles ne concernent pas fortement les écoles de LVE privées. |
| 183 | Je ne connais pas ces politiques au Vietnam, mais je pense qu'on a trop | | |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| | de stress à cause des « corrigés formels » et on n'accorde pas beaucoup d'importance à la communication orale. Les éducateurs veulent promouvoir l'apprentissage en ligne, mais dans un programme de langue en ligne. | | |
| 53 | Elles sont pertinentes et ont entraîné des changements. Cependant, l'examen national en anglais (du bac) suscite les étudiants à avoir des compétences déséquilibrées. | | |
| 232 | Les politiques éducatives sont assez pertinentes mais la façon dont on les met en place n'est pas rationnelle et donc les effets ne sont pas encore comme on le souhaite. | | |

6. Analyse factorielle

6.1. Modalités de la dimension « Industrialisation et internationalisation »

| Modalités | Pédagogie | Autoformation | Recherche |
|---------------------------|-----------|---------------|-----------|
| R1D1 système crédits | | X | |
| R1E1 investissements | | | X |
| R121-4 nécessité du CECR | + | - | ++ |
| 14A1 poledu non pertinent | | X | |
| 14A3 poledu vrai changemn | | | X |
| 14A4 poledu décisive | | | X |
| 15C1 manque ress finance | X | | |
| 15E1 manque recherches | | X | |
| FPC1 stage Etranger | Non | Oui | Oui |

6.2. Modalités de la dimension « Professionnalisation »

| Modalités | Pédagogie | Autoformation | Recherche |
|------------------------------|-----------|---------------|-----------|
| R2C1 coopération coll | | | X |
| R2D1 formations cont | X | | |
| R2E1 autoformation | | X | |
| R3B1 participation FPC | X | | |
| R3D1 ouvrages art sc | | X | |
| R4A1-4 nécessité de la FPC | + | - | ++ |
| R4A1-4 nécessité de la FPC | | -- | |
| R5A1 autoform carrière | | X | |
| R5A3 prolongation FI | | | X |
| R5A4 échanges coll | | | X |
| R6A1 échanges pairs | | | X |
| R6A2 valeur expérience | X | | |
| R6A3 recherche en didactique | | | X |
| R6A4 processus réflexif | | X | |

6.3. Modalités de la dimension « Professionnalité enseignante »

| Modalités | Pédagogie | Autoformation | Recherche |
|--------------------------|-----------|---------------|-----------|
| R8A1 amour langue | X | | |
| R8B1 éthique prof | X | | |
| R8E1 volonté autoform | | X | |
| R9A1 qualités valeurs | | | X |
| R9A4 capacité autoform | | X | |
| 11A1 exp péda | X | | |
| 11C1 pratiq recherche | | | X |
| 11E1 capac autoformation | | X | |

6.4. Modalités de la dimension « Particularités du champ des LVE »

| Modalités | Pédagogie | Autoformation | Recherche |
|---------------------|-----------|---------------|-----------|
| R7A1 connaissances | X | | |
| R7D1 accompagnement | | X | |
| 10A3 comp sociocul | | X | |

7. Trideux *.MOD

| |
|--------------------------------|
| ensemble4 |
| BRT=120 FMT=3 |
| R1A1 Nouvelles méthodologies |
| R1B1 infrastructures tech péda |
| R1C1 projets nat. de réforme |
| R1D1 crédits capitalisables |
| R1E1 investissement état |
| R2A1 équipements supports péda |
| R2B1 infrastructures tech péda |
| R2C1 coopération collégiale |
| R2D1 formations continues |
| R2E1 autoformation |
| R3A1 diplôme niv. sup |
| R3B1 participation form.cont. |
| R3C1 média audio-visuelles |
| R3D1 ouvrage articles sc. |
| R3E1 formation continue en lig |
| R41 S form.prof.-- |
| R42 S form.prof.- |
| R43 form.prof.+ |
| R44 form.prof.++ |
| R51 autoformation carrière |
| R52 form.prof. longue |
| R53 prolonger form. initiale |
| R54 formation échanges collèg |
| R55 S dvelppt comp : autres |
| R61 échanges entre pairs |
| R62 valeur formative expé pro |
| R63 recherche en didactique |
| R64 processus réflexif |
| R65 S + formateur : autres |
| R7A1 transmettre connaissances |
| R7B1 développer comp. lang |
| R7C1 ouverture et citoyenneté |
| R7D1 accompagnement apprentiss |
| R7E1 préparer certification |
| R8A1 amour pour la langue |
| R8B1 éthique professionnelle |
| R8C1 ouverture au changement |
| R8D1 engagement dans métier |
| R8E1 volonté d'autoformation |
| R91 qualités morales perso |
| R92 qualification diplôme |
| R93 capacité à faire réussir |
| R94 capacité autoformation |
| R95 S def enseign LVE : autres |
| R101 compétences tehno-pédag |
| R102 compétences linguistiques |
| R103 compétences sociocult |
| R104 compétences relationnelle |
| R105 S compétences : autres |

11A1 expérience pédagogique
 11B1 langue enseignée approfond
 11C1 recherche
 11D1 améliorer pratiques
 11E1 autoformer
 11F1 motiver apprenants
 11G1 travail temps partiel
 R121 Cadre européen--
 R122 Cadre européen-
 R123 Cadre européen+
 R124 Cadre européen++
 12=1 raison Cadre européen
 13A1 modifier vision du monde
 13B1 modifier savoir-être
 13C1 penser ouverte
 13D1 adaptation intégration
 13E1 dynamiser pratiques p.
 R141 PolEduc non pertinentes
 R142 PolEduc pas changement
 R143 PolEduc vrai changement
 R144 PolEduc décisives
 R145 S PolEduc autre avis
 15A1 dysfonctionnement adm.
 15B1 manque ressources humaine
 15C1 manque ressources finance
 15D1 manque détermination
 15E1 manque recherches
 NUM1 S Universitaires
 NUM2 S Non-Universitaires
 AGE1 S 25-30
 AGE2 S 31-35
 AGE3 S 36-40
 AGE4 S 41-45
 AGE5 S 46&+
 GEN1 S Féminin
 GEN2 S Masculin
 LAN1 S Anglais
 LAN2 S Français
 LAN3 S Autres langues
 LAN4 S Enseigne 2 langues
 NIV1 S Licence
 NIV2 S Master
 NIV3 S Doctorat
 NIV4 S AutresDipl
 NI21 S DiplVietnam
 NI22 S DiplEtranger
 FPC1 S Oui stage Etranger
 FPC2 S Non stage étranger
 FP21 S Stage Europe
 FP22 S Stage Hors Europe
 FP23 S Stage Vietnam
 ANC1 S Moins 5ans

ANC2 S 5-10 ans
ANC3 S 11-15 ans
ANC4 S 16-20 ans
ANC5 S Plus de 20 ans
DIR1 S Direction oui
DIR2 S Direction non
SAT1 S Certif oui
SAT2 S Certif non
SAT3 S études sup étranger
SAT4 S certification MEF
SA21 S IELTS
SA22 S Autres certif
SA23 S sans indications
SA24 S plusieurs certifs
REG1 S Nord
REG2 S Centre
REG3 S Sud
STA1 S Secteur public
STA2 S Hors secteur public
**

PARTIE III : PRODUCTION SCIENTIFIQUE

1. Communication retenue pour le 4ème Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018 (Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661), Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France
2. Article retenu pour le numéro 11 de la revue Synergies des pays riverains du Mekong 2019

La professionnalisation des enseignants de langues étrangères vietnamiens : entre tradition et industrialisation

Étude comparative entre enseignants des secteurs public et privé

NGUYEN Do Thien Vu
Université de Dalat, Vietnam
Doctorant en Sciences de l'éducation, rattaché au Laboratoire CIRNEF,
Université de Caen-Normandie,
dothien-vu.nguyen@unicaen.fr

Résumé

Au cours de ces dernières années, l'éducation et la formation connaissent des phénomènes d'industrialisation accrus notamment sous l'effet du développement des TIC. Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues vivantes étrangères (LVE) est également confronté à des transformations dues à l'internationalisation des normes de certification et au développement d'une offre de formation privée à caractère marchand. Le champ des LVE au Vietnam n'échappe pas à ces évolutions qui entraînent inévitablement des changements relatifs au processus de professionnalisation du corps enseignant. Notre recherche vise à mettre en lumière la façon dont les enseignants de LVE, dans les secteurs public et privé, se représentent leur professionnalité dans ce nouveau contexte et les priorités qu'ils estiment importantes en termes de développement professionnel. Pour ce faire, nous avons mené une enquête empirique en deux temps : une pré-enquête par entretiens auprès des enseignants de Dalat et une enquête complémentaire par questionnaire en ligne. L'analyse des entretiens semi-directifs (N 14) nous a aidé à construire le questionnaire, destiné à un public d'enseignants plus large dans le pays. L'étude des réponses (N 364) nous permet de dessiner une typologie d'enseignants qui se positionnent différemment vis-à-vis des évolutions de l'enseignement des LVE. La discussion des déterminants des trois profils identifiés nous amène à mieux cerner la dynamique du développement professionnel des enseignants de LVE vietnamiens.

Mots-clés

professionnalisation, professionnalité, développement professionnel, savoirs professionnels, CECR¹

Abstract

During recent years, education and training have experienced greater phenomena of industrialization in particular under the influence of the development of technologies. The field of foreign language teaching and learning (FLT) has also undergone changes due to the internationalization of certification standards and the growth of private training sector. The foreign language teaching field in Vietnam is not immune to these developments that inevitably lead to significant changes in the process of professionalization of the teaching staff. Our research aims at highlighting the way foreign language teachers in both public and private

sectors represent their professionalism in this new context and the priorities they consider important in terms of professionalization. To do this, we conducted our empirical research in two stages : a pre-survey by interviews with colleagues in Dalat and a supplementary survey by an online questionnaire. The analysis of the 14 semi-structured interviews of the first phase helped us to build the questionnaire that was intended for a wider audience of teachers in the country. Our questionnaire survey (N 364) allowed us to draw three different profiles which are differently positioned in terms of the evolution of FLT. The discussion of the determinants of each profile provides a better understanding of the professional development dynamics of Vietnamese foreign language teachers.

Key words

Professionalization, professionalism, professional development, professional knowledge, CEFR²

1. Introduction générale

Nos recherches portent sur le rapport à la professionnalisation des enseignants de langues vivantes étrangères (LVE) de l'enseignement supérieur public et des centres de langues privés du Vietnam. Nous essayons de discerner les dynamiques de cette professionnalisation dans le contexte de standardisation, d'industrialisation accrue et d'internationalisation de l'enseignement des langues. Dans cette perspective, nous explorons principalement leurs représentations du métier d'enseignant, leurs perceptions de la professionnalité enseignante et des évolutions des spécificités du domaine des LVE, ainsi que leur conception du développement professionnel. Ce travail vise également à cerner les modifications identitaires produites par le contexte.

Ce texte se compose de six parties. Nous commençons d'abord par une introduction générale qui présente brièvement le but de notre recherche. Nous nous intéressons ensuite à une contextualisation et à une revue de littérature qui nous permettent de problématiser notre étude et de choisir des approches méthodologiques pour mener nos enquêtes empiriques en deux temps. Puis nous proposons d'analyser quelques éléments de résultats qui offrent une vue globale tant sur des éléments descriptifs fournis par nos deux populations d'enquête que sur leurs traits distinctifs. Nous tentons de faire une brève discussion de ces résultats dans la partie qui suit. Enfin nous terminons cet article avec la sixième et dernière partie concernant notre conclusion générale.

2. Cadre contextuel et théorique

Au cours de ces dernières années, l'éducation et la formation connaissent des phénomènes d'industrialisation accrus notamment sous l'effet du développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues vivantes étrangères (LVE) est au cœur des transformations dues à l'internationalisation des normes de certification. Par conséquent, le champ des LVE au Vietnam est influencé par ces évolutions qui entraînent inévitablement des changements conséquents relatifs au processus de professionnalisation du corps enseignant.

Dans ce contexte en forte mutation, le gouvernement du Vietnam a déterminé des objectifs parfois très ambitieux face aux besoins fluctuants de la société, particulièrement la demande croissante en éducation et en formation des Vietnamiens, et en main-d'œuvre de qualité du marché du travail. À titre d'exemple, ont été mis en œuvre deux projets nationaux qui

concernent la formation doctorale dans le pays et à l'étranger en faveur du corps enseignant du supérieur (Projet 911)³ et le renforcement de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères dans le système éducatif (Projet 2020)⁴. En effet, les politiques de réforme éducative du pays durant ces deux dernières décennies s'inscrivent dans une logique de « standard » à l'instar des modèles de réformes occidentales. Il faut noter que le gouvernement vietnamien a dépensé une somme de plus de 532 millions d'euros pour la formation du corps enseignant universitaire et près de 352 millions d'euros pour la réforme du champ des LVE. Or, les résultats sont loin d'être satisfaisants.

En effet, l'enseignement supérieur se heurte à des difficultés diverses d'ordre financier, académique et institutionnel. D'une manière plus concrète, les études récentes de Cerbelle (2016) nous permettent d'apercevoir des enjeux liés aux réformes dans un contexte de mutation plurielle. Sur le plan de la formation doctorale, on connaît une croissance de plus de 190% des titulaires de doctorat (22,7%) et de près de 180% des titulaires de master (59,2%) durant la période 2007-2017⁵. Malgré une baisse de 25% environ, le nombre d'enseignants au niveau de licence travaillant dans l'enseignement supérieur reste encore élevé, à 17,2%. Selon Cerbelle (2016), les objectifs de formation du corps enseignant au niveau doctoral semblent irréalisables. Par conséquent, la recherche scientifique de l'Université vietnamienne est encore embryonnaire et connaît une faible productivité par rapport à d'autres pays de l'Asie du Sud-Est. Le Vietnam tient la 14^e place sur 21 pays selon Nguyen Van-Long (2016) et ses produits scientifiques ne représente que 10% de ceux de Singapour durant la période 1970-2011 selon Tran Thanh-Ai (2016). Les activités de recherche en Sciences de l'éducation sont encore extrêmement faibles selon les sources du Ministère de l'éducation et de la formation (MEF).

Sur le plan de l'enseignement-apprentissage des LVE, le MEF a promulgué le Cadre des six niveaux de compétences en langue étrangère pour le Vietnam (en vietnamien KNLNNVN) compatible avec le Cadre européen de référence pour les langues (CECR). Les enseignants doivent eux aussi obtenir un niveau satisfaisant afin d'être apte à l'enseignement selon les standards internationaux. Néanmoins, les efforts en vue de standardiser le niveau de compétences linguistiques et de perfectionner la pratique professionnelle du corps enseignant semblent encore insuffisants. Dans ce contexte de promotion de l'enseignement-apprentissage de LVE, l'offre de formation langagière du secteur privé, en parallèle avec celle du secteur public, ne cesse de se développer selon les sources du MEF. On comptait près de 2 000 centres de langues (CLE) en 2014. Les travaux de Normand-Marconnet (2009) et de Nguyen Viet-Anh (2014) révèlent plusieurs difficultés lors de l'application des normes internationales au Vietnam privilégiant l'approche actionnelle consignée dans le Cadre européen. En raison des particularités de la culture asiatique, les enseignants vietnamiens tendent à apprécier la perspective du contrôle/ sanction au détriment de celle d'évaluation/ validation (Bourguignon, 2011) et à valoriser la logique de l'exogène des pays asiatiques Normand-Marconnet (2009). Pour Tran Thanh-Ai (2016), les enseignants commencent à changer leur pratique professionnelle mais privilégient toujours la logique de transmission magistrale de la connaissance et celle d'évaluation sommative.

Sur le plan de l'intégration des TIC dans l'enseignement, Nguyen Van-Long (2016) indique que les enseignants ont une attitude positive et une bonne conscience au niveau de l'utilisation des supports technologiques, d'Internet et des réseaux sociaux pour leurs cours de la langue. Cet auteur met en évidence les effets tangibles des technologies dans le champ des LVE bien que le Vietnam soit en phase d'introduction des TIC. Nguyen Tan-Dai (2017), quant à lui, affirme que l'intégration des nouvelles technologies permet de dynamiser les pratiques pédagogiques, la gestion des procédures et d'améliorer la qualité de l'éducation en général et celle de l'enseignement supérieur en particulier. En référence au classement de Southeast Asian Ministers of Education Organization – SEAMEO (2010), cet auteur indique qu'en dépit de

certains points d'avancement, le Vietnam est globalement dans la phase d'« inspiration » et entre dans la phase d'« application » avec un peu de retard. Quoi qu'il en soit, il faut adapter l'usage des TIC à des fins pédagogiques compte tenu du contexte vietnamien.

À ce stade, la réalité du contexte en mutation nous pousse à étudier la manière dont les enseignants de LVE construisent leurs nouvelles compétences afin de mieux s'adapter aux changements. Il est fort probable que les phénomènes d'industrialisation de l'éducation et de la formation ainsi que ceux d'internationalisation des normes dans le champ des LVE ont un impact sur le processus de professionnalisation des enseignants de langue ainsi que leur développement professionnel. Voici notre question de départ :

- Comment les enseignants se professionnalisent-ils afin de mieux répondre aux évolutions en cours ?

Pour mieux comprendre l'objet de notre étude, nous avons fait une revue de la littérature dans ces domaines.

Concernant les notions clés, nous nous référons aux travaux de Bourdoncle (2000) qui analysent les cinq dimensions de la professionnalisation : celle de l'activité ; celle du groupe exerçant l'activité ; celle des savoirs ; celle des personnes exerçant l'activité ; et celle de la formation. Wittorski (2007), quant à lui, étudie six voies possibles du processus de professionnalisation à travers les formations, la collaboration au travail et la pratique réflexive : formation « sur le tas » ; formation alternée ; transposition de savoirs ; groupe de résolution de problèmes ; accompagnement au sein de groupes professionnels ; mobilisation des savoirs en situations professionnelles diverses. D'une manière générale, la professionnalisation est un processus par lequel les compétences et les activités sont soumises à des transformations selon une intention sociale. En ce qui concerne la professionnalité, Mathey-Pierre et Bourdoncle (1995) indiquent que ce terme se traduit par l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier. La professionnalité enseignante est entendue comme une efficacité professionnelle des enseignants-formateurs qui leur permettent une meilleure performance au travail. Cette notion renvoie également à la capacité professionnelle que visent les professionnels. Sur ce point, ces deux auteurs reprennent la formule de Dadoy (1986) : « La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de "profession" (haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaborée, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail). » (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995, p. 140)

Dans le métier d'enseignant, les auteurs cherchent à étudier la construction des savoirs et des compétences nécessaires au processus de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit ici du concept de développement professionnel qui est toujours d'actualité au sein de la communauté de recherche. Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), ce concept se traduit par une croissance ou une évolution, qui s'inscrit dans une perspective développementale ou professionnalisante, impliquant des modifications importantes chez l'enseignant. Ces évolutions de la carrière enseignante sont discutées dans les travaux de Huberman (1989) qui présentent quatre types de scénarios différents relatifs à une carrière harmonieuse, à une harmonie acquise, à une remise en question et à une carrière difficile. Pour parvenir à une carrière harmonieuse, la maîtrise pédagogique et l'efficacité constituent deux facteurs clés. De la sorte, Castellotti et De Carlo (1995) mettent en évidence les trois phases dans la vie professionnelle chez un enseignant de langue : celle de « la survie », du « comment » et du « pourquoi ». Il s'agit des stades successifs sur le continuum du mouvement progressif par le biais des (auto)formations. Tout le long de ce processus, l'enseignant cherche à acquérir et transformer ses savoirs professionnels. En

référence à Chevallard (1980), Maubant et Roger (2012) affirment que cette transformation comprend cinq étapes tenu compte des trois dimensions théorique, pratique et empirique du savoir : la désyncrétisation (adaptation nécessaire du savoir) ; la dépersonnalisation (aspect personnel et singulier du savoir) ; la programmation (modélisation du savoir) ; la publicité (explicitation du savoir) ; et le contrôle (conformité du savoir).

Sur le plan du développement du savoir professoral, Shulman (1986/2007) met en évidence trois principales catégories : la connaissance du contenu, la connaissance pédagogique et la connaissance du curriculum. En général, la première catégorie de connaissance permet à l'enseignant non seulement de comprendre des choses mais d'en expliquer pourquoi. Deuxièmement, la connaissance pédagogique lui permet de rendre facile ou difficile l'apprentissage de domaines spécifiques en adoptant des stratégies aidant à réorganiser la compréhension des apprenants si leurs (pré)conceptions sont erronées. Enfin, la troisième et dernière catégorie de connaissance lui apporte une forme de familiarité avec les domaines et les questions scolaires. Cette connaissance curriculaire sous-tend « l'habileté professorale à relier le contenu d'un cours ou d'une leçon donnés à des domaines ou questions simultanément en discussion dans les autres disciplines » (Shulman, 1986/2007, p. 106). En outre, cet auteur identifie également trois formes de connaissances professorales qui se déclinent des trois catégories précédentes : la connaissance propositionnelle, la connaissance par cas et la connaissance stratégique. La première forme de connaissance concerne le contenu propositionnel enseigné et se traduit par des connaissances stockées sous forme de propositions. Celle-ci est ensuite divisée en trois types de propositions en tant que principes, maximes, et normes. La deuxième forme de connaissance se réfère à un cas d'instruction directe ou à un questionnement où l'enseignant fait appel à la littérature de cas pour éclairer à la fois le pratique et le théorique. Celle-ci se décline également en trois types : les « prototypes » qui exemplifient les principes théoriques ; les « précédents » qui capturent et communiquent les principes de pratique ou les maximes ; les « paraboles » qui concrétisent les normes et les valeurs. Enfin, la troisième forme de connaissance est développée lorsque « les leçons tirées d'un seul principe entrent en contradiction avec celles d'un autre, ou lorsque les précédents de cas particuliers sont incompatibles » (Shulman, 1986/2007, p. 110). Celle-ci permet à l'enseignant de résoudre des problèmes particuliers d'ordre soit théorique, soit pratique, soit moral.

Pour étudier les phénomènes d'industrialisation de l'éducation et de la formation, nous recourons principalement à Mœglin (1998, 2016). Pour lui, l'industrialisation est marquée par le développement des TIC et l'expansion du multimédia comme moyens nécessaires à la promotion de nouvelles modes d'enseignement-apprentissage et à l'augmentation de la productivité de l'enseignant. La logique de l'industrialisation fait de l'école une entreprise, au sens wébérien, qui est chargée de la (re)production sociale et la mise à disposition sur le marché des produits éducatifs en fonction des besoins. Sur ce point, l'auteur rejoint Dubet (2000) : « l'école fonctionne "comme un marché" dans lequel chacun agit en fonction de ses ressources dans une concurrence sourde entre les groupes sociaux, les filières et les établissements » (cité par Mœglin, 2016, p. 52). Dans cette perspective, on voit apparaître la relation entre l'offre de formation et la clientèle ainsi que la compétitivité des institutions éducatives entre elles, qu'elles soient dans le secteur public ou privé. Selon les chercheurs du Séminaire Industrialisation de la formation (Sif), la technologisation, la rationalisation et l'idéologisation constituent trois marqueurs distinctifs de l'industrialisation. D'une manière brève, la technologisation éducative, selon le terme de Jacquinet (1993), a pour but de compléter et enrichir les pratiques traditionnelles. Les instruments technologiques amènent les enseignants à dynamiser leur pratique professionnelle, voire à changer leur habitus. La rationalisation éducative se traduit par la division du travail dans l'enseignement, la promotion de la recherche, la rationalisation entre l'offre et la demande, la convergence de l'offre de formation et l'exigence du marché de travail. Qui plus est, la rationalisation au sens wébérien ne se limite toutefois pas à

l'organisation du travail, elle concerne aussi l'économie, à travers les développements du capitalisme. En fin, l'idéologisation désigne « le processus par lequel, se parant de justifications du type de celles que leur fournissent la religion du progrès et de la modernité, la croyance en l'ordre irréversible de la technique et d'autres arguments semblables, des acteurs rationalisent la rationalité de leurs stratégies » (Mœglin, 2016, p. 60).

En ce qui concerne l'internationalisation de l'enseignement-apprentissage des LVE, nous nous appuyons principalement sur les travaux de Payeur (2011). Cet auteur met en exergue la promotion du plurilinguisme dans le contexte européen. Dans ce sens, « l'enseignement des langues constitue l'une des conditions les plus évidentes de l'internationalisation des enseignements » (Payeur, 2011, p. 192). Défendant cette tendance, l'auteur considère les compétences plurilingues comme étant un facteur favorable aussi bien à la mobilité qu'à l'accès au travail sur un marché concurrentiel. En effet, le champ des LVE devient un secteur de développement pour des entreprises de l'édition et des médias. En ce sens, l'enseignement de langues s'approche d'un « modèle fonctionnaliste » qui met en valeur la dimension d'employabilité. De plus, les évolutions technologiques/médiatiques et surtout l'expansion des réseaux sont en mesure de changer radicalement à la fois les représentations et les pratiques dans l'enseignement-apprentissage de LVE. Dans ce contexte, l'application des normes internationales s'avère nécessaire à la mise en place d'un tel projet de promotion plurilingue-pluriculturelle. Rosen et Reinhardt (2010) étudient l'utilité du CECR qui valorise une approche actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cette approche s'articule autour des descripteurs et d'échelles décrivant les compétences des apprenants selon six niveaux allant de débutant à avancé. De leur point de vue, l'apprenant-usager d'une langue devient des « acteurs sociaux » dans la perspective privilégiée de type actionnel. Ces chercheuses essaient d'éclairer la notion de compétence en langue qui doit couvrir trois ordres : linguistique, pragmatique et sociolinguistique. Bourguignon (2011), quant à elle, discute de la composante d'évaluation du CECR qui peut être considérée non seulement comme « un levier puissant pour faire évoluer les pratiques enseignantes » mais « un levier de l'apprentissage » [...] « un résultat ne doit pas être une fin en soi mais doit permettre de progresser vers un niveau de compétence supérieur » (p. 1-6). Parlant de la notion de compétence en langues, cette auteure rejoint De Ketele (2006) en disant que la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de base (les « skills »), la capacité de les mobiliser de façon pertinente en situation font d'un apprenant-usager de langue une personne qualifiée de compétente. Au niveau de l'évaluation de la compétence, elle doit prendre en compte deux dimensions : linguistique autour du critère de « correction » et pragmatique autour des critères « pertinence », « adéquation » et « efficacité » (Bourguignon, 2011).

À ce stade, nous arrivons à croire que les évolutions en cours entraînent à une modification des représentations des enseignants de LVE vietnamiens sur le métier ainsi que des perceptions sur leur professionnalité. De plus, il est vraisemblable que ce nouveau contexte puisse avoir une influence sur le processus de professionnalisation du corps enseignant du Vietnam. Finalement, nous ne pouvons pas éviter la question de la perception de l'efficacité de la politique éducative du gouvernement vietnamien dans le cadre des projets de réforme.

Notre enquête porte sur les représentations de la professionnalité, entendue comme le sentiment personnel d'exercer son métier de façon compétente. Nous essayons d'identifier les dynamiques de professionnalisation suscitées par la mise en œuvre, par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, du Projet 2020 concernant la réforme de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères et celui du Projet 911 en faveur du développement professionnel du corps enseignant.

3. Problématisation et méthodologies de recherche

L'exploration théorique et la problématisation du contexte nous permettent de formuler nos hypothèses de recherche. La première concerne la perception de l'impact du contexte en mutation sur la professionnalisation des enseignants. La deuxième est relative à l'estimation des ressources importantes pour leur développement professionnel. Voici nos deux hypothèses générales :

1. La professionnalisation des enseignants de LVE vietnamiens est influencée par les phénomènes croissants de l'internationalisation et de l'industrialisation de l'éducation et de la formation
2. Les voies de formation continue constituent les principales ressources permettant aux enseignants de LVE vietnamiens de construire leur développement professionnel.

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous tentons de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure le contexte en mutation affecte le champ des LVE du pays ?
- Comment perçoivent-ils la politique de réforme éducative ?
- Comment ces enseignants se représentent-ils leur professionnalité ?
- Quels moyens considèrent-ils les plus adaptés à leur perfectionnement pédagogique ?
- Sont-ils à la hauteur des exigences contextuelles et institutionnelles ?
- L'application des normes internationales est-elle efficace compte tenu des spécificités de la langue et du contexte vietnamien ?

Sur le plan méthodologique, nous avons eu une approche mixte qui combine à la fois la méthode qualitative et la méthode quantitative. Nous avons mené une enquête empirique en deux temps : la première enquête se compose de 14 entretiens semi-directifs effectués auprès des collègues enseignants à Dalat (Vietnam). Les résultats de cette pré-enquête nous ont aidé à construire notre enquête par questionnaire en ligne qui a eu une population plus importante de 364 répondants (des trois régions du pays). Notre recherche empirique nous a permis d'apporter quelques éléments de réponse à notre questionnement.

Composée d'une dizaine de questions, la pré-enquête qualitative couvre les regroupements thématiques suivants :

1. les évolutions de l'éducation nationale ;
2. les principales ressources du développement des compétences ;
3. les représentations du cœur du métier d'enseignant de langues étrangères ;
4. les marques de la professionnalité enseignante ;
5. le processus du développement professionnel.

Cette phase préparatoire nous a permis d'élaborer un questionnaire en ligne sur la plateforme de sondage Limesurvey® de l'Université Caen Normandie, qui a couru sur une période de trois mois.

4. Enquêtes et analyse des résultats

La pré-enquête a concerné 14 collègues enseignants de langue à Dalat, Vietnam. Les entretiens semi-directifs nous ont permis de dégager cinq thèmes principaux pour aborder les questions

de professionnalité perçues par les enseignants de langue étrangère. Le premier concerne les évolutions de l'éducation nationale qui se traduisent par la rationalité des politiques éducatives, et aussi les évolutions des publics enseignant et étudiant. Ce thème comprend les questions de méthodologie d'enseignement, les nouvelles stratégies d'apprentissage, l'autonomie des apprenants, l'intégration des TICE dans l'enseignement/ apprentissage des LVE. Le second thème s'intéresse aux principales ressources du développement professionnel telles que les ressources humaines, les ressources matérielles et les ressources financières. Le troisième révèle le cœur du métier d'enseignant de langues étrangères. Les enquêtés ont mis l'accent sur deux principales composantes, celle de la transmission du savoir et celle du développement des compétences, et sur les valeurs héritières de ce domaine. Le quatrième thème concerne les marques de la professionnalité enseignante se traduisant principalement par les valeurs et qualités personnelles, la maîtrise du savoir et savoir-faire professionnel, l'expérience professionnelle et la méthode de travail, la recherche scientifique et les publications. Enfin le cinquième et dernier thème s'intéresse au processus de développement professionnel à travers la formation (formations professionnelles continues, autoformation), la pratique professionnelle (échanges entre pairs, valeur formative de l'expérience, recherche scientifique, réflexivité) et ainsi que leurs attentes et suggestions sur leur devenir professionnel.

À la suite de la préenquête, nous avons élaboré un questionnaire en ligne qui redistribue les thèmes ci-dessus en quatre rubriques de questionnement.

1. L'évolution du champ de l'enseignement des LVE ;
2. Le processus du développement professionnel ;
3. La professionnalité des enseignants de LVE ;
4. Les particularités du champ des LVE.

L'effectif des répondants est de 364 enseignants (d'anglais, français, russe, coréen et chinois), dont 249 participants de LVE dans l'enseignement supérieur du secteur public (population « universitaires ») et 115 provenant des centres de langues étrangères du secteur privé (population « non-universitaire »). Il est à noter que les centres de langues privés sont des institutions offrant des formations langagières de manière indépendante de celle des universités et appartenant généralement au secteur privé. À présent, tout comme les universités, les centres de LVE participent aux tendances de standardisation de leur offre de formation selon les normes internationales en termes de compétences certifiées. Cependant, les enseignants universitaires sont également contraints de standardiser leur niveau d'études tandis que leurs homologues non-universitaires n'ont pas l'obligation d'être autant qualifiés en termes de diplôme (licence, master, doctorat). En outre, pour les apprenants le cursus à l'université est plus long tout en étant évalué presque de la même manière que ceux fréquentant des centres de LVE. Il est à noter que, selon les injonctions du ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, les établissements universitaires et les centres de langues doivent amener leurs étudiants/ apprenants à atteindre les niveaux de langue certifiés en conformité avec les normes internationales.

L'analyse des données recueillies s'est faite à l'aide du logiciel Trideux⁶. Les deux populations d'enquête sont constituées de 274 femmes (soit 75,3%) et 90 hommes (soit 24,7%), âgés de 25 ans jusqu'à plus de 55 ans. Parmi ceux-ci, 137 enseignants ont eu une licence (soit 37,6%), 179 un master (49,2%), 44 un doctorat (12,1%) et 4 un diplôme autre (1,1%). Ci-dessous sont brièvement présentés les résultats les plus importants des tris à plat en vue d'une analyse descriptive.

4.1. Les éléments descriptifs des deux populations d'enquête

4.1.1. Les évolutions du champ des LVE

Les répondants des deux populations d'enquête, « universitaires » et « non-universitaires », ont particulièrement porté leur intérêt aux changements à l'égard de nouvelles méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères (57,4% et 70,4% respectivement) et des conditions matérielles et humaines (48,2% et 63,5%). Ensuite la rationalité des politiques éducatives est perçue comme négative (43,4% et 48,7%). Enfin le manque de recherches préalables (56,6% et 67,8%) et de ressources humaines de qualité (58,6% et 56,5%) constitue des obstacles à l'évolution du champ des LVE. S'y ajoute le dysfonctionnement administratif (53,0% et 50,4%).

4.1.2. Le processus du développement professionnel

Les résultats mettent en évidence tout d'abord les dispositifs de formation, en l'occurrence la formation professionnelle continue (57,4% et 66,1% respectivement) et ensuite, les ressources matérielles technologiques (53,4% et 56,5%). En effet, la nécessité de la formation professionnelle continue est perçue forte (66,3% et 67,8%) ou absolument nécessaire (28,9% et 23,5%). De plus, les enseignants enquêtés accordent une grande importance à l'autoformation tout au long de la carrière professionnelle (49,4% et 42,6%). En ce qui concerne les activités professionnelles, les deux populations d'enquête soulignent la pratique réflexive (45,8% et 45,2%) et la valeur formative de l'expérience professionnelle (32,1% et 39,1%). Pour eux, la tâche la plus importante est de faire développer des compétences linguistiques/ langagières aux apprenants (93,6% et 87,0%). Enfin, ils insistent sur le fait de centrer sur l'enseignement des valeurs d'ouverture et de citoyenneté dans ce domaine (42,2% et 43,5%).

4.1.3. La professionnalité des enseignants de LVE

Les universitaires se montrent ouverts au changement des pratiques professionnelles (59,8%) et manifestent leur volonté de s'autoformer au cours du travail (52,2%). Quant aux non-universitaires, ils mettent en valeur tout d'abord l'éthique professionnelle (50,4%) et accordent ensuite de même importance à l'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles (48,7%) et à l'amour pour la langue (47,0%). En ce qui concerne la représentation du métier d'enseignant de LVE, nous avons également trouvé dans les deux populations d'enquêtés des similarités concernant la capacité de faire réussir les apprenants et celle de s'autoformer. Selon les répondants un enseignant de LVE qualifié de « compétent » doit savoir motiver, voire inspirer les apprenants et leur apprendre à apprendre (78,0% et 69,6%). Les deux populations d'enquête ont respectivement donné 49,8% et 44,3% des réponses à la compétence de maîtriser la langue enseignée. Pour eux, un enseignant de LVE dit compétent doit avoir une connaissance approfondie de la langue afin de pouvoir assurer un bon déroulement des activités d'enseignement. Il est à noter que les non-universitaires accordent la même importance (44,3%) à l'expérience professionnelle.

4.1.4. Les particularités du champ des LVE

Les deux groupes ont la même tendance de choix vis-à-vis des compétences essentielles pour enseigner la langue. Il s'agit des compétences linguistiques et langagières (63,1% et 65,2% respectivement). Ensuite, les compétences relationnelles ont presque les mêmes proportions entre ces deux populations (20,9% et 20,0%). De nouveau, la même tendance réponses des deux populations se retrouve dans les deux modalités les plus choisies. Autour de 58,0% des enseignants sondés trouvent qu'il est « plutôt utile » d'appliquer les normes internationales dans l'enseignement/apprentissage de LVE. S'y ajoutent environ 11,0% des répondants pour qui

cette application s'avère « tout à fait indispensable ». Cependant, nous avons également un nombre assez important de répondants universitaires et non-universitaires estimant que cette application « n'est pas vraiment utile », à 20,1% et 16,5% respectivement. De plus, 10,4% et 13,9% trouvent que cette application « n'est pas indispensable ».

Cette question invite également les répondants à expliciter les raisons de leur jugement. Nous avons recueilli 64,7% des « avis pour » et les avons regroupés selon les thèmes suivants,

- A. Le CECR est un outil d'évaluation des compétences en langue ;
- B. L'application des normes internationales en LVE est susceptible de favoriser l'enseignement/apprentissage ;
- C. Le CECR constitue un modèle à suivre dans le domaine des LVE ;
- D. L'application des normes internationales en LVE fait partie des tendances internationales
- E. L'application des normes internationales en LVE satisfait aux prescriptions institutionnelles.

De plus, 22,1% des « avis contre » se manifestent sur,

- A. Les doutes/réticences sur l'application du CECR
- B. Les imperfections du CECR et son application
- C. Les effets pervers de l'application du CECR

Enfin, 13,2% des « autres avis » représentent des éléments suivants,

- A. Hors de propos
- B. Enoncés décousus/NA
- C. Ne pas comprendre la question

En ce qui concerne la transformation identitaire, la modalité introduisant une amélioration éventuelle de la capacité d'adaptation et d'intégration chez les enseignants des LVE reçoit, d'une manière respective le plus de choix (67,5% et 71,3% respectivement). Par surcroît, les participants des deux populations manifestent leur intérêt au changement des pratiques professionnelles (46,2% et 48,7%).

Nous constatons qu'il existe une convergence des réponses entre les populations d'enquêtés qui, enfin et surtout, ont la même tendance de réponses à la plupart des questions posées. Ainsi l'analyse descriptive nous permet-elle d'avoir une vue d'ensemble des résultats obtenus.

4.2. Les traits distinctifs des deux populations « Universitaire » et « Non-universitaire »

L'analyse descriptive a été ensuite complétée par l'analyse factorielle des correspondances (AFC) toujours avec le logiciel Trideux. Plus précisément, cette analyse des données plus approfondie (Cibois, 2015) nous a permis de classer les enseignants interrogés en trois catégories et de dresser une typologie d'enseignants respectivement axés sur la pédagogie, l'autoformation ou la recherche. (Voir le graphique factoriel ci-dessous)

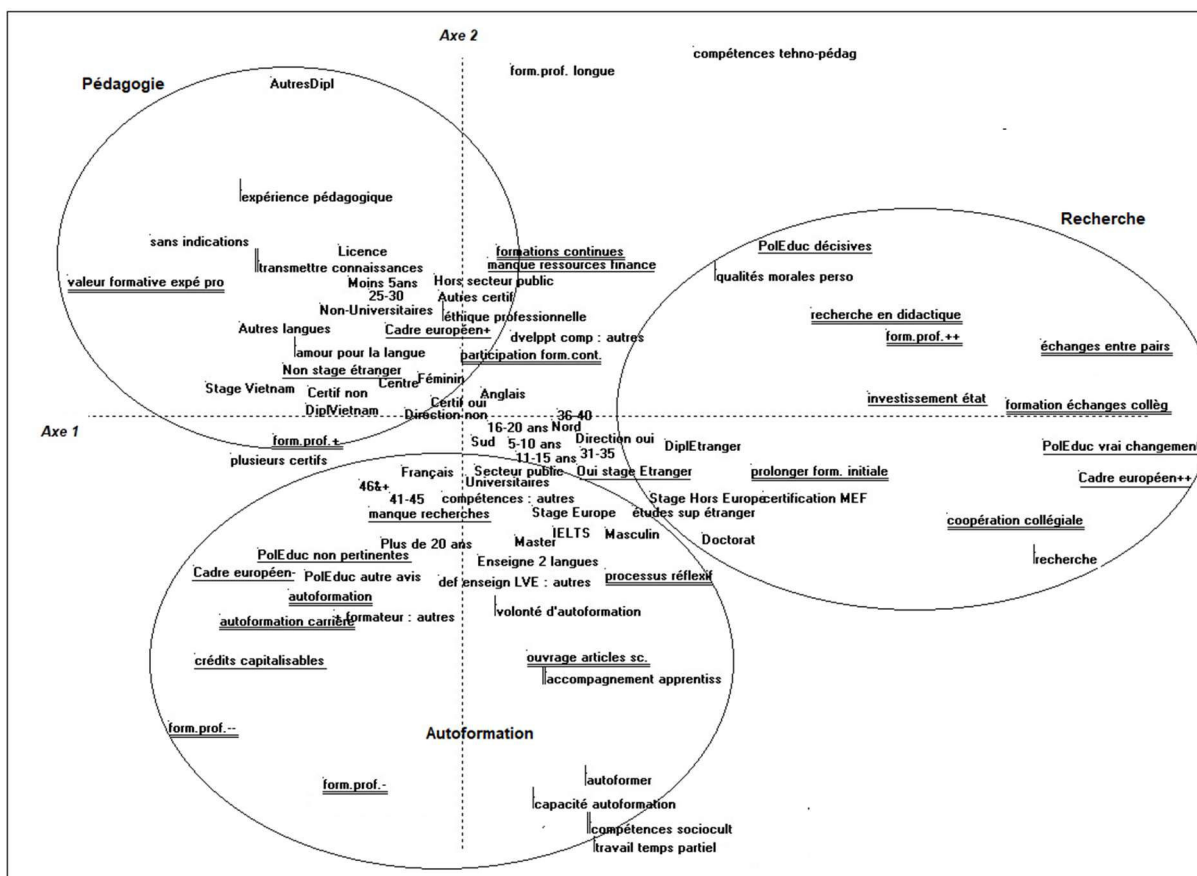


Figure 1. Typologie des profils des enseignants sondés

D’abord, les intitulés avec un trait horizontal regroupent les éléments relatifs aux phénomènes d’industrialisation et d’internationalisation de l’éducation et de la formation en général et du champ de LVE en particulier. Ensuite, les intitulés avec deux traits horizontaux représentent les éléments qui appartiennent au processus de professionnalisation ou au développement professionnel des enseignants de langue vietnamiens. Puis, les intitulés avec un trait vertical renvoient à l’identité enseignante perçue par ces enseignants. Enfin, les intitulés avec deux traits verticaux nous permettent d’identifier quelques spécificités soulignées par les enseignants sondés.

4.2.1. Le public « Pédagogie »

Le premier type concerne le groupe des jeunes enseignants âgés de moins de 25 jusqu’à 30 ans et ceux d’une ancienneté de moins de cinq années. Ce public composé majoritairement des non-universitaires de sexe féminin travaille dans le secteur privé du Centre du Vietnam. En termes de qualification professionnelle, ils sont licenciés non certifiés (ou n’ont pas indiqué leur certificat obtenu selon les prescriptions institutionnelles) et ont effectué des stages de perfectionnement professionnel dans le pays de délivrance du diplôme.

Premièrement, en ce qui concerne les phénomènes d’industrialisation/ internationalisation, ceux-ci pensent que le manque de ressources financières demeure un obstacle au développement. Au sujet de l’application des normes internationales dans l’enseignement/apprentissage des LVE, ils trouvent le CECR plutôt utile bien qu’ils n’aient pas effectué de stages de formation professionnelle à l’étranger.

Deuxièmement, s’agissant de leur développement professionnel, ils déclarent avoir recours aux formations professionnelles continues et valorisent l’expérience professionnelle. Ainsi la participation à la formation continue est-elle perçue utile. Troisièmement, sur le plan de

l'identité professionnelle, un enseignant de LVE qualifié de compétent devrait avoir de l'expérience pédagogique. En plus, ils perçoivent l'éthique professionnelle comme une marque de leur professionnalité. Toujours selon eux, l'amour pour la langue fait partie des valeurs et qualités personnelles d'un enseignant.

Dernièrement au niveau des spécificités du champ des LVE, ces enseignants non-universitaires croient que la tâche la plus importante du métier d'enseignant est de transmettre les connaissances langagières aux apprenants.

4.2.2. Le public « Autoformation »

Le deuxième type renvoie au public des enseignants de sexe masculin, âgés de plus de 40 ans et donc d'une ancienneté de plus de 20 années. Ce sont des universitaires provenant du Sud du Vietnam et travaillant dans le secteur public. En termes de qualification professionnelle, ils déclarent avoir obtenu un master et un certificat IELTS. Certains enseignent deux langues étrangères. Ils disent avoir suivi des stages de formations professionnelles en Europe.

En premier lieu, ces enseignants universitaires croient que les politiques éducatives ne sont pas pertinentes et n'apportent pas de changements. Toutefois, l'application du système de crédits capitalisables y est perçue comme une évolution favorable. De le point de vue, l'application du CECR est perçue comme « non pas utile ».

Quant à leur développement professionnel, ils considèrent l'autoformation comme une ressource principale. En plus, ils trouvent que l'enseignant doit se baser sur des ouvrages et des articles scientifiques pour s'autoformer tout au long de sa carrière professionnelle. C'est la raison pour laquelle ils se montrent plutôt défavorables à la participation aux formations professionnelles continues. Pour eux, le processus réflexif (l'analyse des pratiques et la réflexion *sur* et *pour* l'action enseignante) leur paraît le plus formateur.

Selon eux, l'appétit pour l'autoformation fait partie des valeurs et qualités personnelles d'un enseignant. Ainsi un enseignant de LVE qualifié de compétent doit-il être capable de s'autoformer. En outre, pouvoir faire un travail à temps partiel dans un domaine relatif à la langue est considéré comme étant une compétence chez un enseignant de langue. Toutes ces capacités semblent constituer des marques de leur professionnalité enseignante.

Enfin, en termes des spécificités du champ des LVE, ces universitaires confirment que la tâche la plus importante du métier d'enseignant est d'accompagner les apprenants tout au long de leur apprentissage. De leur point de vue, la compétence socioculturelle est essentielle à l'enseignement de langue.

4.2.3. Le public « Recherche »

Ce troisième public représente une sous-population composée de docteur-e-s qui déclarent se former à l'étranger. Ceux-ci disent avoir fait des stages en dehors de l'Europe et avoir obtenu une certification du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam.

Tout d'abord, ils mettent en évidence l'investissement de l'État en faveur du développement de l'enseignement des LVE. En plus, ces enseignants se montrent plutôt positifs aux politiques mises en œuvre en croyant que celles-ci sont tout à fait rationnelles et aboutissent à des changements qui contribuent de façon décisive au développement de l'éducation nationale. Par surcroît, ils apprécient fortement l'application des normes internationales.

Concernant leur développement professionnel, ils considèrent la coopération collégiale comme une ressource primordiale. De cette manière, ils trouvent que l'enseignant se forme à travers les échanges avec ses collègues. En ce sens, ils confirment que les échanges entre pairs constituent une activité indispensable au développement des compétences. De plus, ils valorisent la participation aux formations professionnelles continues et la prolongation de la formation initiale. En outre, la recherche en didactique des langues, en pédagogie et en linguistique est perçue comme une activité essentielle.

Quant à leur perception de la professionnalité enseignante, ces docteur-e-s croient que la pratique de la recherche deviendrait une caractéristique chez un enseignant de LVE qualifié de compétent. Qui plus est, les qualités et les valeurs personnelles constituent à leur égard des marques de leur professionnalité.

Enfin, il faut prendre acte de l'absence des spécificités du champ de LVE soulignées par ce groupe.

Afin de mieux représenter les proportions des trois principaux profils ainsi identifiés, nous nous appuyons sur la technique des variables idéal-typiques (Cibois, 2015, pp. 70-73). Cette technique VIT nous a permis de trouver le nombre d'individus appartenant à chaque groupe comme suit. (Voir le graphique ensembliste ci-dessous)

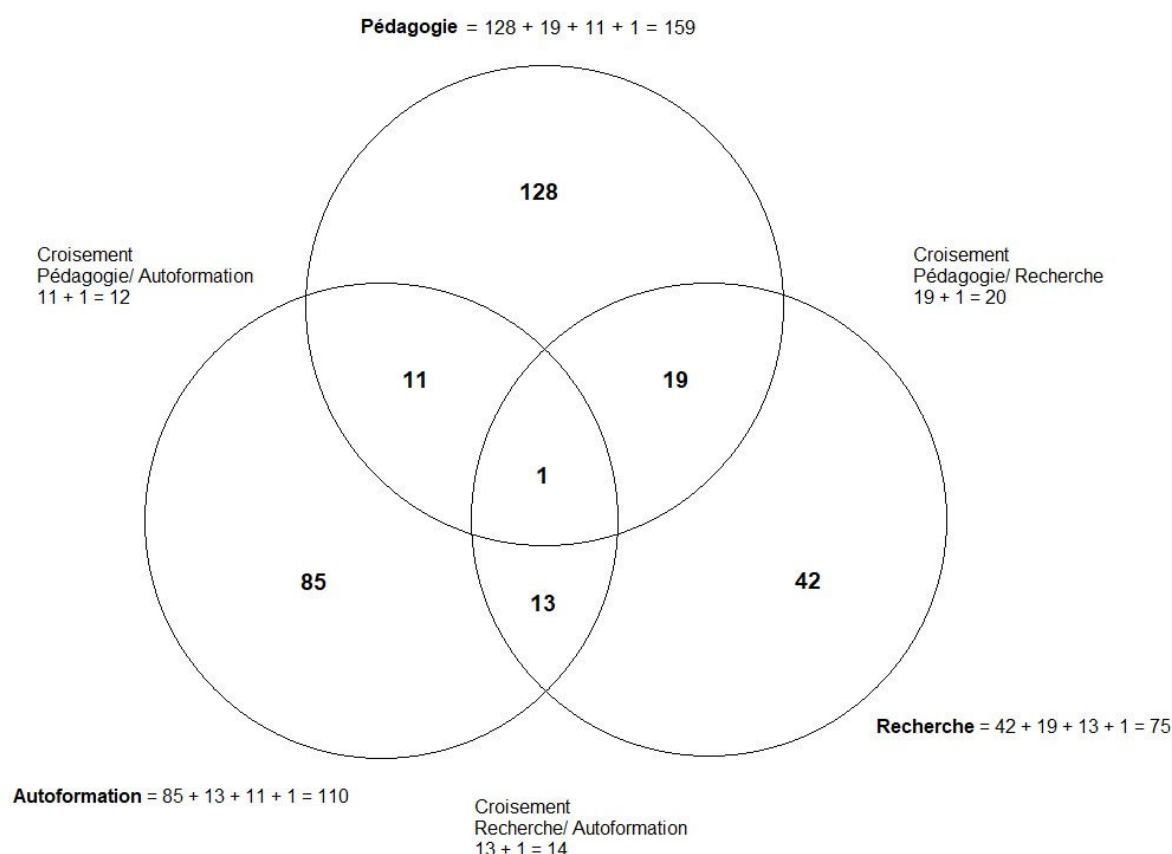


Figure 2. Proportion des profils d'enseignants identifiés

Ce graphique ensembliste nous permet d'obtenir le nombre exact de chaque profil sachant que nous avons eu 364 répondants. En premier lieu, le groupe « pur pédagogie » comporte 128 individus (35,2%). Ensuite le groupe « pur autoformation » se compose de 85 individus (23,4%). Puis le groupe « pur recherche » est composé de 42 individus (11,5%). En dernier lieu, cette technique VIT nous amène à voir que 44 individus se trouvent dans les intersections du graphique et que 65 individus ne sont pas pris en compte du fait d'une faible contribution aux facteurs. Ainsi, le total de ce groupe dit « non classé » est de 109 personnes (29,9%).

5. Discussion des résultats

Les résultats montrent que les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation influencent la manière dont les enseignants des LVE vietnamiens se représentent leur métier. Les nouvelles exigences en termes de compétences les amènent à construire de nouveaux

savoirs professionnels. Les résultats font apparaître un rapport critique à la formation continue et une confiance nouvelle envers l'autoformation soutenue par les médiations numériques ainsi qu'une évolution des savoirs professionnels valorisés. Tout cela aboutit en effet à une nouvelle forme de professionnalité dans le domaine des LVE. Nous réalisons que les enseignants de LVE doivent assumer une double tâche en vue de leur développement professionnel, celle d'améliorer les compétences linguistiques/ langagières et celle de dynamiser les pratiques d'enseignement.

Par surcroît, ces résultats révèlent des indices importants vis-à-vis des compétences professionnelles à construire/développer dans le domaine des LVE. Il apparaît que le premier profil des enseignants axé sur la pédagogie est constitué des enseignants des autres langues et de la langue anglaise. Au contraire, le deuxième profil axé sur l'autoformation concerne les enseignants de la langue française. Nous nous apercevons également que les non-universitaires appartiennent au pôle « pédagogie » tandis que les universitaires se répartissent dans les deux pôles liés « autoformation » et « recherche ». Cependant, il faut prendre acte de la prépondérance de l'anglais (première langue étrangère) par rapport au français ou à d'autres langues actuellement enseignées au Vietnam. C'est la raison pour laquelle nous ne sommes pas en mesure de percevoir les spécificités des autres langues.

Enfin, suite à la typologie des profils d'enseignants, nous nous rendons compte de différentes formes de perception de la professionnalité, apparemment dues à leur différence de cursus et de cadre d'enseignement. Il est évident que les enseignants sondés sont tous sensibles aux mêmes évolutions dans le contexte de l'industrialisation de l'éducation et de la formation et de l'internationalisation de l'enseignement/apprentissage de LVE.

En tant qu'enseignants de LVE dans l'enseignement universitaire, nous posons des questions récurrentes relatives à l'évolution du métier d'enseignant à la faveur du nouveau contexte. Les résultats de notre enquête en deux temps nous permettent d'apercevoir les représentations que les enseignants des deux publics « Universitaire » et « Non-universitaire » ont de leur métier. Quel que soit le public, les enseignants sont en général soumis à la logique de l'industrialisation et de l'internationalisation de la formation, en l'occurrence celle des langues vivantes étrangères. En conséquence, leur processus de professionnalisation est peu ou prou impacté par ce contexte en forte mutation. Pour construire leur développement professionnel, les enseignants de langue vietnamiens ont en général recours à trois voies de formation : la participation aux programmes de formation continue, la prolongation de la formation initiale et l'autoformation. Il s'agit de leurs principales ressources afin de construire leur savoir professoral.

En outre, notre recherche permet de mettre en lumière les priorités que les enseignants de LVE vietnamiens estiment importantes en termes de professionnalisation. De cette manière, nous pouvons discerner les dynamiques de cette professionnalisation dans le contexte d'industrialisation accrue et d'internationalisation des standards de l'enseignement des langues. Dans ce sens, nous arrivons également à cerner les modifications identitaires produites par le contexte. Nous pouvons finalement dresser la typologie des trois profils d'enseignants, différemment positionnés quant aux évolutions du champ des LVE au Vietnam au cours de ces dix dernières années. Cependant, nos résultats montrent que les enseignants plus diplômés se montrent plus positifs par rapport aux changements ; ce qui est différent du cycle de vie professionnelle (Huberman). Le fait que les enseignants sondés se distinguent en fonction de leur niveau de formation licence, master et doctorat renvoie aux trois phases dans la vie professionnelle (Castellotti et De Carlo). La majorité des interviewés qui sont titulaires d'un master et exercent leur métier dans le secteur public ont un point de vue plutôt négatif par rapport à des changements en cours. Pour eux, ils sont sceptiques vis-à-vis de l'efficacité de la

politique de réforme. Par ailleurs, ce groupe pense que le manque de recherches préalable à la mise en œuvre des réformes constitue un grand obstacle à l'évolution. Au contraire, une minorité d'enseignants titulaires d'un doctorat se montre plutôt positifs aux évolutions et valorise la collaboration au travail. Enfin un nombre assez important de jeunes enseignants du secteur privé adoptent un point de vue neutre par rapport à des phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation. Tout cela nous amène à penser que le niveau d'études détermine la manière dont les enseignants se représentent leur professionnalité et perçoivent de leur métier. Il nous semble que les différents niveaux de formation renvoient au cycle de vie professionnel ou aux phases dans la vie professionnelle.

6. Conclusion générale

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu trouver quelques éléments de réponse à notre préoccupation d'ordre théorique relative au processus de professionnalisation des enseignants de LVE vietnamiens. Les apports théoriques et conceptuels nous permettent de mieux appréhender la complexité de l'objet de recherche. Nous espérons que les résultats permettront de mieux éclairer la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage de LVE ainsi que le contexte dans lequel les enseignants travaillent et se professionnalisent. Nos travaux de recherche ont montré dans quelle mesure les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation influent sur l'éducation du Vietnam en général et sur le champ des LVE en particulier. En effet, nous voyons apparaître ces deux grandes tendances qui déterminent les éléments à prendre en compte tels que la rénovation de l'enseignement-apprentissage de langue avec les TIC et la standardisation de l'offre de formation selon les normes internationales en termes de compétences certifiées compatibles avec le CECR.

À partir de là se pose la question : Dans quelle mesure les espaces de formation contribuent-ils au développement professionnel des enseignants de langues vietnamiens ? Il semble que ceux qui se forment à l'étranger adoptent un certain sentiment positif. Ils paraissent eux avoir plus de confiance en eux en termes de formation. Nous sommes sur le postulat de penser que le niveau d'études peut avoir un impact sur la manière de penser chez les enseignants de LVE vietnamiens. Plus ils sont diplômés, plus ils ont de confiance envers des phénomènes accrus d'industrialisation et d'internationalisation de l'éducation et de la formation. Au contraire, moins ils sont diplômés, moins ils se montrent confiants vis-à-vis des mutations en cours.

Ces travaux de recherche nous permettent de voir une transition en cours : Passage (1) d'un modèle d'enseignement bureaucratique (satisfaire aux exigences d'un système assez « figé » : évaluation basée sur la mémoire ; enseignant très magistral ; passivité de l'étudiant) – ce qu'on tend à appeler « tradition » vers (2) un modèle d'enseignement professionnel piloté par les compétences et la rationalité (standards internationaux, méthodes actives avec importance du numérique, place de médiateurs de l'enseignant, délégation de la responsabilité et de l'autonomie aux étudiants) – ce qui pourrait être entendu comme « industrialisation ». Néanmoins, il existe des points de tension : tension entre le public et le privé (avec le coût des études) ; tension entre le facteur humain de l'éducation et une dimension technologique ; tension entre contrôle et autonomie des acteurs.

Sur le plan des enseignants, on se pose cette question : Les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation peuvent-ils tirer les enseignants vers un modèle professionnel ou néo-

bureaucratique ? De là surgit le problème de la formation reçue sur le plan de la maîtrise de la langue enseignée, de la didactique, de la pédagogie et des technologies associées du fait des évolutions en cours. On se demande alors quelle est la place de l'autonomie de l'enseignant en cas de méthode franchisée ainsi que son rôle dans l'enseignement : Devient-il professionnel ou un technicien ? En plus, il est évident que le passage vers des pédagogies centrées sur la communication et les interactions avec les étudiants n'est pas facile car cela suppose de nouvelles compétences. Enfin, il s'agit d'une forme de cohésion sociale qui se traduit par le lien entre enseignement et débouchés professionnels dans l'économie réelle. Serait-il possible d'obtenir une meilleure rémunération pour les enseignants qui s'engagent corps et âme à dynamiser ces pratiques ?

Quant aux apprenants, ils connaissent une croissance d'autonomie et de responsabilité dans ce contexte socio-économique en mutation. Il apparaît qu'ils ont plus de responsabilités dans l'engagement et la motivation tant pour mieux réussir leurs études que leur avenir professionnel, dotés d'un bagage linguistique et culturel selon les normes internationales comme un des outils efficaces pour l'insertion professionnelle dans le contexte de l'intégration mondiale du pays. En effet, les apprenants d'aujourd'hui deviennent acteurs de leur apprentissage. Dans le champ des LVE, ils privilégient une place centrale d'activité effective de communication pour construire leurs compétences en langue en conformité avec les normes de certification du CECR.

Sur le plan des méthodes de l'enseignement, on ne peut nier l'importance du numérique pour l'enseignement (TICE). Cela peut aboutir à la question du choix des méthodes actives/interactives basées sur la communication en particulier, et sur le développement des compétences en langue en général. Les méthodes d'enseignement et d'évaluation sont soumises à la structuration par les normes internationalement connues telles que le CECR et à la standardisation internationale de formation en langue. Il sera difficile de prendre une décision relative au choix des méthodes « franchisées » ou de s'approprier telle ou telle méthode tout en prenant compte un modèle économique pertinent et approprié. Qui plus est, la réforme suppose des méthodes plus rationnelles et socio-constructivistes visant l'efficacité des apprentissages. De plus, il semble que le secteur public soit moins exigeant en termes d'acquisition de diplôme supérieur que le secteur privé. Cela s'explique par le fait que pour travailler comme enseignant dans l'enseignement supérieur il faut obtenir au moins un master. Les universitaires sont en obligation de prolonger leurs études initiales et de participer régulièrement à la formation professionnelle continue. Au contraire, les centres de langues privés peuvent recruter des enseignants diplômés d'une licence et/ou munis des certificats de compétences en langue. Or, dans le contexte de l'industrialisation et de l'internationalisation du champ des LVE, ces deux publics d'enseignants publics et privés sont soumis à des épreuves de certification en langues dans le cadre de la standardisation des niveaux de compétences selon les normes internationales.

Bibliographie

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35 n°1, p. 117-132.

Bourguignon, C. (2011). L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL. *Centre National de Documentation Pédagogique*, 1-8. Récupéré le 15 janvier 2019 du site : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf

Castellotti, V. et De Carlo, M. 1995. *La formation des enseignants de langue*. Paris, France : CLE International.

Cerbelle, S. (2016). L'enseignement supérieur au Vietnam : les enjeux d'une réforme inspirée des orientations occidentales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15), 239-262.

Cibois, P. 2015. *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Lyon, France : ENS Éditions.

Huberman, M. 1989. Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, p. 5-16.

Mathey-Pierre, C. et Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et formation*, 19, 137-148.

Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-16. Récupéré le 10 mai 2016 du site de la revue : <https://ripes.revues.org/593>

Mœglin, P. (dir.), (1998). *L'industrialisation de la formation : état de la question*. Paris, France : CNDP.

Mœglin, P. (dir.) (2016). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*. Paris, France : Presses universitaires de Vincennes.

Nguyen Tan-Dai (2017). *Les TIC au service de la qualité des formations : le cas des programmes vietnamiens évalués par l'ASEAN University Network*. Thèse de doctorat, Strasbourg : Université de Strasbourg.

Nguyen Van-Long (2016). Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ngoại ngữ : Từ kinh nghiệm quốc tế đến thực tại Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Nghiên cứu Giáo dục ĐHQGHN*, 32(2), 36-47. [L'application des TIC dans l'enseignement de LVE, depuis l'expérience internationale à la réalité vietnamienne. *Revue en sciences de l'éducation de l'Université nationale de Hanoi*]

Nguyen Viet-Anh (2014). Enjeux de l'intégration du CECRL aux universités de langues étrangères au Vietnam. *Linguistica*, 54(1), 471-484. Récupéré le 10 décembre 2018 du site <https://hal-inalco.archives-ouvertes.fr/hal-01303453/document>

Normand-Marconnet, N. (2009). *Rénovation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Vietnam : quels apports et quelle contextualisation pour le CECR et ses dérivés (PEL, PEPELF) dans ce contexte spécifique ?* Récupéré le 15 janvier 2019 du site <https://www.researchgate.net/publication/277050297>

Payeur, A. (2011). Enseignement des langues : Quels déplacements ? Dans I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur, et R. Duval (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (p. 191-206). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Rosen, É. et Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : CLE International.

Shulman, L.-S. (2007). Ceux qui comprennent (G. Sensevy et C. Amade-Escot, trad.). *Education et didactique*, (1), 97-114. (Ouvrage original publié en 1986 sous le titre *Those who understand : Knowledge growth in teaching*. Educational researcher, 15(2), 4-14).

Tran Thanh-Ai (2016). La formation à la recherche en éducation au Vietnam : Quels défis ? Dans *Synergies Pays riverains du Mékong*, (8), 37-49.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Wittorski, R. 2007. *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

² The Common European Framework of Reference for Languages.

³ Décision n° 911/QĐ-TTg en date du 17 juin 2010 du Premier Ministre relative à l'approbation du Projet de formation doctorale en faveur du corps enseignant des écoles supérieures et des universités, période 2010-2020 (Projet 911). Le programme 911 ambitionne de mener 20 000 enseignants vietnamiens au niveau doctoral à l'horizon 2020, dont la moitié sera formée dans des établissements étrangers.

⁴ Décision n° 1400/QĐ-TTg en date du 30 septembre 2008 du Premier Ministre relative à l'approbation du Projet national de l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères dans le système de l'éducation nationale, période 2008-2020 (Projet 2020). Ce projet consiste à réformer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères de manière qu'en 2020, les bacheliers des écoles secondaires et les diplômés des universités devront être capables d'utiliser une langue étrangère pour leurs études et/ou leur travail.

⁵ Ces chiffres sont calculés sur l'ensemble de 72 792 enseignants du supérieur en 2016-2017 (source du MEF).

⁶ Logiciel d'analyse d'enquête développé par Philippe Cibois, téléchargeable sur son site personnel <http://cibois.pagesperso-orange.fr/Trideux.html>