



HAL
open science

L’interculturel et la littérature dans les filières de la didactique du FLE au sein des universités vietnamiennes : étude contrastive de l’expression discursive de la tolérance dans “ Les Misérables ” de Victor Hugo et ses versions traduites et adaptées en vietnamien

Thi-Phuong-Thu Le

► **To cite this version:**

Thi-Phuong-Thu Le. L’interculturel et la littérature dans les filières de la didactique du FLE au sein des universités vietnamiennes : étude contrastive de l’expression discursive de la tolérance dans “ Les Misérables ” de Victor Hugo et ses versions traduites et adaptées en vietnamien. Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, 2024. Français. NNT : 2024UBFCC003 . tel-04586849

HAL Id: tel-04586849

<https://theses.hal.science/tel-04586849>

Submitted on 24 May 2024

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.

**THÈSE DE DOCTORAT PRÉPARÉE À
L'UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ**

École doctorale n°592

Lettres, Communication, Langues, Arts – LECLA

Doctorat en Sciences du langage

Volume 1

**L'interculturel et la littérature dans les filières de la
didactique du FLE au sein des universités vietnamiennes**

*Étude contrastive de l'expression discursive de la tolérance dans Les Misérables
de Victor Hugo et ses versions traduites et adaptées en vietnamien*

Préparée par

Thi-Phuong-Thu LE

Sous la direction de :

Monsieur Danh-Thành DO-HURINVILLE (Professeur des universités)

Monsieur Huy-Linh DAO (Maître de conférences)

Thèse soutenue publiquement le 09 février 2024 devant un jury composé de

M. Huy-Linh DAO	(MCF, Inalco) : Co-Directeur
M. Danh-Thành DO-HURINVILLE	(PU, Université de Franche-Comté) : Directeur
Mme Héba MEDHAT-LECOCQ	(PU, Université Sorbonne Nouvelle 3) : Rapporteur
Mme Phuong-Ngoc NGUYEN	(MCF habilitée, Aix-Marseille Université) : Rapporteur
M. Thomas SZENDE	(PU, INALCO) : Président

RÉSUMÉ

Titre : L'interculturel et la littérature dans les filières de la didactique du FLE au sein des universités vietnamiennes - Étude contrastive de l'expression discursive de la tolérance dans *Les Misérables* de Victor Hugo avec ses versions traduites et adaptées en vietnamien.

Mots clés : l'interculturel, la littérature, la didactique du FLE, la tolérance, l'analyse du discours contrastive, *Les misérables*, Vietnam.

Pendant plusieurs années d'enseignement du FLE à l'Université au Vietnam, nous avons constaté des lacunes dans l'utilisation de textes littéraires français dans l'enseignement du FLE, un manque de ressources pédagogiques et de formations pour les enseignants, ainsi qu'une carence dans la culture de la lecture chez les étudiants (même dans leur langue maternelle). Cette situation entraîne un manque important de motivation chez les étudiants vietnamiens.

Cette thèse vise à mieux comprendre les difficultés et les défis à relever pour améliorer la pédagogie en classe de FLE en utilisant la littérature française. L'objectif est de fournir une nouvelle ressource pédagogique dans une approche interculturelle, afin de stimuler la motivation des apprenants en FLE et de les inciter à la lecture. En d'autres termes, l'objectif est de sensibiliser les apprenants

en FLE à la diversité des cultures, à l'altérité et à l'identité culturelle de la langue française.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons tout d'abord, mené des études de terrain avec des questionnaires auprès d'étudiants vietnamiens et des entretiens avec des collègues enseignants. Puis, dans un second temps, nous avons réalisé une étude contrastive des expressions discursives de la tolérance entre *Les Misérables* de Victor Hugo et ses versions traduites et adaptées en vietnamien.

Ces travaux ont permis d'élaborer des activités et des exercices visant à enseigner la langue et la littérature tout en favorisant l'ouverture d'esprit des étudiants vietnamiens dans les cours dédiés à la culture française.

ABSTRACT

Title: Interculturality and literature in programs in teaching French as a foreign language (FLE) in Vietnamese universities. A contrastive study of the discursive expression of tolerance in Victor Hugo's *Les Misérables* and its translated and adapted versions in Vietnamese.

Keywords: interculturality, tolerance, literature, contrastive discourse analysis, didactics of French as a foreign language, *Les misérables*, Vietnam

Over several years of teaching French as a foreign language (FLE) at a university in Vietnam, we have identified deficiencies in incorporating French literary texts into FLE instruction, a shortage of pedagogical resources and teacher training, and a noticeable lack of reading culture among students, even in their native language. This situation results in a significant lack of motivation among Vietnamese students.

This thesis seeks to comprehend the challenges and obstacles to enhance pedagogy in FLE classrooms by drawing on French literature. The objective is to introduce a new pedagogical resource within an intercultural framework in order to boost the motivation of French learners and cultivate their interest in reading. Implicitly, the aim is to foster

awareness among FLE learners regarding the diversity of cultures, the concept of otherness, and the cultural identity associated with the French language.

To accomplish these objectives, we initially conducted field studies involving questionnaires with Vietnamese students and interviews with teaching colleagues. Subsequently, we undertook a contrastive study of discursive expressions of tolerance using Victor Hugo's *Les Misérables* and its translated and adapted versions in Vietnamese.

These endeavors have led to the creation of activities and exercises aimed at teaching language and literature while encouraging open-mindedness among Vietnamese students participating in courses on French culture.

REMERCIEMENTS

Cette thèse représente bien plus qu'un exercice scientifique pour moi ; c'est également un chapitre significatif de ma vie. Cette période englobe une réflexion profonde sur mon enfance, mon identité, ainsi que sur la tolérance envers les autres, en particulier envers moi-même. J'ai pleinement conscience que les épreuves, les moments de doute, les frustrations, mais aussi les rencontres, les échanges et les moments de bonheur que j'ai vécus au cours de ce parcours ont été indispensables et cruciaux pour mon développement personnel. Je me considère chanceuse d'avoir eu cette opportunité de remise en question, tant sur le monde qui m'entoure que sur ma propre personne, à travers les multiples expériences professionnelles et personnelles acquises en France.

Je souhaite exprimer ma gratitude envers le professeur Danh-Thành DO-HURINVILLE, directeur de thèse, que j'ai rencontré dès mes premiers jours en France, lors d'une rencontre conviviale avec Monsieur Tuong-Long DINH, Madame Sophie MOIRAND et d'autres linguistes. Cependant, il est dommage que cela m'ait pris six ans avant d'avoir l'opportunité de travailler avec vous. Je tiens à vous adresser mes sincères remerciements pour avoir accepté de superviser ma thèse, même dans ma situation délicate, et pour vos réponses toujours pertinentes à toutes mes questions et demandes. Sans vous, je n'aurais pas pu mener à bien ce travail.

Je tiens à exprimer mes plus chaleureux remerciements envers Monsieur Huy-Linh DAO, qui occupe le rôle de co-directeur de ma thèse et de responsable de la section de Vietnamien à l'INALCO. En tant que directeur de thèse, vous êtes pour moi un sauveur, une figure importante, que je regrette de ne pas avoir connue plus tôt. Vous avez compris ma situation et vous m'avez tendu une bouée de sauvetage, au milieu de l'immense océan de difficultés dans lequel j'étais, pour me sortir de là. Mes remerciements ne seront jamais assez nombreux pour témoigner de ma reconnaissance pour votre foi en mes capacités, votre orientation précieuse, et vos encouragements constants à aller jusqu'au bout de ce projet. Votre rigueur et exigence scientifiques sans faille constituent un véritable exemple pour moi. Vous êtes une source d'inspiration, un exemple de sagesse et de savoir-être dans les relations humaines. En tant que collègue de travail, j'ai pu témoigner de votre professionnalisme, vous avez toujours été correct, juste, à l'écoute, et empreint de compassion. Merci infiniment pour tout ce que vous avez fait pour moi.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Madame Héba MEDHAT – LECOCQ et à Madame Phuong-Ngoc NGUYEN pour avoir accepté de faire partie du comité de suivi et d'être rapporteuses pour cette thèse. Votre soutien et vos encouragements ont été une source d'énergie

précieuse qui m'a permis d'achever cette thèse. Je tiens également à remercier Monsieur Thomas SZENDE d'avoir accepté d'assumer le rôle de directeur de jury de ma thèse.

Par cette occasion, je tiens à remercier l'École doctorale LECLA et le laboratoire ELLIADD de l'Université de Franche-Comté pour votre soutien continu tout au long de cette thèse.

Mes remerciements s'étendent également à l'École doctorale ERASME et le laboratoire PLEIADE de l'Université Paris 13 pour votre contribution à mon premier parcours en France.

Je souhaite exprimer ma gratitude envers Madame Huong Lan et mes collègues du Département de français à l'ENS de Hanoi, ainsi qu'à Messieurs les professeurs Quang Việt et Văn Toàn, et Mesdames Minh Thuy, Bao Chan, Thu Ba, Tam Thu et Hoang Mai, sans lesquels je n'aurais pu mener à bien ce travail.

Je tiens à remercier l'INALCO pour m'avoir donné l'occasion d'occuper le poste de maître de langue du vietnamien, qui m'a redonné confiance dans mon approche pédagogique. Cela m'a également permis de rencontrer mes collègues de travail qui m'ont soutenu pendant ce travail, en particulier : Lien, Ryan, Bun, Dara et Marie.

Mes remerciements s'étendent également à mes amis et amies qui m'ont encouragé à travers les difficultés de ce parcours, notamment : Yên, Thao, Caroline, Thắm, Thao, Nhật, Phụng et le groupe des doctorants vietnamiens de Paris 13, ainsi que Marc, Noëlle, Christine, Xiwei et Hieu.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers ma famille, notamment, à mon frère et à sa femme, qui ont cru en moi dans toutes les circonstances de ma vie, et à mes parents ainsi qu'à ma cousine Minh. Ils n'ont pas toujours compris ce que je faisais concrètement dans ce travail de thèse mais ils ont toujours partagé ma souffrance quand j'étais dans des moments difficiles.

Mes remerciements vont également à mon beau-père, qui m'a aidé à travailler sur le corpus littéraire et qui nous a malheureusement quittés trop tôt, ainsi qu'à ma belle-famille qui m'aime pour ce que je suis.

Enfin, je souhaite adresser mes derniers remerciements à Stefano, faisant partie intégrante de ce parcours de thèse et maintenant de ma vie. Rencontré lors d'un séminaire de doctorant, il est devenu depuis mon mari. Celui-ci a toujours été à mes côtés, supportant tant bien que mal, avec amour, les moments difficiles de ma thèse. Il a pris le temps de corriger et de relire ce travail avec moi. Il m'a également aidé à reprendre confiance en moi et m'a donné l'impulsion nécessaire pour surmonter mes peurs et à explorer de nouveaux domaines de connaissances.

SOMMAIRE

INTRODUCTION _____ **1**

PREMIÈRE PARTIE : L'INTERCULTUREL ET LA LITTÉRATURE DANS LES FILIÈRES DE LA DIDACTIQUE DU FLE AU SEIN DES UNIVERSITÉS VIETNAMIENNES _____ **9**

CHAPITRE I : L'INTERCULTURALITÉ DANS LA DIDACTIQUE DU FLE _____ 11

CHAPITRE II : LA LITTÉRATURE – SUPPORT PÉDAGOGIQUE DANS L'APPROCHE INTERCULTURELLE EN DIDACTIQUE DU FLE _____ 61

CHAPITRE III : ÉTUDE DE TERRAIN AUX UNIVERSITÉS VIETNAMIENNES _____ 105

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE CONTRASTIVE DE L'EXPRESSION DISCURSIVE DE LA TOLÉRANCE DANS LES MISÉRABLES DE VICTOR HUGO ET SES VERSIONS TRADUITES ET ADAPTÉES _____ **165**

CHAPITRE IV : ANALYSE DU DISCOURS CONTRASTIVE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN _____ 169

CHAPITRE V : LA TOLÉRANCE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN _____ 205

CHAPITRE VI : ANALYSE DES EXPRESSIONS DISCURSIVES DE LA TOLÉRANCE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN _____ 255

TROISIÈME PARTIE : APPLICATION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES _____ **307**

CHAPITRE VII : APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTUDIANTS EN L3 DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS – ENSH _____ 309

CHAPITRE VIII : PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES _____ 335

CONCLUSION GÉNÉRALE _____ **365**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES _____ **369**

TABLE DES MATIÈRES _____ **397**

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADC	Analyse du discours contrastive
AES	L'accompagnant éducatif et social
AILA	Association Internationale de Linguistique Appliquée
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
AUPELF-	
UREF	Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche universitaire
BELC	Bureau pour l'enseignement de la Langue et de la civilisation française à l'étranger
CCP	Charge culturelle partagée
CECR	Cadre européen commun de référence
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CFMI	Centre de formation à la maintenance industrielle
CFVG	Centre Franco-Vietnamien de formation à la Gestion
CLAB	Centre de linguistique appliquée de Besançon
CNRTL	Centre National de Ressource Textuelles et Lexicales
CREDIF	Centre De Recherche et d'Etude pour la Diffusion du français
CREFAP	Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique
ENSH	École normale supérieure de Hanoi ou Université de l'éducation de Hanoi ou Université de la pédagogie de Hanoi
ESEN	École supérieure de l'Éducation nationale (France)
EVFTA	Accord de libre-échange entre le Vietnam et l'Union Européenne
FLE	Français langue étrangère
IUT	Instituts Universitaires de Technologie
LVE	Langue vivante étrangère
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
SGAV	Structuro-globale audio-visuelle
STATPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
TLFI	Trésor de la langue française informatisé
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
USTH	Université des sciences et techniques de Hanoi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Les méthodologies de l’enseignement du FLE.....	31
Tableau 2 – Définitions de la compétence interculturelle.....	53
Tableau 3 – Les types de lecture	79
Tableau 4 - Propositions pour apprendre la culture française	125
Tableau 5 - Représentation de la France	130
Tableau 6 – Les stéréotypes sur les Français	132
Tableau 7 – Profil des interviews.....	143
Tableau 8 – Les rôles des textes littéraires.....	153
Tableau 9 - Chronologie de l'histoire du du <i>quốc ngữ</i>	179
Tableau 10 - Les oeuvres étrangères que HỒ BIỂU CHÁNH a adaptées	199
Tableau 11 – Synonymes de la <i>Tolérance</i> par Crisco.....	258
Tableau 12 - Expressions discursives du terme <i>Tolérance</i>	259
Tableau 13 - Expressions discursives du terme <i>Khoan dung</i>	260
Tableau 14 – Les énoncés portant la valeur morale.....	266
Tableau 15 – Les énoncés portant la valeur comportementale.....	272
Tableau 16 - Des énoncés en vietnamien avec le terme <i>Thương</i>	280
Tableau 17 - Les énoncés portant la valeur sociétale, politique.....	285
Tableau 18 - Les énoncés portant la valeur religieuse.....	294
Tableau 19 - Les énoncés portant la valeur philosophique	298
Tableau 20 – Effectif des enseignants et étudiants	310
Tableau 21 - Le planning du cours de Civilisation – littérature française	313
Tableau 22 - Comparaison du contexte des deux romans.....	316
Tableau 23 - Comparaison des intrigues et des personnages principaux.....	318
Tableau 24 - Propositions des étudiants	331
Tableau 25 - Neufs contes de Perrault avec les traductions-adaptations en vietnamien.....	337
Tableau 26 - Comparaison entre <i>Topaze</i> et son adaptation en vietnamien <i>Ở theo thời</i>	338
Tableau 27 - Nombre de fables de la Fontaine traduites par Nguyễn Văn Vĩnh	340
Tableau 28 - <i>La Cigale et la Fourmi</i> – version traduite de Nguyễn Văn Vĩnh.....	341
Tableau 29 – Comparaison entre <i>Le Comte de Monte-Cristo</i> et <i>Chúa tàu Kim Quy</i>	342
Tableau 30 - Comparaison des expressions de la tolérance entre <i>Le Comte de Monte-Cristo</i> et <i>Chúa tàu Kim Quy</i>	346
Tableau 31 – Objectifs du projet.....	351
Tableau 32 – Résultats de l’enquête de 2011	352
Tableau 33 - Groupe et thème	355
Tableau 34 - Compétences et capacités améliorées	360
Tableau 35 - Difficultés rencontrées des étudiants.....	361

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 – Dossier campus France 20171	118
Graphique 2 – Choix de la filière de la didactique du FLE	121
Graphique 3 – La passion pour le français.....	122
Graphique 4 – La difficulté du français.....	122
Graphique 5 – La nature des difficultés de la langue française	123
Graphique 6 – La place de la culture française	123
Graphique 7 – Les raisons de l'ignorance de la culture française	124
Graphique 8 – Pratique du français en dehors de l'école.....	126
Graphique 9 - L'entraînement du français	126
Graphique 10 - Lire en français	128
Graphique 11 – Echange avec des natifs.....	128
Graphique 12 – Mobilité en France	128
Graphique 13 - Le rôle du français aujourd'hui.....	133
Graphique 14 - Les différences culturelles entre la France et le Vietnam.....	133
Graphique 15 - Les différences influencent-elles l'utilisation de la langue française ?	135
Graphique 16 – La lecture d'un texte littéraire français	136
Graphique 17 – Les types de texte littéraire.....	137
Graphique 18 - Les raisons de ne pas aimer les textes littéraires en français	137
Graphique 19 – L'amour pour la lecture des textes littéraires français traduit en vietnamien	138
Graphique 20 – L'amour de la lecture pour les textes littéraires vietnamiens adaptés	140
Graphique 21 – Avis sur la méthode de l'apprentissage par la littérature française	140
Graphique 22 - Les occurrences du terme <i>Tolérance</i> dans Google Books 1500-2008	206
Graphique 23 - Les occurrences du terme <i>tolérance</i> dans Google Books 1500-2008.....	207
Graphique 24 - Les occurrences du terme <i>Tolérance</i> et <i>tolérance</i> dans Google Books 1500-2008.....	209
Graphique 25 – Les dérivés de <i>tolerantia</i>	215
Graphique 26 - Les énoncés de la tolérance dans <i>Les misérables</i> et <i>Ngon cô gió đũa</i>	265
Graphique 27 - Retour de ces cours.....	325
Graphique 28 - Comparaison avec les traductions en vietnamien.....	325
Graphique 29 - Comparaison avec les adaptations.....	326
Graphique 30 - Motivation pour apprendre le français	327
Graphique 31 - Motivation pour apprendre la culture française	328
Graphique 32 - Motivation pour la littérature française.	329
Graphique 33 - Motivation pour les textes littéraires adaptés en vietnamien	329
Graphique 34 - Motivation pour les traductions en vietnamien	330
Graphique 35 - Motivation pour le projet.....	358
Graphique 36 - Qualités développées.....	359

LISTE DES SCHÉMAS ET DES ILLUSTRATIONS

Schéma 1 – Le processus d'apprentissage interculturel Kollárová 2000	51
Schéma 2 – La communication littéraire (Riquois 2009 : 77).....	87
Schéma 3 - Le terme <i>Khoan dung</i> et son champ lexical.....	261
Schéma 4 - Le terme <i>Tolérance</i> et son champ lexical.....	262
Schéma 5 - Croisement entre les deux champs lexicaux de <i>Tolérance</i> et <i>Khoan dung</i>	264
Illustration 1 - Le terme. <i>Khoan dung</i> en chinois dans les <i>Mémoires historiques du Đại Việt au complet</i>	243
Illustration 2 - Le terme <i>Bao dung</i> de <i>Kim Vân Kiều tân truyện</i>	244
Illustration 3 - Livre <i>Những kẻ khốn nạn</i> en bilingue – français et vietnamien de Nguyễn Văn Vĩnh	256
Illustration 4 - Présentation de notre performance à l'école.....	357

INTRODUCTION

1 Contextes de la recherche

La littérature, en tant que support pédagogique de l'enseignement de la compétence interculturelle dans la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), a fait l'objet de nombreuses études, analyses et validations au cours de ces deux dernières décennies. Des travaux significatifs existent tels que ceux de Abdallah-Preteuille et Porcher (1996), qui ont beaucoup travaillé sur la relation entre la littérature et l'interculturalité, ayant ouvert la voie de ce type de recherche. Depuis lors, un grand nombre de recherches abordent la question de la didactique à travers des œuvres littéraires adoptant une perspective interculturelle, Colles (1994) par exemple, a exploré la littérature comparée et l'interculturalité, tandis que Maillard (2013) a partagé des expériences sur le transfert de la langue et de la culture à travers des textes littéraires français. D'autres travaux, comme ceux de Sperkova (2009), de Gruca (2011), de Séoud (1997), de Besse (1979), de Cousseau (2019), de Windmüller (2011) et de Abdelouhab (2019) convergent vers une conclusion commune : la littérature joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue française, depuis longtemps, constituant "le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle" (Séoud 1997 : 15) dans l'enseignement du FLE.

Effectivement, à l'ère de la mondialisation, marquée par une présence croissante des échanges culturels, économiques et politiques, l'enseignement des langues étrangères (en particulier du FLE) doit répondre à des exigences qui se sont considérablement accrues. Les apprenants en langues étrangères font désormais face à des défis qui sont non seulement dans l'acquisition des compétences linguistiques, langagières et communicatives mais également dans le développement de compétences interculturelles, afin de prévenir la problématique des "chocs culturels" lors de la pratique de la langue. Cet enjeu est clairement souligné par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL 2005) qui accorde une importance croissante à la compétence interculturelle, comme le met en évidence le livre intitulé « Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer » :

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer

une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à faire apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (2005 : 40).

Pour une approche communicative de l'enseignement du FLE, les méthodologies audiovisuelles, mettant l'accent sur les compétences orales à travers des dialogues et des documents authentiques, sont largement mises en valeur. En revanche, en ce qui concerne l'approche interculturelle, bien qu'il existe beaucoup de propositions théoriques, les applications concrètes sont relativement limitées. Ainsi, il semble opportun d'explorer et d'exploiter tous les types de supports pédagogiques disponibles mais sous un nouvel angle, afin de favoriser un travail dont la dimension interculturelle est beaucoup plus marquée. C'est dans cette perspective que nous souhaitons tirer parti du regain d'intérêt pour l'utilisation de la littérature dans les cours de FLE, afin de présenter une nouvelle approche pédagogique. L'objectif est de sensibiliser les apprenants du FLE et de les amener à prendre conscience de la diversité des cultures, de l'altérité et de l'identité culturelle de la langue française.

Le choix de mettre en valeur, dans cette étude, l'utilisation de la littérature comme outil pédagogique par excellence s'est révélée comme une évidence. La littérature est un support ancien qui est désormais pleinement reconnu en tant qu'outil d'étude nécessaire pour l'apprentissage du FLE, car il offre un document authentique qui reflète correctement les réalités sociales de certaines périodes historiques françaises. De plus, il revêt parfois une valeur spirituelle, en fonction des œuvres, ce qui en fait un outil précieux pour rendre compte du contexte moral et comprendre les choix ainsi que la pensée dominante de l'époque à laquelle l'œuvre a pu être écrite.

En parallèle, le choix d'étudier la littérature en tant que support pédagogique revêt également un autre enjeu, liée à la réalité de l'enseignement du FLE dans les filières de la didactique du FLE au sein des universités de notre pays : le Vietnam. En tant qu'enseignante de FLE, pendant de nombreuses années à l'université de la Pédagogie de Hanoï (ENSH), nous pouvons témoigner du manque criant d'utilisation de la littérature française dans une approche interculturelle, au sein de notre département. Ce sentiment s'est renforcé au cours de cette étude, grâce aux multiples observations, expériences et échanges que j'ai pu avoir avec d'autres collègues enseignantes, travaillant dans d'autres établissements universitaires au Vietnam. Ces témoignages ont confirmé des lacunes importantes dans l'enseignement de la langue française et notamment dans l'utilisation de la littérature française qui aurait tendance à décliner. Il est évident que nous manquons de formations spécialisées dans ce domaine, de manuels et de guides pédagogiques pour les enseignants, expliquant comment exploiter au mieux la richesse de la littérature française en tant qu'élément culturel pouvant permettre aux étudiants de mieux comprendre les spécificités de la culture française.

D'autres enjeux, tout aussi importants, sont apparus au cours de ce travail, notamment ceux liés à la culture de la lecture, qui n'est pas ou plus suffisamment mis en avant dans notre société. Nous avons pu observer dans ce travail de thèse qu'une grande partie de nos contemporains, notamment les nouvelles générations, ont du mal à lire, et ce, même dans leur langue maternelle. Réalité confirmée par d'autres chercheurs, et n'étant pas exclusif au Vietnam, mais sans doute un mouvement observé, à l'échelle mondiale, auprès des nouvelles générations, pour qui la lecture devient une pratique de plus en plus rare.

En ce qui concerne, plus spécifiquement, la lecture de textes littéraires, les difficultés s'accroissent : trop souvent, certains apprenants ne sont que des lecteurs occasionnels de littérature dans leur propre langue et leur « compétence littéraire » – limitée aux connaissances scolaires acquises en L1 – est peu développée. En outre, des représentations généralisées sur la littérature peuvent provoquer des blocages car l'accès à celle-ci peut être perçu comme le couronnement d'un long et pénible apprentissage langagier où la maîtrise de la langue est la condition sine qua non pour la compréhension et la jouissance du texte littéraire. (Béguelin-Argimón : 2016)¹

C'est donc dans cette perspective que cette recherche vise également à vouloir trouver des moyens et des méthodes pour stimuler la culture de la lecture auprès des nouvelles générations, tant pour la littérature vietnamienne que pour la littérature française. Avec pour objectif de sensibiliser et d'éveiller les consciences aux concepts d'altérité et plus généralement de l'Autre. En tant qu'éducateurs, il me semble que notre mission consiste à favoriser la compréhension de la diversité et à encourager la tolérance face aux différences.

Cette démarche s'inscrit sur certaines préoccupations de l'UNESCO (1995), qui souligne l'impératif de promouvoir la tolérance et de favoriser l'apprentissage de l'ouverture d'esprit :

L'éducation à la tolérance doit viser à contrecarrer les influences qui conduisent à la peur et à l'exclusion de l'autre et doit aider les jeunes à développer leur capacité d'exercer un jugement autonome, de mener une réflexion critique et de raisonner en termes éthiques.

Selon *Le Grand Robert*, la **tolérance** est définie comme une « attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même. » C'est un trait

¹ Victoria Béguelin-Argimón, *Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère*, 2016.
URL : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1290>

de caractère noble et respectueux chez l'homme. Selon l'UNESCO, la tolérance représente la reconnaissance des droits universels de la personne humaine ainsi que des libertés fondamentales d'autrui. L'UNESCO souligne que les peuples se caractérisent naturellement par leur diversité ; seule la tolérance peut assurer la survie de communautés mixtes dans chaque région du globe. De plus, tolérer les autres revient à se tolérer soi-même, à se libérer des colères, des haines, des disputes et des émotions négatives, offrant ainsi un équilibre à notre vie.

Lorsque nous examinons l'état de l'art, il apparaît que la tolérance ne fait pas l'objet d'une étude approfondie dans la perspective de la linguistique et de la didactique du FLE. Nous sommes également consciente que définir la tolérance nécessite de la situer dans une conversation, avec des contextes de production et de communication au sein d'un discours. C'est pourquoi, parmi les quatre niveaux d'analyses de la structure des conversations (intervention, échange, séquence et interaction), nous avons choisi le niveau de séquence, dans les textes littéraires que nous avons choisis, pour notre analyse de recherche.

Par ailleurs, il est généralement admis que l'expression de la littérature diffèrent d'une langue à une autre, en particulier pour des cultures éloignées. Une étude comparative avec l'approche de l'analyse du discours contrastive (ADC) serait donc pertinente pour une meilleure compréhension des différences dans une communication interculturelle. Notre objectif est d'entreprendre une étude contrastive de l'expression discursive de la tolérance dans *Les Misérables* de Victor Hugo avec sa première traduction en vietnamien *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh, ainsi que du roman adapté *Ngon cổ gió đũa* de Hồ Biểu Chánh.

Les éléments para-verbaux et non-verbaux jouant un rôle particulièrement crucial pour notre étude, dans l'identification et l'interprétation de la tolérance que nous retrouverons dans des situations de communications spécifiques pour chacune des œuvres citées plus haut, notre recherche se focalisera exclusivement sur l'analyse des énoncés verbaux exprimant la tolérance, mettant en valeur plusieurs extraits tirés de ces œuvres littéraires.

1.1 Apports escomptés de la recherche sur le plan théorique

L'approche de l'analyse du discours contrastive est une approche très récente traitée par Von Münchow (2021) :

L'ADC se place avant tout dans la filiation de l'analyse du discours française (voir Pêcheux 1990 ; Maingueneau 1995 ; Moirand 2006), mais a également été influencée par la linguistique textuelle (Harweg 1979 [1968] ; de Beaugrande 1980 ; Adam 2005 ; Adamzik

2010) et se situe de *facto* dans le champ des approches contrastives ou “transculturelles” (Kerbrat-Orecchioni 1994, 2005 ; Béal 2010 ; Fix, Habscheid et Klein 2007 [2001]).

Notre recherche, qui s’appuie sur cette approche, vise à clarifier l’expression discursive de la tolérance en français et en vietnamien, une dimension à laquelle, selon nous, personne n’a suffisamment accordé d’importance jusqu’à lors. L’une des premières conceptions de la tolérance est défendue par Locke dans son livre *Lettre sur la tolérance* en 1710, définie par la formule « cessez de combattre ce qu'on ne peut changer ». Par la suite, le philosophe américain Rawls, dans son ouvrage de philosophie morale *A Theory of Justice* (Une Théorie de la justice) publié en 1987, établit que la tolérance est une vertu nécessaire à l’établissement d’une société juste. Bien que plusieurs auteurs aient abordé ce sujet et ouvert des problématiques qui ont permis de combler certaines de nos réflexions, notre étude vise à tenter de combler certains manques que nous avons pu observer sur les réflexions vis-à-vis de la tolérance.

1.2 Apports de la recherche sur le plan pratique

Si l’acte de tolérance est considéré comme un acte universel, nous sommes d’avis que son fonctionnement, ou tout du moins le sens que l’on y met, n’a pas la même nature chez un Français que chez un Vietnamien, et ce en raison des différences socioculturelles. Notre étude comparative de l’expression de la tolérance dans les deux langues est donc utile dans cette approche puisque cela nous permettrait de mettre en lumière les différences ainsi que les similitudes dans l’expression de la tolérance en français et en vietnamien. Cette recherche pourrait permettre d’éviter certains malentendus pouvant conduire à des conflits résultant de chocs culturels importants lors d’interactions entre les deux populations.

Nos résultats de recherche pourront servir de base à une application potentielle dans des cours de pratique de la langue française, des cours de civilisation française, en particulier dans des cours de littérature française, destinés aux étudiants – futurs enseignants vietnamiens, à l’université, dans une perspective interculturelle.

2 Objectifs de la recherche

Les objectifs de notre travail de recherche sont les suivants :

- Mieux comprendre les difficultés rencontrées dans l’enseignement et l’apprentissage de la culture française à travers des textes littéraires, en particulier dans les filières de la didactique du FLE au Vietnam.

- Identifier les différences ainsi que les similitudes dans l'expression discursive de la tolérance en français dans *Les Misérables* de Victor Hugo, dans la traduction vietnamienne *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh et dans le roman adapté *Ngon cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh.
- Évaluer l'efficacité de l'application des résultats de cette analyse comparative dans l'élaboration de cours de civilisation française destinés aux futurs enseignants du FLE au sein des universités vietnamiennes.

Ces objectifs visent à améliorer la compréhension des enjeux liés à l'enseignement de la culture française, à promouvoir une perspective interculturelle dans l'étude de la tolérance, et à contribuer à l'adaptation des cours pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants vietnamiens dans le domaine de la didactique du FLE.

3 Questions et hypothèses de la recherche

Au cours de notre étude, nous nous sommes posée les questions, qui ont, à chaque fois, conduit à formuler les hypothèses suivantes :

Question 1 : Quelles sont les difficultés dans l'enseignement/ apprentissage de la littérature française dans une perspective interculturelle dans les filières de la didactique du FLE au Vietnam.

Hypothèse 1 : Au Vietnam, il existe des difficultés structurelles et de pédagogie dans les filières de l'enseignement du FLE. Tout d'abord, au niveau structurel, il n'existe que six universités dans tout le pays possédant la filière de la didactique du FLE, proposant des programmes afin de former de futurs enseignants en FLE, ce qui est trop peu. De plus, l'enseignement de la littérature française et les cours de culture et de civilisation sont séparés. Souvent, les cours de littérature sont purement supprimés des cursus. Les étudiants, en supplément, manifestent un désintérêt général pour la lecture, y compris dans leur langue maternelle, et le français n'est pas, dans la plupart des cas, leur premier choix d'apprentissage d'une langue étrangère, une fois arrivé à l'université. Les enseignants, de leur côté, manquent de formations pédagogiques spécifiques afin d'enseigner des textes littéraires français de manière à intégrer les aspects interculturels, et ils manquent de supports ou de guides pour orienter leur enseignement.

Question 2 : Quelles sont les différences ainsi que les similitudes dans l'expression discursive de la tolérance en français dans *Les Misérables* de Victor Hugo et en vietnamien *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh et son roman adapté *Ngon cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh ?

Hypothèse 2 : Les différences dans l'expression discursive de la tolérance en français et en vietnamien résident principalement sur le plan sémantique, morphologique et pragmatique.

Question 3 : L'application de ces résultats comparatifs à l'élaboration du cours de culture-littérature française aux futurs enseignants du FLE au sein des Universités vietnamiennes pourrait améliorer ces difficultés ?

Hypothèse 3 : L'application des résultats comparatifs dans l'élaboration du cours de culture-littérature française pourrait contribuer à surmonter les difficultés identifiées, en motivant les étudiants à lire des textes littéraires, à découvrir la culture française et en guidant les enseignants à exploiter plus efficacement des textes littéraires français dans leur enseignement.

4 Méthodologies de la recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons une méthodologie comprenant quatre types de méthodes : (i) méthode de recherche ; (ii) méthode de collecte des données ; (iii) méthode d'expérimentation et (iv) méthode d'analyse des données.

Il existe principalement deux méthodes de raisonnement en recherche scientifique : la méthode inductive et la méthode déductive. Pour notre étude, orientée vers des objectifs comparatifs, la méthode inductive nous semble être la plus appropriée. Elle guidera nos commentaires et jugements, fondés sur les résultats observés par l'analyse de nos données.

Pour mieux appréhender les difficultés dans l'enseignement ou l'apprentissage de la littérature française dans une perspective interculturelle au sein des filières de la didactique du FLE au Vietnam, nous mènerons une étude de terrain avec des entretiens réalisés auprès d'enseignants et un questionnaire auprès des étudiants de ces établissements. Cette collecte de données nous permettra d'analyser de manière approfondie les problèmes rencontrés.

Concernant l'étude contrastive du livre *Les Misérables* avec sa version traduite et adaptée en vietnamien, nous constituons un corpus en relevant les énoncés de la tolérance observés dans chacun de ces romans. Notre analyse s'appuiera sur des opérations telles que l'inventaire, la description, la synthèse, la comparaison et la confrontation des résultats, selon le cadre théorique de l'analyse du discours contrastive utilisé par Von Münchow.

Pour vérifier si l'application de ces résultats comparatifs dans l'enseignement peut améliorer les difficultés identifiées, nous avons mené une seconde enquête avec un questionnaire auprès de plusieurs étudiants vietnamiens. L'analyse de ces retours nous a permis d'évaluer l'efficacité de notre approche.

En utilisant les résultats de l'étude de terrain et de l'étude contrastive entre *Les Misérables* et ses versions traduites et adaptées, nous élaborerons des activités et des exercices pour l'enseignement de la langue, de la littérature et pour favoriser l'ouverture d'esprit des étudiants vietnamiens dans le cadre des cours de la culture française.

5 Plan de la recherche

Cette thèse comporte huit chapitres, regroupés en trois grandes parties. **La première partie** a pour objectif de mettre en lumière les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'apprentissage de la culture française via des textes littéraires. Le chapitre 1 dresse un état de l'art sur l'interculturel tandis que le chapitre 2 construit un cadre théorique sur la littérature dans la didactique du FLE. Le chapitre 3 est dédié à une étude de terrain menée au sein des filières de la didactique du FLE au sein des universités vietnamiennes.

La deuxième partie, comprenant les chapitres 4, 5 et 6, élabore une synthèse de l'analyse du discours contrastive de la tolérance en français et en vietnamien à travers l'étude du roman *Les Misérables* de Victor Hugo et de ses versions traduites et adaptées en vietnamien. Cette partie est pour ainsi dire la phase préparatoire à la partie suivante.

La troisième et dernière partie, comportant les chapitres 7 et 8, met en application les résultats comparatifs obtenus précédemment, notamment dans les exercices pédagogiques utilisés auprès des étudiants de licence 3 à l'École Normale Supérieure de Hanoï. En conclusion, des suggestions pédagogiques seront proposées pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la littérature française dans une perspective interculturelle.

PREMIÈRE PARTIE :

L'INTERCULTUREL ET LA LITTÉRATURE

DANS LES FILIÈRES DE LA DIDACTIQUE DU

FLE AU SEIN DES UNIVERSITÉS

VIETNAMIENNES

Cette recherche vise à explorer en profondeur la didactique interculturelle dans le contexte de l'enseignement du FLE, en mettant particulièrement l'accent sur l'utilisation des textes littéraires. Le choix de diviser cette exploration en trois chapitres distincts est une stratégie pour aborder de manière complète et structurée les différentes facettes de cette problématique.

Le premier chapitre, consacré à l'interculturalité dans l'enseignement du FLE, s'intéresse à l'aspect théorique de l'interculturalité. Il explore les notions clés de l'interculturalité, son importance dans l'apprentissage des langues étrangères, et son intégration dans les programmes de FLE. Ce chapitre jettera les bases conceptuelles nécessaires pour comprendre les enjeux interculturels de l'enseignement du FLE.

Le deuxième chapitre se concentre sur la lecture des textes littéraires en tant que support pédagogique. Il analyse comment la littérature peut être exploitée dans le contexte de l'enseignement du FLE pour développer à la fois les compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Il examine également les avantages de l'utilisation de textes littéraires, tels que la richesse culturelle qu'ils offrent et comment ils peuvent susciter l'intérêt des apprenants.

Le troisième chapitre, une étude de terrain, cherche à évaluer l'impact réel de l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE. Cette étude vise à comprendre comment les enseignants intègrent les textes littéraires dans leurs cours, comment les étudiants réagissent à cette approche, et quels avantages et défis concrets émergent de cette utilisation. Les résultats de cette étude de terrain fourniront des informations précieuses sur la pertinence et l'efficacité de l'utilisation des textes littéraires dans les programmes de la didactique du FLE au Vietnam.

En somme, ces trois chapitres travailleront en tandem pour fournir un aperçu complet de la didactique interculturelle dans l'enseignement du FLE, en mettant en évidence le rôle central des textes littéraires dans cette approche. Cette recherche s'efforce de contribuer à l'amélioration de l'enseignement du FLE en offrant des suggestions pratiques pour les enseignants et en encourageant une réflexion approfondie sur l'importance de l'interculturalité dans l'apprentissage des langues étrangères.

CHAPITRE I :

L'INTERCULTURALITÉ DANS LA DIDACTIQUE DU FLE

L'enseignement du français langue étrangère est un domaine en constante évolution qui nécessite une adaptation continue aux nouveaux besoins et défis qui sont caractéristiques de notre époque. Ces besoins et défis incluent la nécessité d'intégrer les nouvelles technologies, de favoriser l'interculturalité et de développer les compétences du 21^e siècle afin de préparer les apprenants à vivre et à s'adapter au monde contemporain. Malgré une histoire récente, depuis le début du siècle dernier, le domaine s'est bien développé avec plusieurs recherches présentées dans le monde entier. En effet, la didactique interculturelle a pris beaucoup d'importance, non seulement auprès des didacticiens mais aussi des ethnologues, des sociologues, des psychologues, etc., tels que Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994, 1996), Traverso (1999), Porcher (1988,1999), Gouin (1902), Puren (1988, 2002, 2006), Hamez & Lepez (2009), Byram (1997), Galisson(1980, 1911), De Salins (1992), Zarate (1993), Béacco (1995, 2004, 2007, 2008, 2016), Béacco et Byram et al (2016) et Conseil de l'Europe (2001, 2003).

La didactique interculturelle qui est une approche pédagogique mettant l'accent sur la prise en compte des différences culturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, tel que le FLE, implique une réflexion sur les interactions culturelles, l'altérité, l'identité, l'autre et l'interculturalité. Elle permet de développer des compétences interculturelles chez les apprenants, telles que : la capacité à communiquer efficacement avec des personnes de cultures différentes, à comprendre et à respecter les valeurs et les normes culturelles de l'Autre, à réfléchir sur sa propre culture et à se positionner par rapport à des cultures différentes de celle de l'apprenant. De nombreuses recherches de Maillard (2013), Mondon (2019), Dervin (2004, 2011), Coste (1970, 2013), Abdallah-Preteille (1999, 2003), Yue Zhang 2012, Xie 2008, Robert et al (2011), Jardou (2018), Delorme, Laura Nicolas (2022) ont été menées dans ce domaine, mais il reste encore

beaucoup de questions à explorer vis-à-vis des thématiques que nous venons d'aborder. Notamment : Qu'est-ce que la culture ? Comment comprend-on le « je/nous » par rapport à le « lui/eux » ? Que signifie l'interculturel ? Quelle est la relation entre la culture et la langue ? Ces questions méritent d'être approfondies afin de mieux comprendre comment la didactique interculturelle peut contribuer à l'amélioration de l'enseignement du FLE et à la formation d'apprenants sur le plan interculturel. Ce chapitre vise donc à répondre à ces questions et à apporter des éclairages sur la didactique interculturelle dans l'enseignement du FLE.

1.1 L'interculturalité : définitions et importance dans l'enseignement de FLE

Lorsqu'on parle d'interculturalité, il est important de comprendre que cela implique la rencontre et l'interaction entre différentes cultures. Par conséquent, pour comprendre ce que signifie l'interculturalité, il est nécessaire d'avoir une compréhension approfondie du terme "culture". Car Les cultures sont complexes et multifacettes, et la manière dont les individus interagissent avec elles est souvent influencée par leurs propres valeurs, croyances et normes culturelles. De plus, les définitions de la culture varient selon les contextes et les disciplines. Par exemple, la définition de la culture peut différer selon qu'elle est abordée en anthropologie, en sociologie, en psychologie ou en études culturelles. De même, les définitions de l'interculturalité peuvent également varier selon les contextes et les disciplines.

En examinant les différentes définitions de la culture, on peut mieux comprendre les influences culturelles qui sous-tendent les interactions interculturelles et les raisons pour lesquelles des malentendus ou des conflits peuvent survenir. Cela peut également aider à élaborer des stratégies et des méthodes pour faciliter les échanges interculturels fructueux. En bref, la culture est au cœur de l'inter-culturel et les deux concepts sont étroitement liés.

1.1.1 La culture dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères

R. Williams a proposé dans son *The Long Revolution* (1965) sa propre définition de « trois grandes catégories dans la notion de culture » :

Tout d'abord, le domaine de "l'idéal" de certaines valeurs universelles, dans lesquelles la culture est un état de perfectionnement humain ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine "documentaire" dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. [...] Enfin, il existe une définition "sociale" du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs, non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement social. (cité par Byram 1992 : 111-112)

Nous pouvons observer que la première catégorie met en avant une vision idéalisée de la culture, alors que la seconde se concentre sur la production intellectuelle et créative. Enfin, la dernière catégorie souligne l'importance de la culture dans le comportement social et dans les institutions. « Institution » ici n'est pas précisée mais nous pouvons l'associer, pour les besoins de cette étude, à tous types d'institution et notamment dans le cadre des institutions scolaires. Dans le premier domaine, la définition de Byram renvoie à l'idée d'une culture comme étant un ensemble de valeurs universelles, qui représentent un idéal commun à atteindre pour l'ensemble de l'humanité. Cette vision de la culture met l'accent sur l'aspect normatif et éducatif de la culture, qui doit conduire à un enrichissement personnel et collectif.

Ensuite, dans le deuxième domaine, sa définition de la culture renvoie à l'idée que la culture est un héritage, un patrimoine culturel que l'on doit conserver et transmettre aux générations futures. Cette conception de la culture est très présente dans les domaines artistiques et intellectuels, tels que les arts visuels, la littérature, la musique, etc. Enfin, dans le troisième domaine, la culture est considérée comme un ensemble de pratiques sociales, de normes et de valeurs partagées par une communauté ou un groupe social. Cette conception de la culture souligne l'aspect dynamique et évolutif de la culture, qui est en constante transformation en fonction des évolutions sociales, économiques et politiques.

Cette dernière façon de définir est bien partagée par certains travaux ethnographiques et anthropologiques, notamment ceux de Mead renversant l'angle de vue de la culture :

Par culture, nous entendons l'ensemble des formes acquises de comportement qu'un groupe d'individus, unis par une tradition commune transmettent à leurs enfants ... ce mot désigne donc non seulement les traditions artistiques, scientifiques, religieuses et philosophiques d'une société, mais encore ses techniques propres, ses coutumes politiques et les mille usages qui caractérisent sa vie quotidienne : modes de préparation et de

consommation des aliments, manière d'endormir les petits enfants, mode de désignation du président du conseil, procédure de révision de la constitution etc. (Mead 1953)

Cette définition met en relief l'individu dans un « ensemble » dans « un groupe » ou d'« une société » plutôt que sur un plan collectif comme les définitions classiques. Puis, Cuche citant Tylor propose également une définition partageant plusieurs points communs avec celle de Mead :

Culture ou civilisation pris dans son sens ethnographique large est ce tout complet qui comprend la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société. (Tylor, Primitive culture 1871, cité par Cuche 2001 : 16)

Ils ont traité les éléments de l'esprit telles que la connaissance, la croyance, l'art, la morale et les traditions comme des aspects appartenant à la culture mais pas en tant que norme à acquérir. De plus, ils considèrent la culture comme des relations entre les uns et les autres, et non pas en tant que communauté hétérogène de traits caractéristiques.

En somme, ces définitions montrent la complexité de la notion de culture et sa variabilité en fonction des perspectives adoptées. Ces différentes définitions de la culture mettent l'accent sur différents aspects de la culture, tels que sa dimension normative, patrimoniale et sociale, ce qui souligne l'importance de considérer la culture dans sa globalité et sa diversité pour mieux comprendre les interactions culturelles et favoriser la compétence interculturelle. Comme le souligne l'UNESCO, la culture comprend les arts et les lettres, les traditions, les systèmes de valeurs et les croyances, ainsi que les modes de vie et les droits fondamentaux de l'homme.

La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances².

En outre, comme l'indique dans le Conseil de l'Europe (2014), chaque individu participe à plusieurs cultures, chacune présentant une variabilité et une diversité internes. En effet, l'identification à une culture s'accompagne souvent d'une personnalisation, alors que l'identification à de multiples

² Définition de l'UNESCO de la culture à l'occasion de la conférence mondiale à Mexico City sur les politiques culturelles du 26 juillet au 6 août 1982.

cultures crée des intersections et des interactions culturelles. La participation à une culture est fluide et varie fréquemment en fonction du contexte, et toutes les cultures évoluent et changent constamment. Cependant, les références culturelles ont un impact significatif sur les modes de pensée, les sentiments et les actions des individus, en limitant certains et en favorisant d'autres. En plus, le bien-être et le fonctionnement social de l'individu peuvent être perturbés par l'attribution d'identités inadaptées par autrui.

En résumé, chaque individu participe à plusieurs cultures et chaque culture présente une variabilité, une diversité et une hétérogénéité internes. L'identification à une culture s'accompagne d'une personnalisation ; l'identification à de multiples cultures crée des intersections et des interactions culturelles. La façon dont une personne participe à ses cultures est fluide et varie fréquemment en fonction du contexte ; toutes les cultures évoluent et changent, constamment. Les références culturelles favorisent des modes de pensée, des sentiments et des actions, et en limitent d'autres. Enfin, le bien-être et le fonctionnement social de l'individu peuvent être perturbés par l'attribution par autrui d'identités inadaptées. (J. Hubert et C. Reynolds 2014 : 79)

La culture est un concept complexe et multifacette qui englobe les caractéristiques uniques, spirituelles et matérielles, intellectuelles et affectives d'une société ou d'un groupe social. Selon Clifford Geertz, la culture est transmise intergénérationnellement sous forme de savoir hérité au fil du temps. Pour lui, la culture est une structure historiquement transmise de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, grâce auxquels les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. Ainsi, la culture est un système symbolique qui permet la communication et la transmission de savoirs et de croyances.

La culture est une structure transmise historiquement de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. (Geertz 1975 : 89)

D'un autre point de vue, selon l'anthropologue Ward H. Goodenough, la culture ne se limite pas à des comportements ou à des émotions, mais plutôt à une façon d'organiser ces éléments. La culture est une forme de représentation mentale, un modèle de perceptions, de mise en relation et

d'interprétation de nos éléments mentaux. En d'autres termes, la culture façonne la manière dont les individus perçoivent, interprètent et agissent dans leur environnement.

Dans cette étude, nous partons donc du principe que la culture peut être définie de différentes manières, mais de manière générale, elle peut être considérée comme l'ensemble des normes, des valeurs, des croyances, des traditions, des pratiques, des symboles et des comportements partagés par un groupe de personnes ayant des caractéristiques communes, telles que la langue, l'histoire, la religion, la géographie ou la politique. Cette idée est assez proche avec la définition du Larousse, *Le Dictionnaire actuel de l'éducation* (1998), la culture est :

Un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations.

Pourtant, ce concept de "culture" est souvent utilisé pour désigner une entité homogène, comme si toutes les personnes appartenant à une même culture partageaient les mêmes croyances, normes et pratiques. Et cette approche a été critiquée pour sa tendance à généraliser et à essentialiser les différences culturelles.

La culture comme une entité homogène : par-delà les variations internes une même culture, c'est rapporter une différence observée à une appartenance culturelle et non à une appartenance sociale et à une caractéristique individuelle, non plus qu'à une donnée situationnelle. (Beacco 2004 : 262)

En effet, il existe souvent des variations importantes à l'intérieur d'une même culture, en fonction de facteurs tels que l'âge, le genre, la classe sociale et la région géographique. Par conséquent, certains chercheurs préfèrent parler de "cultures" au pluriel comme Dervin, Maffesoli et Abdallah-Preteille, pour souligner la diversité et la complexité des phénomènes culturels.

De ce fait, les notions de culture et d'identité prennent de nouvelles significations. Reconnaître l'autre dans sa diversité, c'est accepter que ces notions ne soient pas /plus statiques : la culture est de plus en plus "multidimensionnelle" (dans sa définition anthropologique, je suis peut-être français mais j'ai aussi des appartenances religieuses, professionnelles, sexuelles, étrangères, etc.) et les identités que l'on véhicule face aux Autres se multiplient, invoquant ainsi une sorte d'« émiettement » des appartenances (Maffesoli in Michaud, 2002 : 96). Par conséquent, en accord avec Abdallah-Preteille (1999 : 15-19), il faudrait dire que nos cultures et nos identités se définissent par les relations et les

interactions entretenues avec les autres individus et les groupes, plutôt que par des caractéristiques stéréotypées (et c'est ce que le "culturalisme" ambiant nous fait croire : dans telle situation, tel étranger réagira de telle façon). (Dervin 2004 : 2)

D'un autre côté, l'idée de "cultures" est souvent liée à une approche relativiste, qui reconnaît la diversité des normes, valeurs et pratiques dans différentes communautés et groupes sociaux. Cette perspective implique que les comportements et les interactions des individus doivent être compris dans leur contexte culturel spécifique, plutôt que d'être généralisés à toutes les personnes appartenant à une culture donnée.

Cette conception de l'identité fondamentalement plurielle se retrouve au niveau de la construction interactive des identités sociales et personnelles. Elle nourrit le débat d'une Europe en construction où les diversités culturelles seraient constituantes d'une identité européenne à son tour typiquement plurielle. (Mondon 2019 : 18)

« La culture » et « les cultures » peuvent être vus comme un débat entre une approche essentialiste et une approche relativiste. Alors que la première tend à réduire la culture à une entité homogène, la seconde met en avant la diversité et la complexité des phénomènes culturels, et souligne l'importance de considérer les contextes culturels spécifiques dans l'analyse des comportements et des interactions des individus.

1.1.2 Les “contacts des cultures” – réflexion de l'interculturalité

La culture est un concept essentiel pour comprendre les différences et les similitudes entre les sociétés et les groupes sociaux, ainsi que pour favoriser l'interaction et la coopération interculturelles. L'interculturalité se réfère à la coexistence et à l'interaction de différentes cultures, tandis que l'interculturel fait référence à l'interaction et à la communication entre différentes cultures. La compétence interculturelle implique une compréhension approfondie de la culture, ainsi que la capacité de naviguer efficacement dans des environnements interculturels.

Toute culture se définit [...] moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux

environnements nouveaux en produisant des comportements, des aptitudes, c'est à dire de la culture. [...] La fonction instrumentale ou pragmatique s'est considérablement développée afin de répondre aux nécessités du terrain : multiplication des contacts, rapidité des changements, complexité croissante, etc. Cette évolution consacre la fin de l'illusion référentialiste qui traite les cultures comme si elles reproduisaient la réalité alors qu'elles ne sont que le résultat d'une activité sociale. (Abdallah-Preteceille 1999 : 9)

Dans un contexte interculturel, la compréhension et l'appréciation des différentes cultures peuvent aider à prévenir les malentendus et les conflits, ainsi qu'à favoriser la collaboration et l'enrichissement mutuel. Cela implique une prise de conscience et une appréciation des différences culturelles, ainsi qu'une capacité à communiquer et à collaborer avec des personnes de cultures différentes. L'interculturel est important dans un monde de plus en plus connecté et diversifié, où les interactions interculturelles sont de plus en plus fréquentes, que ce soit sur le plan personnel ou professionnel. Cela peut inclure des interactions entre personnes de différentes nationalités, langues, religions, valeurs, croyances et traditions.

Catherine Kerbrat-Orecchioni a contribué de manière significative à la compréhension de l'interculturel en tant que processus complexe et dynamique qui implique une adaptation réciproque des interlocuteurs. Dans *Les interactions verbales* (1990, 1992, 1994), elle souligne que la communication interculturelle ne peut être simplement comprise comme une juxtaposition de codes culturels, mais plutôt comme un processus complexe et interactif qui nécessite une prise de conscience des différences culturelles et une compréhension de la manière dont ces différences peuvent influencer la communication.

Ces règles ne sont pas universelles : elles varient sensiblement d'une société à l'autre - ainsi du reste qu'à l'intérieur d'une même société, selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique des interlocuteurs ; mais on admettra que quelle que soit l'ampleur de ces variations à une même «communauté linguistique», il est malgré tout possible de dégager certaines tendances moyennes propres à telle ou telle de ces communautés, et de jeter les bases d'une approche contrastive du fonctionnement des conversations. (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 67)

La chercheuse souligne également l'importance de la tolérance et de la compréhension mutuelle dans la communication interculturelle, ainsi que de la nécessité de s'adapter aux différentes cultures et contextes culturels. Elle soutient que la communication interculturelle ne peut être réduite à des

compétences linguistiques ou culturelles, mais doit être comprise dans son contexte social, politique et historique. Kerbrat-Orecchioni met en avant l'importance de l'empathie et de la flexibilité dans la communication interculturelle, ainsi que de la nécessité de considérer la communication interculturelle comme un processus dynamique et évolutif. Elle insiste sur la nécessité d'une éducation interculturelle pour permettre aux individus de développer des compétences interculturelles nécessaires pour communiquer efficacement avec des interlocuteurs de cultures différentes.

En effet, le simple contact avec des personnes appartenant à des cultures différentes ne garantit pas l'émergence d'une attitude ouverte et tolérante envers ces cultures. Les recherches ont montré que lorsqu'ils sont confrontés à d'autres cultures, la plupart des individus ont tendance à généraliser et à porter des jugements de valeur hâtifs. Au lieu de prendre le temps de comprendre la culture de l'autre, les individus ont souvent recours à des stéréotypes, des préjugés et des clichés pour simplifier et catégoriser cette culture, souvent de manière inexacte ou incomplète. C'est pour ces raisons que Kerbrat-Orecchioni a proposé les quatre principes suivants :

- 1- Les systèmes interactionnels varient sensiblement d'une culture à l'autre, *la variation pouvant affecter toutes les composantes de ce système.*
- 2- En situation de communication interculturelle, ces variations qui affectent les systèmes de règles vont en effet entraîner un certain nombre de «ratés» (*miscommunication*).
- 3- A la longue (et parfois même très rapidement), ces malentendus répétés vont servir de base à la construction de *stéréotypes* généralement *négatifs*.
- 4- Ces difficultés de la communication interculturelle sont d'ampleur et de gravité variable selon les cas. (1994 : 133)

Il est important de comprendre que ces représentations et préjugés ne sont pas nécessairement intentionnels ou malveillants. Ils peuvent être le résultat d'un manque de connaissances sur la culture de l'autre, d'une mauvaise compréhension ou d'une mauvaise interprétation des informations disponibles. Cela peut être renforcé par les médias et les discours sociaux qui véhiculent souvent des représentations stéréotypées des cultures étrangères. Prenons l'exemple du "syndrome de Paris", un terme utilisé par Hiroaki Ota (1986) pour décrire les chocs culturels vécus par certains Japonais lors de leur séjour à Paris, mais également par d'autres Asiatiques en général. Ce psychiatre, travaillant à l'hôpital Sainte-Anne à Paris, a publié un article en 2004 intitulé « Les

Japonais en voyage pathologique à Paris : un modèle original de prise en charge transculturelle »³ pour mettre en évidence comment ces stéréotypes culturels peuvent entraîner des « troubles psychiatriques qui toucheraient des visiteurs japonais, et qui seraient directement attribués à la vie parisienne. Un concept énigmatique et séduisant rapidement repris par les médias, au point qu'il devient aujourd'hui difficile de distinguer ce qui relève du mythe ou de la réalité »⁴. Cet exemple illustre comment les chocs culturels peuvent avoir un impact significatif sur la santé mentale des personnes. Il souligne également l'importance de prendre en compte les aspects transculturels dans la prise en charge des individus qui vivent une expérience interculturelle. Par conséquent, pour développer une attitude interculturelle positive et ouverte, il est essentiel de s'engager dans une véritable démarche de découverte et d'apprentissage de la culture de l'autre. Cela implique de reconnaître et de remettre en question ses propres stéréotypes et préjugés, de chercher activement à comprendre les pratiques culturelles et les valeurs de l'autre, et de faire preuve d'empathie et de respect envers les différences culturelles.

Dans le contexte de l'enseignement des langues, cela peut se traduire par l'intégration d'une perspective interculturelle dans la conception des programmes et des activités pédagogiques. Cela peut inclure des tâches qui encouragent les apprenants à interagir avec des personnes appartenant à d'autres cultures, des activités de sensibilisation interculturelle, des discussions sur les différences culturelles, et l'exploration des représentations culturelles dans les médias et la littérature. L'objectif est de permettre aux apprenants de développer leur compétence interculturelle et leur capacité à communiquer de manière efficace et respectueuse avec des personnes de cultures différentes.

Vers la fin des années soixante-dix, le concept d'interculturel et les problèmes qui en découlent ont émergé dans un contexte de scolarisation de masse et en relation avec la prise de conscience des enjeux de la pluralité linguistique et culturelle résultant des phénomènes migratoires. Dans les sociétés européennes en voie de mondialisation, l'interculturel apparaît comme un moyen de comprendre ce que signifie "vivre ensemble avec nos différences" et propose des pistes pour y parvenir. Il renvoie à une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs liés à la diversité culturelle. L'interculturel permet de réfléchir à l'échange entre les cultures différentes, à l'articulation, aux connexions et aux enrichissements mutuels.

³ <http://www.minkowska.com/content/les-japonais-en-voyage-pathologique-%C3%A0-paris-un-mod%C3%A8le-original-de-prise-en-charge>

⁴ https://www.scienceshumaines.com/le-syndrome-de-paris-une-enigme-franco-japonaise_fr_31275.html

Au départ, la discipline de l'interculturel était enracinée dans l'anthropologie, la sociologie et la psychologie. En suite, le concept a rapidement été adopté par d'autres domaines tels que le management, le travail social et l'éducation en général. Dans les années 80, il a trouvé sa place dans le domaine de la didactique des langues grâce aux travaux fondateurs de plusieurs auteurs tels que G. Zarate, M. Byram, L. Porcher et M. Abdallah-Preteille. Depuis, le terme *interculturel* est devenu un concept central dans ce domaine et a connu un grand succès. L'approche communicative a également intégré le concept de compétence interculturelle, ce qui souligne l'importance de cette compétence dans la communication interpersonnelle et dans l'apprentissage des langues. Ainsi, l'article souligne l'importance de l'interculturel dans différents domaines, en particulier dans celui de l'apprentissage des langues, et son évolution au fil du temps pour devenir un concept central.

Le Conseil de l'Europe a grandement participé à la propagation des problématiques et des questionnements liés à l'interculturel, notamment à travers le CECR et le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et culture.⁵

D'un autre côté, M. Abdallah-Preteille suggère dans ses recherches d'utiliser le mot "culturalité" au lieu de "culture" pour refléter cette nouvelle perspective :

Le concept de culture est devenu inopérant pour rendre compte des mutations actuelles. La notion de culturalité permet, par contre, de concevoir les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La notion de "culturalité" renvoie au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires. Ce sont des fragments qu'il convient d'apprendre à repérer et à analyser. (Abdallah-Preteille 2003 : 16)

Partant de la même idée, V. Traverso met en évidence la nature fluide et changeante des phénomènes culturels, ce qui permet de mieux rendre compte des mutations actuelles. Selon lui, les comportements interactionnels varient considérablement en fonction de la culture, notamment

⁵ http://www.franparler-oif.org/fp/dossiers/interculturel_former.htm

les comportements paraverbaux (vitesse de parole, tonalité de la voix, prosodie), les comportements non verbaux (distance interpersonnelle, fréquence des contacts physiques, gestes, postures, contacts oculaires), et les comportements verbaux (durée des pauses, tolérance aux chevauchements de parole, fréquence des régulateurs, etc.). Les différences culturelles s'étendent également aux productions discursives, aux rituels, et à la réalisation des actes de langage, des sujets qui ont été largement étudiés.

Tout comportement interactionnel est susceptible de varier selon les cultures, qu'il s'agisse des comportements paraverbaux (le rythme d'élocution, l'intensité des voix, la prosodie etc.) des comportements non-verbaux (la distance interpersonnelle, la fréquence des contacts physiques, des gestes, les types de postures et de mimiques, les contacts oculaires) ou des comportements verbaux. Parmi ceux-ci les variations concernent tant les aspects de la mécanique interactionnelle (la durée des silences et les pauses, la tolérance aux chevauchements de parole, la fréquence des régulateurs, etc.) que les productions discursives elles-mêmes, les rituels et la réalisation des actes de langage qui ont fait l'objet d'un grand nombre d'études. (Traverso 1999 : 92)

Dans son ouvrage intitulé *Variations culturelles et échanges rituels* (1994 : 7), C. Kerbrat-Orecchioni aborde la question des variations culturelles dans les interactions verbales. Elle propose une théorie contrastive des conversations qui distingue deux types de contrastivité : la contrastivité externe et la contrastivité interne.

La contrastivité externe correspond aux variations observables entre différentes cultures, c'est-à-dire les différences de comportements et de normes entre des groupes sociaux qui se distinguent par leurs traditions, leurs histoires et leurs coutumes. Cela peut inclure des différences de rythme d'élocution, d'intensité des voix, de distance interpersonnelle, de gestes, de postures, de mimiques, de contacts oculaires, de pauses. Traverso partage aussi l'idée sur les variations externes qui pourraient causer des situations gênantes dans la communication : « les différences existant dans les comportements interactionnels d'individus appartenant à des cultures différentes sont observables lors de leurs rencontres où elles risquent, dans bien des cas de donner lieu à des malentendus culturels. » (1999 : 92).

En revanche, la contrastivité interne désigne les variations entre différentes "sous-cultures" qui coexistent au sein d'une même société. Ces sous-cultures peuvent être définies par différents critères tels que l'âge, le genre, la classe sociale, la profession, la région, etc. Kerbrat-Orecchioni met en

relief que ces variations peuvent être particulièrement significatives dans les interactions verbales, car elles peuvent donner lieu à des malentendus et des incompréhensions entre les participants.

On peut penser à C. Kerbrat-Orecchioni qui souligne la difficulté à découper les «communautés» auxquelles ces approches s'intéressent et précise qu'elle se contente de présenter des «tendances générales communes qui transcendent les variations internes à la dite communauté», dont les conclusions sont nécessairement relatives. (Maillard 2013 : 92)

Maillard analyse dans sa thèse que même si certaines règles communicationnelles peuvent varier d'une sous-culture à l'autre, il existe néanmoins des tendances communes qui permettent de dégager des caractéristiques générales. Les propos de Kerbrat-Orecchioni restent néanmoins relatives, car elles dépendent des échantillons étudiés et ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble des communautés culturelles. Traverso met en relief des limites de cette approche contrastive également :

Dans l'idéal pour pouvoir parler en toute sécurité de comportement interactionnel culturel, il conviendrait d'avoir éliminé tous les autres facteurs de variations possibles. Mais c'est une exigence scientifique littéralement impossible à honorer. Les solutions résident dans le fait de garantir autant que faire se peut la comparabilité des données /.../ Il faut surtout admettre que toute recherche de généralisation conduit inévitablement à une simplification. On parlera donc plutôt de tendances générales relatives que de caractéristiques absolues ou précises. (Traverso 1999 : 94-95)

Dans le cadre de notre travail de recherche, l'approche choisie est une approche processuelle, interactive et discursive de la culture. Plutôt que de partir d'une définition a priori de ce qu'est une culture, il s'agit d'observer comment les interactions entre individus créent et recréent des dynamiques culturelles. La culture est ainsi considérée comme une construction en partie sociale, c'est-à-dire qu'elle est élaborée, transmise et modifiée par les interactions et les discours entre les individus. En effet, au lieu de partir d'un modèle essentialiste de la culture qui oppose des groupes culturels préexistants, cette approche invite à reconnaître la diversité des cultures et à considérer que les appartenances culturelles peuvent être mouvantes et plurielles. Elle permet également de penser les rencontres interculturelles comme des espaces d'interactions et de négociations, où les individus peuvent co-créeer de nouvelles configurations culturelles.

1.1.3 L'identité – l'Autre – l'altérité

L'identité est un concept qui occupe une place centrale dans les discours sur l'individu. Pourtant, sa définition reste floue et difficile à cerner. En effet, si l'on prend en compte la complexité de l'individu et de ses multiples appartenances sociales, il devient difficile de définir précisément ce qu'est l'identité. L'élaboration de l'identité individuelle suppose une interaction avec autrui. L'identité est intrinsèquement liée à l'altérité, car lorsque l'on parle de l'autre, on se réfère nécessairement à soi-même. En outre, l'identité est une notion qui est abordée de manière très différente selon les disciplines et les contextes, comme précisé par Maillard :

En effet, elle apparaît comme une notion omniprésente - à la fois dans les discours communs et dans le champ contemporain des sciences humaines (anthropologie, psychologie, psychanalyse, psychologie sociale...) - et jamais clairement définie, malgré (ou peut être à cause) d'une apparente évidence. (Maillard 2013 : 108)

Nous voyons que les sciences humaines, telles que l'anthropologie, la psychologie, la psychanalyse ou encore la psychologie sociale, ont chacune une approche spécifique de l'identité. De plus, la place accordée à l'individu dans la société a également une influence sur la manière de concevoir l'identité

Dans le dictionnaire Trésor de la langue française informatisé (désormais Tlfi) l'altérité est définie comme : «caractère, qualité de ce qui est autre, distinct» et son antonyme est « identité». Paul Ricoeur, dans *Soi-même comme un autre*, considère que l'identité est en constante évolution, sous les régimes de la "mêmeté" et de l'"ipséité", intégrant les différences et incluant l'autre dans une interaction verbale. Selon Ricoeur, l'altérité est étroitement liée à la construction du sujet et va au-delà d'une confrontation binaire dans l'interculturalité. Il reconnaît la singularité de l'autre tout en considérant que celui-ci contribue au développement personnel du soi, qui devient ainsi plus conscient de sa spécificité et de sa pluralité. Il est possible de considérer le rapport entre soi et l'autre comme étant influencé par les groupes sociaux auxquels appartiennent le soi et les autres, et où ils évoluent. L'identité peut ainsi se manifester comme un sentiment d'appartenance à un groupe lorsque l'on replace l'individu au cœur de la société. Ce sentiment d'appartenance est fluctuant, évolutif et n'est pas limité par des frontières entre les différents groupes, car chaque individu possède plusieurs identités et est membre de plusieurs groupes.

Le concept d'«identité culturelle» est donc complexe car en poussant le raisonnement à l'extrême, il est possible d'affirmer que chaque individu n'est le représentant que de lui même et pas d'une culture. Dans nos sociétés interconnectées, identité et culture sont des notions à aborder au pluriel, en évolution et transformation constante dans des environnements sociaux très hétérogènes et fluctuants. (Mondon 2019 : 17)

Malgré son omniprésence dans les discours communs et dans les sciences humaines, la notion d'identité suscite également des critiques. Certains remettent en question sa pertinence et son sens, comme le souligne Denimal (2021 : 24) : « En d'autres termes, parler d'identité n'a pas de sens, puisqu'il existe plutôt une activité catégorielle de production de frontières, par lesquelles les individus s'identifient mutuellement à des groupes. ⁶ » A côté, dans son ouvrage intitulé "La Crise des identités", C. Dubar met en évidence le manque de clarté conceptuelle entourant le terme *identité* qui « n'est-il pas le type même de "mot-valise" sur lequel chacun projette ses croyances, ses humeurs et ses positions » (2000 : 1).

Ces critiques soulignent l'importance de clarifier les composants de l'identité et de considérer la complexité de sa construction sociale. Alors pour mieux comprendre comment l'identité est formée et comment elle peut être influencée, il est important de connaître les composants de l'identité. Au premier abord, l'identité peut être définie comme un ensemble de caractéristiques qui définissent un individu. Le test psychologique de Kuhn et Mc Partland appelé "Qui suis-je" (1954)⁷ conduit celui qui le passe à répondre plusieurs fois à la question "Qui suis-je ?" et à énumérer une liste d'éléments qui pourraient définir son identité.

La liste de ces attributs est virtuellement illimitée - de nombreux travaux en proposent cependant une typologie – plus ou moins rigoureuse – de l'identité. Ainsi, pour A. Mucchielli, si l'on demande à quelqu'un vingt fois de suite «qui suis-je», on obtiendra des réponses relatives à l'âge, au sexe, à l'ethnie, à la nationalité, à la profession, aux appartenances politiques... J.-F. Burgental quant à lui, propose de classer les réponses obtenues à ce questionnaire en référence aux éléments suivants : nom de la personne, pronoms personnels, références non individualisées, âge sexe, occupation, statut familial, statut social, références descriptives neutres (géographiques, politiques ou références à la

⁶ Amandine DENIMAL dans son article *Dilemmes et paradoxes de la didactique interculturelle, retour sur la « crise » de l'interculturelle*, publié dans « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*. <https://eac.ac/articles/4994>

⁷ Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*.

nationalité, aux religions, à l'apparence physique), références à la tonalité affective – ces dernières étant évaluées selon l'attitude du sujet, positive ou approbative, négative ou désapprobative, ambivalente. (Maillard 2013 : 109)

C. Kerbrat-Orecchioni (2009 : 159) a fourni une autre liste d'éléments comme l'état civil, caractéristiques physiques, psychologiques et socioculturelles, goûts et croyances, statuts et rôles dans l'interaction. La présence de l'Autre revêt une importance cruciale dans la construction de l'identité, car elle permet de définir les contours de soi-même. En effet, pour se positionner et se définir, il est nécessaire de se référer à autrui. L'autre permet ainsi de fixer les limites de l'identité individuelle et de déterminer les différences avec les autres. En plus, Dervin Fred a affirmé que « la connaissance de l'Autre, de son mode de vie, de ses idées, etc. peut permettre à la fois de le comprendre mais surtout de le décrire et l'expliquer » (2011 : 12). Cela renforce l'idée que la connaissance de l'Autre peut contribuer à faciliter les interactions et les échanges interculturels, en favorisant une meilleure compréhension mutuelle.

En recourant à la métaphore du branchement [...] on parvient à se démarquer de l'approche qui consiste à voir dans notre monde globalisé le produit d'un mélange de cultures vues elles-mêmes comme des univers étanches, et à mettre au centre de la réflexion l'idée de triangulation, c'est-à-dire de recours à un élément tiers pour fonder sa propre identité. (Jean-Loup Amselle 2001 : 7)

L'identité culturelle ne peut être comprise sans tenir compte de l'influence de l'autre. En effet, les rencontres avec autrui, les échanges interculturels et les liens affectifs qui se créent contribuent à la construction de l'identité culturelle tout au long de la vie. Ainsi, l'autre n'est pas seulement un objet de confrontation, mais également un partenaire de dialogue et d'enrichissement mutuel dans la formation de l'identité culturelle. La théorie de l'identité sociale positive, développée par Tajfel (Demorgon et Lipianski 1999), explique comment les individus cherchent à maintenir ou à acquérir une identité sociale positive, en comparant favorablement leur groupe d'appartenance avec les autres groupes, et en cherchant à distinguer positivement leur groupe des autres.

En fonction du contexte et de sa relation à autrui, le « je » varie et peut mettre en avant différentes facettes de sa personnalité, que ce soit en tant qu'étudiante, mère de famille, professeur, patron, employée, amie, etc. Le regard d'autrui sur soi-même permet à l'individu de se construire une image de soi et de se situer par rapport à autrui. La validation de son appartenance à un groupe

dépend de la reconnaissance et de la validation de cette appartenance par les autres membres du groupe.

Son but est l'ouverture à la diversité des langues et des cultures en favorisant la réflexion sur l'autre dans ses différences et sa singularité, à voir les contextes sous un prisme décentré pour mieux comprendre les réactions, les agissements de l'autre et les accepter, les tolérer, voire de se les approprier. Il s'agit d'être davantage en situation de pouvoir se mettre à la place de l'autre, avoir de l'empathie pour lui et de penser au delà des différences, les agissements favorisant l'inclusion et le vivre-ensemble. (Mondon 2019 : 10)⁸

Il s'agit de remettre en question l'idée selon laquelle les appartenances culturelles et les identités nationales sont immuables, et d'établir des liens entre les différences sans nier les frontières que les groupes sociaux érigent, construisent et par conséquent perpétuent. Cette étude de Mondon démontre que les individus ont tendance à accentuer les différences entre différents groupes sociaux et à minimiser leur similitude afin de renforcer la cohésion des membres d'un même groupe.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères implique des enjeux liés à l'altérité qui nécessitent de comprendre les relations complexes entre soi et l'autre, sachant que ces processus de comparaison et de différenciation sont en constante évolution et donc difficiles à appréhender. Christiane Perregaux considère que « l'altérité est un processus qui permet de se connaître en connaissant l'autre. Le fait de se poser des questions sur le fonctionnement des autres (sur les implicites, par exemple) me fait découvrir mon propre fonctionnement (1994 : 157). » Daniel Coste ajoute que l'altérité est associée à des changements induits par la médiation, qui peuvent altérer notre identité. Le processus qui mène à la compréhension de l'autre nous amène à "devenir autre", ce qui peut avoir pour conséquence de nous changer.

En conclusion, notre identité est construite à partir de notre environnement géographique, des réalités sociales et culturelles qui nous entourent, ainsi que des lois et des règlements qui régissent

⁸ Quand Mondon analyse les explications sur les notions concernant l'interculturalité de Abdallah-Preteceille : « le préfixe « inter » d'interculturel indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère « interculturel ». (Abdallah-Preteceille 1999 : 48).

notre société. Cependant, cette construction identitaire est également influencée par nos représentations mentales et nos points de vue subjectifs, qui simplifient la complexité de la réalité pour la rendre plus compréhensible. Cette simplification peut prendre la forme de stéréotypes ou de croyances. Bien que la simplification soit nécessaire pour comprendre le monde qui nous entoure, lorsque les stéréotypes deviennent des caricatures de la réalité, cela peut entraîner des biais qui favorisent certains groupes sociaux au détriment d'autres. Autrement dit, notre identité est influencée par des facteurs à la fois objectifs et subjectifs, mais il est important de reconnaître les limites de nos représentations mentales pour éviter de tomber dans des préjugés qui peuvent perpétuer des inégalités et des discriminations.

1.2 L'interculturel – approche pédagogique dans la didactique du FLE

La langue et la culture sont indissociables car la langue est un élément clé de la culture, permettant de transmettre les valeurs, les croyances, les pratiques sociales, les normes et les traditions d'une communauté. La langue reflète la culture d'une société et est imprégnée de ses us et coutumes, étant utilisée pour communiquer avec ses membres. En effet, chaque langue représente une vision unique du monde, exprimée par ses mots, sa grammaire, sa syntaxe, ses expressions et ses idiomes, qui reflètent les attitudes, les croyances, les valeurs et les expériences culturelles de la communauté qui l'utilise.

Il est possible de considérer la langue comme un système standardisé, tout comme les objets et les phénomènes du monde peuvent être normés en fonction du contexte et de l'environnement dans lesquels l'individu évolue.

La réalité n'est qu'une convention entre les hommes, exactement comme l'usage d'une langue repose sur la convention implicite et le plus souvent tout à fait inconsciente que des sons et des signes déterminés ont une signification déterminée. (Paul Watzlawick 1991 : 16)

Paul Watzlawick soutient l'idée que chaque langue possède sa propre relation signifiant-signifié, portant ainsi sur des codes socioculturels spécifiques. Ces codes sont composés de représentations qui appartiennent aux groupes de locuteurs de la langue. Ce rapport est bien montré dans par le Conseil de l'Europe dans le Cadre Européen Commun de Référence:

Les adultes ont, dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle. En fait, image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre. (2001 : 82)

Jean-Claude Beacco insiste également sur le rôle central de la langue dans la construction de l'interculturalité. Sa perspective souligne l'importance de l'enseignement des langues et de la culture pour promouvoir l'interculturalité et développer des compétences interculturelles chez les apprenants.

La langue est un élément central de l'interculturalité, car c'est elle qui permet de négocier les significations, de construire des ponts entre les cultures et de participer à la construction d'un espace commun. Mais pour cela, il faut que les apprenants soient capables de communiquer de manière appropriée dans un contexte interculturel, c'est-à-dire de comprendre les normes et les valeurs des différentes cultures et d'adapter leur comportement en conséquence. (Beacco 2008)

Pour Beacco, la langue est un outil essentiel pour la construction de l'interculturalité, car elle permet de négocier les significations et de construire des ponts entre les cultures. En effet, la culture est à la fois le produit et le producteur de la langue, elle se nourrit des pratiques langagières et des interactions sociales pour se renouveler en permanence. C'est pourquoi, dans une perspective éducative, il est essentiel de prendre en compte la dimension dynamique et interactive de la culture, afin de permettre aux apprenants de comprendre les enjeux sociaux, historiques et culturels qui sous-tendent la langue qu'ils apprennent.

Depuis plusieurs décennies, l'approche interculturelle de l'enseignement des langues étrangères occupe une position prépondérante et se situe particulièrement au centre des recherches menées par le Conseil de l'Europe, qui s'inscrit dans une démarche politique visant à favoriser la cohésion sociale en Europe.

D'un côté, sur le plan strictement linguistique, les méthodologies communicatives abandonnaient les modalités structuralistes de description d'une langue au profit des démarches des linguistiques de l'énonciation (et de la pragmatique). De l'autre, elles se préoccupaient de développer chez les élèves les compétences culturelles considérées comme nécessaires à une communication effective, celles qui relèvent de la langue-cible, mais dans un croisement spécifiques avec la langue source. L'apprenant n'était plus envisagé comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant

à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et de sa singularité irréductible. (Porcher 1999 : 250)

Ainsi, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être dissocié de l'enseignement de la culture qui y est associée, car la compréhension de la culture est cruciale pour une communication interculturelle réussie. Les apprenants doivent être en mesure de comprendre les codes sociaux, les croyances et les valeurs des locuteurs de la langue qu'ils apprennent pour éviter les malentendus et les faux pas. De même, pour communiquer efficacement dans une langue étrangère, il est important de comprendre les règles sociales et culturelles qui sous-tendent la communication dans cette langue.

En effet, la pédagogie interculturelle vise, au fond, à provoquer chez les apprenants une perception expérientielle du sentiment d'altérité, qui s'accompagne toujours, en miroir, d'une prise de conscience de ce qui fait sa propre identité. Les objectifs subordonnés d'une telle pédagogie, si l'on reprend Camilleri (1999), sont de faire comprendre la logique interne de chaque culture, d'éduquer au relativisme, de ne pas figer ni sacraliser les cultures, de traiter l'hétérophobie et de reconnaître et ne pas éviter les conflits dus aux différences culturelles. La formation à l'interculturel vise donc le développement conjoint d'une empathie envers le « différent » et d'une acceptation du « différend ». (Delorme, Nicolas : 56-57)⁹

Dans cette perspective, l'enseignement de la langue et de la culture doit être intégré de manière cohérente et complémentaire. Les enseignants doivent prendre en compte les aspects culturels de la langue dans leur enseignement, en mettant l'accent sur la communication interculturelle et en encourageant les apprenants à découvrir et à apprécier les différences culturelles.

Les méthodes pédagogiques doivent donc intégrer des activités qui permettent aux apprenants de découvrir et de comprendre les aspects culturels de la langue à développer des compétences interculturelles, telles que la sensibilité culturelle, l'empathie, la tolérance et la capacité à s'adapter à des contextes interculturels différents.

Au fil des décennies, de nombreuses approches et méthodes ont été développées pour enseigner le FLE, chacune avec ses avantages et ses limites. Cela nécessite une synthèse de l'évolution

⁹ Dans le livre « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur* de Aude Bretegnier, Vera Delorme, Laura Nicolas, paru en 2022.

perspective pour avoir une vue d'ensemble des méthodes pédagogiques dans l'enseignement du FLE.

1.2.1 Brève histoire des méthodologies de l'enseignement du FLE

Une variété d'auteurs, notamment Mackey (1965), Coste (1970), Puren (1988), Beacco (1995), Galisson (1980), Chacín, Peña et Marquez (2010), ainsi que des chercheurs plus récents tels que Pradier & Schaffner (2005), Gohard-Radenkovic (2005), Robert et al. (2011), Puren (2002 et 2006), et Jardou (2018), ont apporté une contribution significative à notre compréhension des approches pédagogiques en français langue étrangère, en analysant les différentes méthodologies utilisées dans l'enseignement de la langue. Le tableau présenté par Tagliante (2011 : 52-53) offre une synthèse claire de ces approches et permet de les classer en fonction de divers critères tels que la perspective théorique, les objectifs d'apprentissage et les techniques d'enseignement.

Nous pouvons voir dans ce tableau une bonne classification des différentes approches pédagogiques utilisées dans l'enseignement de la langue française aux apprenants non natifs. Le tableau nous permet d'avoir une vue d'ensemble des différentes périodes et tendances dans le domaine de l'enseignement du FLE. Il met en évidence l'évolution des méthodologies d'enseignement, des approches centrées sur la grammaire aux approches communicatives, des méthodes traditionnelles aux approches plus interactives et centrées sur l'apprenant. En examinant ce tableau, il est possible de mieux comprendre les influences et les courants qui ont façonné l'enseignement du FLE au fil du temps. Cela peut également aider les enseignants à situer leur pratique dans le contexte plus large de l'histoire de la didactique du FLE et à faire des choix éclairés en ce qui concerne les approches pédagogiques à adopter dans leur enseignement.

Tableau 1 – Les méthodologies de l'enseignement du FLE

	Méthode traditionnelle	Méthode directe	Méthode audio-orale	Méthode structurale globale audiovisuelle	Approche communicative	Approche actionnelle
Période	Dès la fin du XVI ^e siècle,	Dès la fin du XIX ^e siècle,	1950/1965 aux États-	Début des années 1950	Début des années 1970	2001 : parution du Cadre

	jusqu'au XXI ^e siècle	jusqu'à nos jours	Unis. 1965 en France			européen commun
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. « Former » l'esprit des étudiants	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes)	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé	Priorité à l'oral, importance de la phonétique	Priorité à l'oral	Priorité à la langue parlée	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide	Priorité à l'oral chez les débutants
Progression	Fixe	Fixe	Graduée, pas à pas	Décidée à l'avance mais modifiable	Non rigoureuse, selon les besoins langagiers	Sur six niveaux (A1 à C2)
Support d'activité	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires	L'environnement concret puis progressivement des textes	Dialogues pédagogiques et enregistrés	Dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnés d'images	Support authentiques et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogues	Support authentiques et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Ils sont au service de la réalisation de tâches.

10

1.2.1.1 La méthode traditionnelle

Jusque dans les années quarante et cinquante, la méthode traditionnelle ou méthode grammaire/traduction était prédominante dans l'enseignement des langues. Elle est nommée comme méthode indirecte car elle doit passer par la langue maternelle. Elle était directement inspirée de l'enseignement du latin et avait pour but principal la maîtrise de l'écrit littéraire. À cette époque, les voyages à l'étranger étaient rares et limités, tout comme les documents de langue-culture étrangère. C'est pourquoi cette méthode visait à préparer les apprenants à maintenir plus tard un contact avec la langue-culture étrangère en utilisant des documents authentiques tels que des textes littéraires, des articles de journaux et de revues.

¹⁰ Le tableau est fait par Tagliante (2011 : 52-53).

L'apprentissage de la langue se faisait par un enseignement déductif de la grammaire, des exercices de thème/version et des explications de texte littéraire. Dans cette méthode, l'enseignant jouait un rôle central en tant que détenteur du savoir et de l'autorité. Il était responsable de choisir les textes à étudier, de préparer les exercices, de poser des questions portant sur la compréhension des textes choisis et de corriger les réponses. La perspective culturelle adoptée dans cette méthode était celle des "humanités". Elle mettait l'accent sur l'étude de la littérature, de la grammaire et de la syntaxe plutôt que sur l'apprentissage de la langue dans un but de communication.

1.2.1.2 La méthode directe

Cette méthode se caractérise par le refus de la logique de traduction et s'appuie sur l'hypothèse d'un apprentissage de la langue étrangère similaire à celui de la langue maternelle, en accordant une importance prépondérante à l'exposition orale. La méthode naturelle préconisée par F. Gouin a été instituée dans l'enseignement officiel en 1902 et a donné lieu à la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues étrangères vivantes : la méthode directe. Cette méthode vise à établir un contact direct entre la langue étrangère et les réalités référentielles, sans recours à la traduction et à la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué à l'époque une véritable révolution. L'enseignement de la grammaire se faisait de manière inductive.

L'évolution parallèle des besoins d'apprentissage des langues vivantes ainsi que la primauté accordée à l'oral ont introduit un nouvel objectif, appelé "pratique" : la maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Les exercices de conversation et les questions-réponses dirigés par l'enseignant sont privilégiés en classe. Celui-ci joue un rôle de modèle linguistique pour l'apprenant, sans traduire ni expliquer, mais en dirigeant les activités de la classe et en laissant une certaine initiative à l'apprenant.

1.2.1.3 La méthode active

Cette méthode s'est développée vers les années 50 avec la méthode audio-orale et venait ensuite la méthode audio-visuelle.

a) La méthode audio-orale

L'approche éclectique de la méthode active audio-orale, qui a suivi la méthode directe, a essayé de trouver un équilibre entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues : formatif,

culturel et pratique. Cette méthode a également réintroduit le texte écrit comme support didactique, tout en assouplissant l'utilisation de la langue maternelle en classe.

L'objectif principal de la méthode active audio-orale était de mettre en œuvre toutes les démarches qui permettaient de susciter la motivation et de maintenir l'implication active de l'apprenant, nécessaire à tout apprentissage. Cela impliquait de choisir des documents intéressants, de varier les supports et les activités, de maintenir une forte présence physique en classe, de faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.

Cependant, malgré les différences entre les méthodologies qui se sont succédé jusque dans les années 60, l'ensemble de l'enseignement des langues étrangères a été marqué par une approche essentiellement linguistique. L'enseignement de la culture était souvent relégué au second plan, et n'était souvent considéré que comme une simple introduction à la civilisation étrangère, plutôt que comme une partie intégrante de l'enseignement de la langue.

Dans cette approche, la civilisation était souvent perçue comme une entité autonome et distincte de la langue, plutôt que comme un élément essentiel de celle-ci. Les contenus culturels véhiculés par la langue étaient souvent réduits à une version simplifiée et plaqués sur la méthode linguistique, plutôt qu'intégrés pleinement dans l'enseignement.

C'est pourquoi, en termes d'intégration de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ces trois méthodes font partie de ce qu'on appelle communément l'étape extralinguistique. Cette étape marque une évolution dans l'enseignement des langues étrangères, qui s'est progressivement éloigné d'une approche purement linguistique pour prendre en compte la dimension culturelle et interculturelle de l'apprentissage des langues.

b) La méthode audio-visuelle

La France a élaboré une nouvelle méthode, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle), pour mieux servir l'enseignement du français langue étrangère. Cette méthode a connu une forte popularité dans les années 60 et 70, car elle permettait aux apprenants d'acquérir une compétence orale dans des situations de communication, grâce à l'utilisation de l'image et du son.

Cependant, bien que la SGAV prenne en compte le contexte social d'utilisation de la langue et permette d'apprendre à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, elle ne permet pas forcément de comprendre les interactions entre locuteurs natifs. Malgré cette limite, la SGAV a représenté une étape importante dans l'enseignement des langues en intégrant la culture

comme toile de fond. Ainsi, l'enseignement de la langue implique également l'enseignement de la civilisation, dans le but de neutraliser les différences socioculturelles et d'expliquer tous les éléments allusifs de la communication verbale.

Selon Puren (2002), l'objectif social de référence de cette étape est de préparer les apprenants à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère lors de voyages et de leur permettre d'entretenir et de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère grâce à des documents variés de plus en plus accessibles. Ainsi, l'objectif n'est pas seulement de développer une compétence linguistique, mais également de permettre aux apprenants de comprendre les spécificités des cultures étrangères et de communiquer efficacement avec des locuteurs natifs.

1.2.1.4 L'approche communicative

L'approche communicative en didactique des langues a été développée dans les années 1970 en réponse à une demande croissante pour une méthode d'enseignement de langue plus centrée sur la communication orale et l'interaction sociale. Cette approche considère la langue comme un moyen de communication plutôt qu'un objet d'étude en soi, et met l'accent sur l'apprentissage de la langue à travers des situations de communication réelles.

La compétence de communication est considérée comme plus importante que la compétence grammaticale, et l'apprentissage de la langue se fait en utilisant les codes de la langue cible dans des situations de communication. L'approche communicative comprend deux types de stratégies : les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage. Les stratégies de communication se concentrent sur la façon dont les apprenants utilisent la langue pour communiquer, tandis que les stratégies d'apprentissage se concentrent sur la façon dont les apprenants apprennent la langue. L'approche communicative se base sur une perspective culturelle de l'interculturel, qui vise à préparer les apprenants à la cohabitation harmonieuse dans une société de plus en plus multilingue et multiculturelle. Les enseignants de langues doivent aider les apprenants à comprendre les codes sociologiques et les règles culturelles qui permettent leur emploi approprié en situation, même s'il s'agit simplement d'une simulation globale en salle de cours.

Dans l'approche communicative, les constructions linguistiques ne devraient jamais fonctionner autrement que comme des énoncés en situation de communication. Il est donc essentiel pour les apprenants de comprendre la dimension sociolinguistique de la langue cible et de développer une

compétence de communication qui leur permettra de communiquer efficacement dans divers contextes.

L'approche communicative est aujourd'hui largement utilisée dans l'enseignement des langues étrangères, bien qu'elle ait également été critiquée pour ne pas donner suffisamment d'importance à la grammaire et à la structure de la langue cible. Cependant, l'approche communicative reste une méthode efficace pour aider les apprenants à développer leur compétence de communication dans une langue étrangère et à s'adapter à des contextes interculturels différents.

1.2.1.5 L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est une approche didactique qui s'est développée dans les années 2000 en réaction à l'approche communicative. Elle se concentre sur l'utilisation pratique de la langue cible dans des situations concrètes, plutôt que sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire de manière isolée.

Cette approche est basée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui a été élaboré par le Conseil de l'Europe. Le CECRL décrit six niveaux de compétence linguistique allant de A1 à C2, et définit les compétences nécessaires pour atteindre ces niveaux. Ces compétences sont regroupées en cinq catégories : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale et la médiation.

L'approche actionnelle se concentre sur les tâches, qui sont des activités concrètes que les apprenants doivent réaliser en utilisant la langue cible. Les tâches doivent être authentiques et pertinentes pour la vie quotidienne ou professionnelle des apprenants. Elles peuvent être des simulations de situations réelles ou des activités basées sur des documents authentiques, tels que des articles de journaux ou des vidéos.

Les tâches sont conçues pour permettre aux apprenants d'utiliser la langue cible dans des situations réelles et de développer leurs compétences linguistiques en contexte. L'approche actionnelle met l'accent sur l'apprentissage par la pratique, en encourageant les apprenants à utiliser la langue cible pour communiquer et résoudre des problèmes dans des situations réelles.

L'approche actionnelle implique également une évaluation continue des apprenants, basée sur leur capacité à utiliser la langue cible dans des situations concrètes. Cette évaluation est basée sur des critères clairement définis, qui sont liés aux compétences décrites dans le CECRL. L'évaluation est

centrée sur les résultats des apprenants, plutôt que sur leur connaissance de la grammaire et du vocabulaire.

La pédagogie par projet est une des pédagogies actionnelles car elle met l'accent sur l'utilisation pratique de la langue cible dans des situations concrètes. Elle se concentre sur les tâches authentiques et pertinentes pour la vie quotidienne ou professionnelle des apprenants, en encourageant l'apprentissage par la pratique et l'évaluation continue des compétences linguistiques des apprenants.

La pédagogie par projet est une méthode d'enseignement qui met l'accent sur la participation active des apprenants dans la réalisation d'un projet concret. Elle permet aux apprenants d'acquérir des compétences pratiques en travaillant sur un projet qui les passionne et qui a une finalité concrète. Cette méthode d'enseignement se base sur une approche active, centrée sur l'apprenant et qui a pour objectif de développer l'autonomie et la créativité des apprenants.

La pédagogie par projet se distingue des méthodes d'enseignement traditionnelles, qui se concentrent sur l'acquisition de connaissances abstraites et qui sont souvent peu engageantes pour les apprenants. En effet, la pédagogie par projet permet aux apprenants de mettre en pratique les connaissances théoriques acquises, en travaillant sur des projets concrets qui ont un sens pour eux. Cette méthode d'enseignement permet également de favoriser la collaboration et la communication entre les apprenants, ainsi que de développer leur capacité à résoudre des problèmes de manière autonome.

l'étudiant, responsabilisé dans son activité d'apprentissage d'acteur social dans un contexte autre, est partie prenante, dans la conceptualisation des tâches et dans la recherche de ressources. L'enseignant joue le rôle de référent pour tout guidage méthodologique, ou de médiateur et de facilitateur de contacts, si nécessaire. Il est celui qui va s'assurer que l'apprenant dispose bien de tous les outils communicatifs pour mener à bien ses activités, et rester disponible à toute demande d'étayage. (Hamez & Lepez 2009 : 55).

Les projets proposés dans le cadre de la pédagogie par projet peuvent être très divers. Ils peuvent par exemple porter sur la création d'un produit, la réalisation d'une enquête, la conception d'un événement, etc. L'essentiel est que le projet soit en lien avec les centres d'intérêts des apprenants et qu'il ait une finalité concrète. Les apprenants sont ainsi motivés à travailler sur le projet, car ils savent qu'ils pourront en voir les résultats concrets.

La pédagogie par projet peut être mise en place dans tous les domaines d'enseignement, que ce soit dans les écoles primaires, les collèges, les lycées, les universités, ou encore dans la formation

professionnelle. Elle permet de répondre aux besoins spécifiques des apprenants, en leur offrant un environnement d'apprentissage stimulant et en leur permettant de développer des compétences pratiques. Elle permet également aux enseignants de sortir des cadres traditionnels de l'enseignement, en leur offrant la possibilité de travailler de manière collaborative avec les apprenants et de stimuler leur créativité.

En somme, la pédagogie par projet est une méthode d'enseignement innovante qui permet de développer l'autonomie, la créativité et les compétences pratiques des apprenants. Elle permet également de favoriser la collaboration et la communication entre les apprenants, ainsi que de développer leur capacité à résoudre des problèmes de manière autonome. Elle constitue une alternative intéressante aux méthodes d'enseignement traditionnelles, en offrant un environnement d'apprentissage stimulant et en permettant aux apprenants de travailler sur des projets concrets qui ont un sens pour eux.

Comme nous le constatons, l'évolution de ces méthodologies vise à développer des compétences linguistiques des apprenants dans des contextes concrets. Ce sont des méthodes très efficaces pour ceux qui vivent dans un environnement de la culture cible parce que les apprenants pourraient appliquer ce qu'ils ont appris dans la réalité, ce qui renforce leur acquis sur la langue ainsi que la culture. Par contre, pour ceux qui apprennent les langues étrangères dans un environnement de la culture source, ces méthodes semblent ne pas être suffisantes pour les préparer à une vie à l'étranger après. Il y aurait des chocs culturels même s'ils ont fait des projets en langue cible à l'école, même s'ils ont joué les rôles avec des situations authentiques, et d'autres malentendus, des jugements ainsi que la démotivation chez les apprenants. L'approche interculturelle a été intégrée dans la didactique des langues étrangères pour compléter à ces lacunes. Elle vise à développer la compréhension et la tolérance interculturelle des étudiants, ainsi que leur capacité à communiquer efficacement avec des francophones de différentes cultures.

1.2.2 L'approche interculturelle

1.2.2.1 Qu'est-ce que l'approche interculturelle ?

L'approche interculturelle en FLE est une méthode d'enseignement qui met l'accent sur le développement "des compétences de communication interculturelles" (Byram 1997) des

apprenants, en les aidant à comprendre les différences culturelles et à interagir avec des personnes de cultures différentes en français.

Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables. (Zarate 1993 : 98)

Zarate propose une approche qui met l'accent sur le développement de compétences visant à résoudre les problèmes et les malentendus dans les interactions avec des personnes étrangères. En interagissant avec autrui, l'apprenant découvre de nouveaux aspects de son identité, notamment en étant confronté à sa condition d'étranger perçue par les autres, ainsi qu'en remettant en question les évidences et les certitudes liées à ses pratiques culturelles. Cette approche souligne donc l'importance de l'expérience vécue et des relations dans l'apprentissage interculturel, offrant ainsi une opportunité d'exploration approfondie de Soi et de l'Autre. D'après elle, "la classe de langue, doit être le lieu où ces mécanismes d'analyse doivent être remis en cause, où d'autres modes de relation entre cultures maternelles et étrangères doivent être proposés." (Zarate 1986 : 27). Selon elle, l'objectif fondamental de cet enseignement va au-delà de la simple transmission de connaissances. Il vise à provoquer une transformation des comportements et des attitudes de l'apprenant vis-à-vis de la culture cible ainsi que de sa propre culture. En d'autres termes, il s'agit de favoriser le développement d'une compétence interculturelle qui permet à l'apprenant d'effectuer une lecture autonome et critique de la culture étrangère.

Cette approche interculturelle implique un changement de perspective, passant de l'enseignement des contenus socioculturels à la formation des sujets d'apprentissage eux-mêmes. Elle met en évidence la nécessité d'intégrer à la fois la culture maternelle et la culture cible dans le processus d'acquisition des connaissances interculturelles. En comprenant à la fois l'Autre et Soi, l'apprenant est en mesure de développer une compréhension plus profonde et nuancée des différences culturelles. En effet, lorsqu'un apprenant adulte s'engage dans le processus d'apprentissage, il ne vient pas en tant que "feuille blanche" dépourvue de toute expérience culturelle. Au contraire, il est déjà profondément ancré dans un système culturel spécifique, avec ses propres valeurs,

croyances, normes et comportements. Ces éléments culturels influencent sa manière de penser, de percevoir le monde et d'interagir avec les autres.

L'apprenant adulte apporte avec lui une richesse de connaissances et d'expériences qui façonnent sa vision du monde. Il observe le monde extérieur à travers le prisme de sa propre culture, filtrant ainsi les informations et les événements en fonction de ses références culturelles. Ce "prisme socioculturel" (Carroll 1987 : 28) est comme une paire de lunettes à travers laquelle il perçoit et interprète la réalité qui l'entoure : « Comme l'inconscient de Freud, l'inconscient culturel est soigneusement caché, et comme les patients de Freud, nous sommes à jamais mus par des mécanismes qui ne peuvent être examinés sans aide extérieure. » (Hall 1979 : 151).

Cependant, cette vision culturelle est souvent implicite et inconsciente pour l'apprenant. Il peut prendre pour acquis les normes et les valeurs de sa propre culture, ne les remettant pas en question ou ne s'en rendant pas compte. Ces évidences naturelles font partie intégrante de son identité culturelle, et il peut ne pas en être conscient jusqu'à ce qu'il soit confronté à une culture étrangère, cette démarche crée parfois le « choc culturel » chez l'apprenant.

Brislin et Pedersen (1976, p.13) définissent le choc culturel comme l'anxiété, résultat de la perte de tous les repères familiers de notre réalité quotidienne. Le choc culturel semble être vécu à des degrés divers dans des contextes interculturels. (Glaser, Guilherme, Garcia et Mughan 2007 : 32).

Dans le processus d'apprentissage interculturel, il est essentiel de prendre en compte cette dimension culturelle préexistante de l'apprenant adulte. L'objectif n'est pas de supprimer ou de nier sa propre culture, mais plutôt de lui permettre de prendre conscience de ses propres filtres culturels et de les mettre en perspective par rapport à d'autres cultures. Il s'agit d'encourager une décentration culturelle, c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à se défaire temporairement de ses références culturelles habituelles pour adopter un point de vue plus ouvert et inclusif.

Le processus de l'assimilation et de l'adoption de nouvelles valeurs provenant d'une société étrangère va avec des difficultés ou des réticences chez les apprenants. En effet, ce processus exige de l'apprenant qu'il prenne une certaine distance vis-à-vis de sa propre culture, ce qui peut être perçu comme une remise en question de ses croyances et de ses repères culturels. Cette confrontation avec une culture différente peut engendrer des sentiments d'insécurité, de confusion ou même de rejet. Lorsque l'apprenant est confronté à des valeurs et des normes culturelles qui diffèrent de celles auxquelles il est habitué, il peut ressentir une forme de résistance. Cette résistance peut se

manifester par le refus de parler la langue étrangère, de s'engager dans des activités culturelles ou de lire des textes dans la langue cible. Ces signes de résistance sont souvent le résultat d'une certaine peur de perdre son identité culturelle ou de se sentir aliéné dans un environnement étranger.

La démarche suivante est de favoriser une ouverture d'esprit et une compréhension plus profonde des différentes façons de percevoir et d'interpréter la réalité. En prenant conscience de sa propre interprétation culturelle, l'apprenant est encouragé à dépasser les préjugés et les stéréotypes afin de saisir la diversité des perspectives culturelles qui existent. Il est essentiel de ne pas réduire la culture à une simple liste de faits et de caractéristiques, mais plutôt de reconnaître sa complexité et sa dynamique. Cela signifie éviter les classements simplistes et les généralisations hâtives. L'apprenant est invité à se questionner sur la manière dont l'autre perçoit la réalité et comment il est lui-même perçu par l'autre. Cette démarche favorise ainsi une compréhension mutuelle et une communication interculturelle plus authentique.

1.2.2.2 Méthodes de l'approche interculturelle

a) Méthode contrastive

La comparaison en tant qu'approche interculturelle est largement reconnue et mise en avant dans le milieu de la didactique des langues étrangères. Elle permet d'aborder la notion de différence de manière réfléchie et critique. Comme le souligne Pageaux « le comparatisme enseigne à penser la différence » (206 : 50), à la considérer comme un élément central de notre réflexion. En analysant les similitudes et les divergences entre différentes cultures, nous sommes en mesure de « discerner les interférences et les convergences » (ibid.) qui existent, tout en maintenant la reconnaissance de la différence au sein de ce qui peut sembler similaire.

La comparaison joue un rôle essentiel dans la sensibilisation à la différence, et elle ne se limite pas seulement aux rencontres entre cultures distinctes. Elle peut également être appliquée à l'intérieur même des ensembles nationaux qui sont souvent perçus comme homogènes. Cette perspective révèle que l'homogénéité d'un groupe ou d'une nation est davantage déterminée par des facteurs historiques et politiques que par des éléments linguistiques et culturels. Ainsi, la comparaison permet de remettre en question les idées préconçues sur l'homogénéité culturelle et linguistique d'une nation donnée, en mettant en évidence la diversité et la pluralité qui peuvent exister à l'intérieur de celle-ci.

En adoptant une approche comparative, les apprenants sont encouragés à questionner et à remettre en cause leurs propres représentations culturelles, ainsi que celles des autres. Cela favorise une prise de conscience des différentes interprétations et perspectives culturelles, et permet d'éviter les stéréotypes et les généralisations simplistes.

b) Émerger les représentations interculturelles

Une des méthodes proposées dans la pédagogie du FLE est de « faire émerger chez l'apprenant les représentations sur sa propre culture ainsi que sur celle des autres ; » (Tost Planet 2002 : 52). Les représentations jouent un rôle crucial en tant que « médiateurs entre les individus et les groupes » (Yue Zhang 2012 : 85), offrant des aperçus sur les personnes qui les formulent et permettant d'analyser « les dynamiques relationnelles entre individus et groupes » (ibid.).

Les représentations jouent un rôle particulier dans l'interaction des groupes, domaine qu'elles structurent de façon précise en obéissant à certaines lois de nature cognitive. D'autre part, si le contenu de la représentation est déterminée par la nature des relations entre groupes à un moment donné, ce contenu change lorsque la représentation intervient dans le déroulement de ces relations, en anticipant leur évolution et en justifiant leur nature.¹¹

Les représentations interculturelles ne se limitent pas à être de simples produits des relations, elles peuvent également les conditionner et jouer un rôle actif dans leur développement. Ainsi, les relations interculturelles sont étroitement liées aux représentations qui les sous-tendent. Les représentations façonnent la façon dont nous percevons et interprétons les autres cultures, influençant ainsi nos interactions et nos attitudes envers elles.

Sur le plan personnel, évaluer (inventaire personnel) et réfléchir à ses propres représentations sociales est de fait particulièrement révélateur ; cela peut être vu comme une nécessité de s'embarquer dans un voyage intérieur, face à soi-même, en faisant preuve d'esprit critique, telle une visite guidée de la vie en vue perspective de l'autre permet de le

¹¹ Doise W., « Relations et représentations intergroupes », in Introduction de la psychologie sociale sous la direction de S. Moscovici, 1972, Paris, Larousse, cité par AbadallahPreteceille, 1996 : 32.

découvrir et de poser les bases de la rencontre interculturelle. (Glaser, Guilherme, Garcia et Mughan 2007 : 32).

En retour, nos expériences et nos interactions avec les autres cultures peuvent également modifier nos représentations, créant ainsi un cycle dynamique entre les représentations et les relations interculturelles. Il est donc essentiel de reconnaître le lien étroit entre les représentations et les relations interculturelles afin de favoriser une meilleure compréhension, une communication plus efficace et des interactions plus harmonieuses entre les individus et les groupes culturellement différents.

En didactique des langues, les représentations sont étroitement liées à l'appartenance, à l'identité individuelle et au positionnement distinctif vis-à-vis de l'autre et de l'étranger. « Elles ne portent pas seulement sur les langues et les pratiques linguistiques, mais bien également sur les relations entre soi et l'étranger, entre son groupe et les autres groupes, y compris ceux dont se rapproche ou ceux que l'on met à distance. » (Xie 2008 : 47). Comprendre et prendre en compte ces représentations permet aux enseignants de créer des environnements d'apprentissage inclusifs et de développer des approches pédagogiques qui favorisent une exploration enrichissante de la diversité culturelle et linguistique.

c) La charge culturelle partagée (CCP)

Galisson exprime, dans son (1911 : 135-138), l'idée que la culture partagée, qui est acquise par les locuteurs natifs, peut être enseignée aux apprenants étrangers. Pour cela, il propose une approche pédagogique axée sur la découverte des mots clés liés à la culture, utilisant notamment la méthode de la charge culturelle partagée (CCP). Dans cette perspective, il souligne l'importance de créer un dictionnaire regroupant les termes les plus couramment utilisés, qui servirait d'outil essentiel pour l'apprentissage de la charge culturelle partagée. Cette approche diffère de la méthodologie traditionnelle, telle que celle du "Dossier de civilisation", qui se concentre sur la présentation d'informations sur la culture cible. Au contraire, il met en avant l'importance de mettre en relation les représentations des locuteurs natifs et des apprenants étrangers. Cette mise en relation permet ainsi une découverte interculturelle et une confrontation des différentes perspectives et représentations au sein de la classe de langue.

La pertinence sociologique consiste à ne pas exposer les seules valeurs étrangères en conformité avec sa propre identité sociale d'enseignant, à faire jouer explicitement l'effet

de mandat lorsque la description est déléguée à un porte-parole (un document et son auteur), à donner à l'élève, interprète de ce document, les moyens de mettre en œuvre une analyse réflexive de ses propres représentations. (Galissou 1911 : 59).

L'une des responsabilités clés de l'enseignant est d'intégrer non seulement les valeurs et les références auxquelles il s'identifie personnellement, mais aussi de prendre en compte ce qui est extérieur à son propre système de références. Cela signifie qu'il doit être ouvert à la diversité des cultures et aux différentes perspectives qui peuvent exister au sein de sa classe. Nous pensons que l'enseignant doit se garder de projeter uniquement sa propre vision du monde, et ses propres valeurs sur les apprenants. Au contraire, il doit être conscient de la pluralité des représentations culturelles et des systèmes de valeurs présents parmi les apprenants. Il doit faire preuve d'empathie et d'ouverture d'esprit, et être prêt à remettre en question ses propres conceptions culturelles afin de faciliter une compréhension plus approfondie des autres cultures.

Pour ce faire, l'enseignant doit se former de manière continue et s'engager dans une réflexion critique sur sa propre identité culturelle. Il peut s'appuyer sur des ressources pédagogiques variées, telles que des matériaux authentiques provenant de différentes cultures, des témoignages d'expériences interculturelles ou encore des échanges avec d'autres enseignants et experts dans le domaine. En intégrant ce qui est extérieur à son propre système de références, l'enseignant crée un environnement d'apprentissage inclusif et respectueux de la diversité culturelle. Il favorise ainsi le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants, qui pourront ainsi acquérir une meilleure compréhension des différentes cultures et apprendre à naviguer avec succès dans des contextes interculturels variés.

d) L'ethnographie de la communication

De Salins (1992 : 7) a souligné que « Il faut aussi apprendre à structurer et à restructurer les manières d'être, d'agir, de sentir et de penser... » comme les natifs. Selon elle, le processus de découverte interculturelle se décompose en quatre étapes :

Étape 1 : La découverte de notre ethnocentrisme latent qui met un écran entre nous et la culture cible :

L'ethnocentrisme se réfère à la tendance à considérer notre propre culture comme supérieure ou comme la norme à laquelle les autres cultures devraient se conformer. Cet ethnocentrisme peut créer des barrières dans notre compréhension et notre interaction avec une culture différente de la nôtre.

En prenant conscience de notre ethnocentrisme, nous pouvons remettre en question nos préjugés et nos stéréotypes culturels. Nous sommes ainsi mieux préparés à adopter une attitude ouverte et respectueuse envers la culture cible. Cela implique de reconnaître que chaque culture a sa propre valeur et sa propre légitimité, et de faire preuve d'empathie envers les différences culturelles.

Étape 2 : La distinction de ce que nous concevons consciemment comme formel et normatif et de ce que nous pratiquons de façon informelle ou subconsciente :

Dans notre propre culture, nous avons souvent des idées conscientes sur ce qui est considéré comme formel et normatif. Cependant, nos pratiques réelles peuvent parfois différer de ces conceptions conscientes. Il est important de prendre conscience de ces écarts entre nos idées formelles et nos pratiques informelles ou subconscientes.

En explorant ces écarts, nous pouvons mieux comprendre les valeurs et les comportements culturels qui sont profondément enracinés en nous. Cela nous aide également à éviter de juger les pratiques culturelles des autres uniquement à partir de nos idées formelles préconçues. Nous sommes ainsi plus enclins à adopter une approche plus nuancée et à reconnaître la complexité des comportements culturels.

Étape 3 : La découverte des « évidences invisibles » :

Nous avons tendance à considérer certains aspects de notre propre culture comme des évidences, c'est-à-dire des éléments qui nous semblent si naturels et évidents que nous n'y prêtons même pas attention. Cependant, ces évidences sont souvent invisibles pour nous, car nous les avons intégrées de manière inconsciente depuis notre enfance.

Dans le contexte interculturel, il est important de reconnaître que ces évidences invisibles peuvent varier d'une culture à l'autre. Ce que nous considérons comme une évidence dans notre propre culture peut ne pas l'être dans une autre culture. En prenant conscience de ces évidences invisibles, nous pouvons développer une plus grande sensibilité à la diversité culturelle et éviter de faire des généralisations hâtives.

Étape 4 : La prise de distance avec ce que nous interprétons comme naturel, quant au fond il s'agit des programmes culturels que tout le monde ne partage pas :

Lorsque nous sommes immergés dans notre propre culture, nous avons souvent tendance à considérer certains comportements ou croyances comme étant naturels ou universels. Cependant, il est important de réaliser que ce que nous percevons comme naturel est en réalité influencé par nos programmes culturels spécifiques.

Elle met en évidence l'importance de l'ethnographie de la communication dans « l'observation des interactions » entre individus appartenant à « des communautés linguistiques différentes ». Elle souligne également la nécessité d'étudier les difficultés auxquelles on peut être confronté « dans la communication interculturelle » lorsque les partenaires n'ont pas « les mêmes règles cryptotypiques », que ce soit dans leurs comportements verbaux ou non verbaux. (Ibid. : 46- 47).

e) L'approche herméneutique en anthropologie

L'anthropologie est souvent perçue à tort comme une discipline explicative, mais en réalité, elle relève davantage de l'herméneutique. Elle se concentre sur l'interprétation des comportements et des pratiques des individus dans le cadre de leur culture. Plutôt que de chercher à expliquer les différences culturelles en se basant sur des techniques de codage et de décodage, l'anthropologie vise à comprendre et à interpréter ces différences.

L'anthropologie est en réalité une herméneutique dans la mesure où elle effectue un travail d'interprétation et non d'explication comme on a souvent tendance à le croire. En effet, la tentation est forte d'expliquer les comportements d'autrui par ses caractéristiques culturelles en s'appuyant sur des techniques de codage et de décodage. La connaissance est alors supposée anticiper et faciliter la compréhension d'autrui. (Abdallah-Preteuille, Porcher 1996 : 70).

L'approche herméneutique en anthropologie reconnaît que la culture est un système complexe de significations, de symboles et de pratiques qui sont interconnectés et influencés par divers facteurs. Au lieu de réduire les comportements d'autrui à des caractéristiques culturelles spécifiques, l'anthropologie cherche à les comprendre dans leur contexte plus large, en tenant compte de l'histoire, de la politique, de l'économie et d'autres variables pertinentes.

Cette approche herméneutique met l'accent sur la compréhension profonde et la signification des comportements et des pratiques culturelles. Elle reconnaît que la connaissance ne peut pas être simplement utilisée pour anticiper et faciliter la compréhension des autres, car chaque individu est le produit d'une complexité sociale et culturelle unique. Ainsi, l'anthropologie encourage les enseignants/ apprenants à se méfier des généralisations simplistes et à adopter une approche contextuelle et nuancée de l'interprétation des comportements humains.

En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître « la réalité » culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture

à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité. (ibid. : 72).

Les deux auteurs Abdallah-Preteuille et Porcher soulignent que pour être en mesure de communiquer efficacement, il ne suffit pas à l'individu de posséder une connaissance complète de la réalité culturelle, mais l'apprenant/ l'enseignant doit également développer une compétence pragmatique. Cette compétence pragmatique lui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, en comprenant que la culture est une réalité en mouvement, en constante évolution, et qui se manifeste dans les actes et les interactions quotidiennes.

En développant cette compétence pragmatique, l'apprenant/ l'enseignant peut saisir la culture en acte, c'est-à-dire la manière dont elle se manifeste concrètement dans les interactions quotidiennes. Il ne s'agit pas seulement de connaître les informations culturelles de manière abstraite, mais de les mettre en pratique dans la communication réelle. Cela permet à l'apprenant/ l'enseignant de devenir plus habile dans l'interprétation des messages culturels, de saisir les nuances, les sous-entendus et les implicites, et de communiquer de manière plus efficace et appropriée dans des contextes culturellement diversifiés.

f) La compétence ethnolinguistique et la compétence actionnelle

Quant à Beacco, il fait plusieurs recherches pour proposer une méthodologie par compétence dans l'objectif de l'interculturel. Il met en avant l'importance des compétences ethnolinguistiques et des compétences actionnelles.

La composante ethnolinguistique concerne la capacité à identifier le « vivre ensemble verbal », comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnographie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication. (Beacco 2007 : 115)

Il affirme que dans la communication interculturelle, la compétence ethnolinguistique est le premier acquis à ne pas ignorer. Il s'agit de la capacité à reconnaître et à comprendre les normes qui régissent les comportements communicatifs au sein d'une communauté donnée. Ces normes font partie intégrante du "vivre ensemble verbal", c'est-à-dire des interactions verbales et non verbales qui se produisent dans un contexte social et culturel spécifique. Ces normes ont des effets directs sur la réussite de la communication. Cela signifie que la connaissance et la compréhension

de ces normes sont essentielles pour établir des interactions interculturelles fructueuses. En comprenant les attentes culturelles en matière de comportement communicatif, les individus peuvent adapter leur style de communication, éviter les malentendus et favoriser une communication plus fluide et efficace.

La compétence actionnelle, quant à elle, se réfère à la capacité d'agir efficacement dans un ensemble de situations sociales au sein d'une communauté peu connue ou inconnue. Elle concerne la gestion de la vie quotidienne, tant sur le plan matériel que relationnel. Les apprenants doivent être en mesure de s'adapter aux exigences sociales, de se faire comprendre et de comprendre les autres membres de la communauté cible, de négocier des situations courantes, de demander de l'aide et de participer activement à la vie sociale. « La compétence actionnelle concerne la capacité à « savoir agir », au moins dans un ensemble minimum de situations sociales, au sein d'une communauté peu connue ou inconnue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle. » (Ibid. : 116).

La compétence actionnelle va au-delà de la simple connaissance de la langue. Elle implique la capacité à mobiliser les ressources linguistiques et culturelles pour interagir de manière efficace et appropriée dans des contextes réels. Cela peut inclure des compétences telles que la résolution de problèmes, la prise de décision, la négociation, l'adaptation aux normes culturelles spécifiques, et la gestion des relations interpersonnelles.

En développant la compétence actionnelle, les apprenants acquièrent les compétences nécessaires pour interagir avec succès au sein d'une communauté linguistique et culturelle donnée. Ils deviennent capables de s'engager de manière autonome et compétente dans des situations de la vie quotidienne, de comprendre et d'utiliser les codes sociaux appropriés, et d'établir des relations positives avec les membres de la communauté cible.

1.3 La compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

1.3.1 Les compétences des apprenants/ enseignants

La compétence est un concept qui a été abordé et analysé dans de nombreuses disciplines (Aubret et al. 1993), chacune apportant sa propre définition et compréhension. En psychologie, la notion de compétence est souvent utilisée comme synonyme d'aptitude (Amadiou et Cadin 1996). Les

ergonomes voient la compétence comme l'intelligence pratique, c'est-à-dire un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de procédures standardisées qui peuvent être mises en pratique sans nouvel apprentissage (De Montmollin 1984). En Sciences de Gestion (McClelland 1973), il existe plusieurs approches pour comprendre la compétence. L'approche américaine distingue les compétences "essentiels" à l'activité de travail (les savoirs et les savoir-faire) des compétences "différentielles" qui permettent de distinguer les performances supérieures (les conceptions de soi, les traits de personnalité et les motivations). Dans le domaine de la Gestion des Ressources Humaines, il y a un consensus croissant "sur le fait que la compétence est opérationnelle, finalisée, relative à une situation de travail" (Anne Bartel-Radic 2009) spécifique, résultant d'un apprentissage, tout en étant "une notion abstraite et hypothétique que l'on ne peut observer que dans ses manifestations." (ibid.)

En fin de compte, le terme « compétence » peut revêtir différentes significations en fonction du contexte dans lequel il est employé. Il est souvent utilisé pour désigner l'aptitude générale à accomplir une tâche ou pour évoquer des savoir-faire professionnels spécifiques. Dans le cadre de notre travail de recherche dont il est question ici, la compétence est comprise comme étant une combinaison d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de capacités qui soutiennent l'action dans des situations particulières. Elle ne se résume donc pas à une simple capacité à répondre aux exigences d'une situation donnée, mais implique une réaction appropriée face à des tâches, difficultés ou défis qui peuvent se présenter à une personne ou un groupe, dans certaines circonstances. Cette notion de compétence est donc étroitement liée au contexte dans lequel elle est mise en pratique et peut être enrichie de manière continue en réagissant aux variations rencontrées.

Le mot "compétence" peut prendre des significations diverses. Il est couramment utilisé comme synonyme d'« aptitude » dans un cadre général et de « savoir-faire » dans le contexte de la formation professionnelle, mais peut aussi désigner l'aptitude à répondre à des exigences complexes dans une situation précise. (Conseil de l'Europe 2003 : 80)

Byram, Zarate et Neuner dans leur livre « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues – langues vivantes » (1997) proposent quatre compétences : savoir-être, savoir-apprendre, savoirs, et savoir-faire.

La compétence du savoir-être se réfère à l'attitude et à la disposition d'une personne à interagir de manière respectueuse et ouverte avec des individus issus de cultures différentes. Elle implique la conscience de sa propre identité culturelle et la capacité à reconnaître et à respecter les différences culturelles.

La compétence du savoir-apprendre concerne la capacité à apprendre de manière autonome et à être conscient de ses propres processus d'apprentissage. Cela inclut la capacité à s'adapter aux méthodes d'enseignement interculturelles, à être curieux et ouvert d'esprit, et à réfléchir de manière critique sur les expériences d'apprentissage interculturelles, à la capacité de continuer à apprendre et à s'adapter aux défis et aux opportunités qui se présentent dans des contextes interculturels. Cela implique une ouverture au changement, la flexibilité et la capacité à développer de nouvelles compétences et connaissances tout au long de sa vie. Les savoirs font référence aux connaissances culturelles et linguistiques nécessaires pour comprendre et interagir efficacement avec des personnes d'autres cultures. Cela comprend la connaissance des valeurs, des normes, des traditions, des coutumes et des pratiques sociales des différentes cultures.

La compétence du savoir-faire concerne les compétences pratiques nécessaires pour communiquer et interagir de manière appropriée dans des contextes interculturels. Cela peut inclure des compétences de communication verbale et non verbale, des compétences de résolution de problèmes interculturels et des compétences de médiation culturelle. En combinant ces quatre compétences, les apprenants peuvent développer une approche interculturelle holistique qui favorise une meilleure compréhension et une communication efficace avec des personnes de cultures différentes.

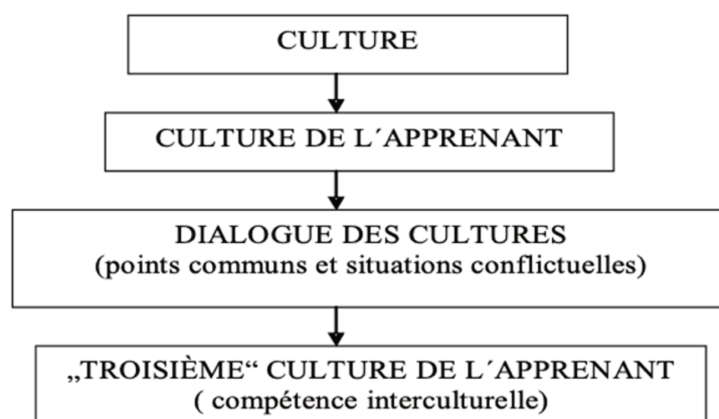
Suite la même logique, l'approche par compétences dans l'enseignement du français langue étrangère met l'accent sur le développement de compétences spécifiques plutôt que sur l'apprentissage purement linguistique. Elle vise à préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations réelles et à répondre à des besoins spécifiques, tels que la communication en milieu professionnel, l'interaction sociale ou la compréhension de documents écrits et oraux. Les enseignants de FLE cherchent à développer "la capacité pour un individu d'adapter la forme linguistique de son discours aux différentes situations communicatives" (Abdallah-Preteuille & Porcher 1996 : 55). Ils accordent une grande importance aux aspects socioculturels de la communication en français et encouragent les apprenants à comprendre les différences culturelles qui peuvent influencer les échanges linguistiques.

Cela montre que cette pédagogie vise à relever de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu, de sorte qu'elle repose « non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système), mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser) » (Moirand 1982 : 15). Cette idée est parallèlement partagée par Lemeunier-Quere, il confirme:

l'acquisition d'une compétence grammaticale (en utilisant une règle et non en écoutant sa description) dans le respect des règles socioculturelles et discursives et sur une compétence stratégique/pragmatique (adaptation aux situations interpersonnelles et événements imprévus). (2005 : 49)

En classe de langue, lorsque la culture de l'apprenant entre en contact avec une culture étrangère, cela crée une opportunité "de dialogue des cultures". Au cours de ce dialogue, la culture de l'apprenant est enrichie par les interactions et les échanges avec la culture de l'Autre. Les apprenants ont ainsi la possibilité d'explorer, de comprendre et d'apprécier les différences culturelles, ce qui favorise le développement d'une compétence interculturelle. Nous pouvons référencier le tableau de Kollárová qui offre une représentation visuelle de la complexité et de la richesse des échanges culturels qui se produisent en classe de langue :

Schéma 1 – Le processus d'apprentissage interculturel Kollárová 2000 ¹²



¹² Cité par Sperkova : <https://www.erudit.org/fr/revues/sp/2009-sp04855/1064224ar/>

Ce processus permet à l'apprenant de développer une conscience accrue de sa propre identité culturelle tout en reconnaissant et en appréciant les valeurs, les pratiques et les perspectives culturelles différentes. Il favorise également la création d'une "troisième" culture résultant de cette interaction.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) précise que la compétence à communiquer par le langage peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. [...]

- La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. [...]

- La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (CECR 2001 : 17)

Pourtant "le CECR aborde peu les dimensions interculturelles et n'en propose pas de descripteurs." (Beacco 2016)¹³ Cela peut entraîner "certaines confusions dommageables" (ibid.) pour les enseignants de FLE, qui ont besoin d'outils précis pour évaluer et développer les

¹³ dans Actes du 9^e Congrès panhellénique et international des professeurs de français (20- 23 octobre 2016) : Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, vol. 1 p. 33-44.

Lien de l'article (consulté le 7 mai 2023) :

https://www.academia.edu/40371732/Y_a_t_il_une_comp%C3%A9tence_de_communication_interculturelle

compétences interculturelles de leurs apprenants. Il est donc important de reconnaître l'importance des compétences interculturelles dans l'apprentissage des langues et d'encourager le développement de ces compétences chez les apprenants de FLE.

1.3.2 La compétence interculturelle

1.3.2.1 La compétence interculturelle dans divers domaines

La compétence (inter) culturelle est un concept complexe et multidimensionnel qui évolue constamment en fonction des contextes et des disciplines. Sa diversification de définitions reflète l'importance accrue de la compétence interculturelle dans un monde de plus en plus globalisé. Nous utilisons un tableau de Anne Bartel-Radic qui présente une liste de définitions de la compétence interculturelle, montrant ainsi la diversité des approches de cette notion. Plusieurs dimensions vont au-delà des définitions énumérées.

Tableau 2 – Définitions de la compétence interculturelle

Auteur	Définition
Bender (1996)	La compétence interculturelle demande une conscience critique des caractéristiques distinctives d'une autre culture que la sienne.
Bittner & Reisch (1994 : 12)	Compétence interculturelle : «Le collaborateur est capable de gérer convenablement les aspects interculturels de son travail, et de préférence de profiter aussi de synergies interculturelles».
Bolten, (1998 : 167)	Compétence (inter-)culturelle : Connaissance de l'autre culture, connaissance de la langue étrangère, tolérance à l'ambiguïté, relativisation du rôle de chacun, empathie, flexibilité. La compétence interculturelle est indépendante de la compétence individuelle ou sociale qui demande capacité de coopération, capacité de communication, capacité d'innovation, motivation et résistance au stress.
Cui & Van den Berg (1991)	L'efficacité interculturelle est un concept tridimensionnel, incluant la compétence de communication, l'empathie culturelle et le comportement communicationnel. L'empathie culturelle est un facteur incluant la tolérance, l'empathie pour l'autre culture, l'empathie pour les manières de travailler, et la conscience des différences culturelles.
Dirks (1995 : 84)	La compétence interculturelle comporte trois composantes : <ul style="list-style-type: none"> - cognitive (reconnaissance de normes, valeurs et coutumes différentes, compréhension des relations sociales locales, prise de conscience des différences et nuances dans la communication verbale et non-verbale), - émotionnelle / psychologique (empathie, prise de risque, volonté d'apprendre, conscience de soi-même), - sociale (écoute active, volonté d'améliorer son propre comportement, engagement dans les réseaux locaux).
Friedman & Berthoin-Antal (2005)	La compétence interculturelle implique la capacité d'explorer son propre répertoire [culturel] et de construire activement une stratégie d'action appropriée.

Funke (1995 : 90)	La communication interculturelle sans heurts a pour présupposé la compréhension graduelle de la culture étrangère. L'objet d'apprentissage est pour une part la culture étrangère, pour l'autre, le processus de compréhension de cette culture étrangère y compris tous les autres facteurs qui le composent.
Hofstede (1994 : 293-294)	La compétence [interculturelle] constitue un troisième niveau d'apprentissage et est le résultat de la prise de conscience du fait que l'on « a reçu une certaine programmation mentale et que d'autres (...) ont un programme mental différent », de « l'acquisition de connaissances » sur l'autre culture et de « la pratique ». La compétence, c'est de « se débrouiller dans ce nouvel environnement, d'être capable d'y résoudre des problèmes ».
Iles (1995)	La compétence interculturelle comporte les niveaux affectif, communicatif et cognitif
Kiechl (1997 : 14)	Possède une compétence interculturelle la personne qui comprend, lors de la coopération avec des personnes porteuses d'une autre culture, leurs concepts spécifiques du ressentir, penser, et agir. Cette compréhension doit être intégrée dans la cognition, l'affectif et le comportement de la personne en situation interculturelle.
Knapp & Knapp-Potthoff, (1990 : 83) cités par Breuer & Barmeyer, 1998 : 180	La compétence interculturelle se compose principalement d'un « complexe de capacités analytico-stratégiques, qui élargissent le spectre d'interprétation et d'action de l'individu dans l'interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures »
Knapp (1995)	Compétence de communication interculturelle : L'adéquation du comportement perçu avec des attentes préexistantes dans un contexte précis, et l'efficacité de ce comportement pour atteindre les objectifs poursuivis. La compétence interculturelle serait donc notamment une « bonne » impression faite auprès d'autres personnes.
Opitz (1997 : 7)	La compétence interculturelle est une condition pour la communication interculturelle. Demande de savoir se débrouiller avec les « structures socioculturelles, historiques et linguistiques des préjugés, interférences et associations, et de les comprendre comme fondement même des actions économiques et administratives ».
Ruben (1985) cité par Deresky (2006 : 140)	L'efficacité dans la communication interculturelle repose principalement sur les comportements suivants : - Respect vis-à-vis de l'autre à travers la communication non-verbale, - Réactions non empreintes de préjugés, - Relativisation de ses propres connaissances, perceptions, croyances..., - Empathie, - « Management » de l'interaction, - Tolérance à l'ambiguïté, - Flexibilité dans les comportements.
Thomas (1996 : 17)	L'action interculturelle suppose un comportement motivé et planifié, orienté vers un but et dirigé par les attentes, qui comprend des éléments de régulation de sa propre culture et de celle de l'autre.
Ting-Toomey (1999 : 265)	La compétence de communication transculturelle intègre des connaissances, le fait de prêter attention, et un savoir-faire en communication...

¹⁴ Le tableau est fait par Anne Bartel-Radic, dans son article publié dans la revue *Gestion internationale*. Elle a fait un état de l'art sur la compétence interculturelle. Ce qui est intéressant c'est qu'elle a fait une synthèse de diverses définitions sur La compétence interculturelle en donnant une vision en perspective de la gestion internationale. Lien de l'article (consulté le 7 mai 2023) : <https://www.erudit.org/fr/revues/mi/2009-v13-n4-mi3562/038582ar/>

Tout d'abord, la compétence interculturelle englobe un aspect cognitif, comportemental et affectif, selon Dirks, Kiechl et Iles. Certains auteurs mettent davantage l'accent sur la compréhension ou la connaissance, comme Bender, Bolten et Funke, qui soulignent l'importance d'une prise de conscience, voire d'une planification de l'action. Cette compréhension est à la base du processus d'apprentissage selon Hofstede et Kiechl, car elle permet aux changements de comportement de s'ancrer dans le cadre de référence de l'individu, comme l'explique Gauthey. Cette compréhension concerne, dans un premier temps, une autre culture et l'interaction avec elle, puis s'étend à un niveau plus général, selon Funke.

D'autres auteurs insistent plutôt sur les aspects comportementaux, tels que Cui et Van den Berg, Knapp, Opitz et Thomas, et considèrent que la compétence interculturelle suppose l'existence de certains traits de personnalité chez l'individu, traduits dans son comportement.

L'aspect affectif est également important pour acquérir et développer la compétence interculturelle. Cela implique une motivation et un respect envers l'autre et sa culture, selon Dirks et Thomas. En revanche, une personne qui considère une culture comme inférieure ne peut pas être considérée comme ayant une compétence interculturelle, même si elle la connaît bien et s'y adapte, comme le souligne Ruben.

Enfin, la compétence interculturelle est considérée comme essentielle pour une interaction réussie, ce qui signifie que seules les personnes qui réussissent leurs contacts interculturels sont compétentes, selon Bittner et Reisch, Knapp et Opitz.

La compétence interculturelle ne doit pas être réduite à une simple adaptation à une autre culture, ce qui correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture. Au lieu de cela, il s'agit de comprendre simultanément la culture de l'autre tout en conservant une cohérence avec sa propre culture, comme le suggèrent Friedman et Berthoin Antal. Ils proposent le concept de "négocier la réalité", qui repose sur l'idée que la principale compétence interculturelle requise aujourd'hui est la capacité de reconnaître et d'utiliser les différences culturelles comme une ressource pour apprendre et concevoir une action efficace dans des contextes spécifiques. En d'autres termes, il s'agit de trouver un équilibre entre l'identification et l'empathie, en étant humble et en s'adaptant aux codes culturels tout en maintenant son identité, comme l'explique Amado.

1.3.2.2 La compétence interculturelle dans la didactique du FLE

Dans le domaine didactique de langue étrangère, la compétence culturelle implique la capacité de comprendre les normes, valeurs et croyances qui organisent et hiérarchisent la vie sociale d'une communauté donnée. Ces systèmes sont utilisés pour déterminer comment les gens sont classés et traités en fonction de différents critères tels que leur âge, leur genre, leur statut social, leur race ou leur appartenance ethnique. Ils influencent les interactions entre les membres de cette communauté et peuvent être très différents d'une culture à l'autre.

La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une situation adéquate avec les protagonistes de la situation). (Porcher 1988 : 92)

Il s'agit d'« une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive » (ibid.) Cette compétence va au-delà d'une simple description de la culture de l'autre et nécessite une démarche compréhensive afin de s'orienter efficacement dans cette culture.

Abdallah-Preceille partage la même idée dans son livre *Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication* (1996 : 29) en confirmant que c'est :

la capacité de repérer le culturel dans les échanges langagiers dépendra non pas des connaissances descriptives - tel groupe parle de telle manière, avec tel ou tel geste et telle et telle intonation... - mais de la maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistiques, sociologiques, psychologiques et culturelles).

Quand à Lussier, elle implique une prise de conscience de soi et du monde, ainsi qu'une compréhension de la culture dans laquelle elle évolue :

la compétence culturelle « individuelle » porte sur l'accomplissement intellectuel, social et spirituel d'une personne, sa prise de conscience de soi et du monde et sa faculté d'intégrer les éléments qui caractérisent la communauté dans laquelle elle évolue sans

perdre sa propre identité. La compétence « sociétale » se rapporte à un ensemble des rapports symboliques (manière de voir, de percevoir, de penser, de s'exprimer en lien avec les phénomènes sociaux : religieux, moraux, esthétiques, etc.) qui expliquent les relations propres à une communauté ou à une société humaine. (2009 : 147)

La compétence culturelle individuelle peut être considérée comme une capacité à intégrer différentes cultures et à s'adapter aux nouvelles situations culturelles. Elle englobe des compétences intellectuelles, sociales et spirituelles qui permettent à une personne de se comporter de manière appropriée dans différentes situations culturelles.

D'autre part, la compétence culturelle sociétale est liée à la compréhension des rapports symboliques propres à une communauté ou à une société humaine. Elle concerne les manières de voir, de percevoir, de penser et de s'exprimer en relation avec les phénomènes sociaux tels que la religion, la morale, l'esthétique, etc. Cette compétence implique une compréhension approfondie des différentes normes culturelles, des valeurs et des croyances qui régissent une communauté ou une société.

Zarate (1989 : 20), de son côté, définit cette compétence comme « un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de signification implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée ». Elle ne consiste pas à « produire des connaissances », mais plutôt à se distancer « des discours dominants produits sur une culture donnée » et à reconnaître que les pratiques et les croyances culturelles ne sont pas des vérités absolues. La compétence culturelle ne dépend pas seulement de l'appartenance ou de l'étrangeté à une culture spécifique, mais plutôt d'aptitudes à l'interprétation qui ne sont pas limitées à une seule culture. Elle permet de développer une sensibilité interculturelle, de comprendre les valeurs, les normes, les croyances et les attitudes d'une culture et de les interpréter de manière critique, tout en maintenant une certaine distance par rapport à cette culture.

Selon les précédentes définitions, il devient évident que la compétence culturelle joue un rôle crucial dans la communication interculturelle. En effet, il ne suffit pas d'avoir une maîtrise linguistique et des connaissances sur une culture donnée pour réussir une interaction efficace dans un contexte d'immersion. La compétence culturelle implique une série d'aptitudes qui permettent de comprendre et de décoder les significations implicites des pratiques culturelles, des discours et des comportements d'une communauté culturelle spécifique.

Dans cette perspective, la compétence culturelle ne se réduit pas à la simple production de connaissances descriptives sur une culture. Elle va au-delà en invitant les individus à adopter une approche compréhensive, à se distancer des discours dominants sur une culture donnée et à reconnaître que les pratiques et les croyances culturelles ne sont pas des vérités absolues. Elle englobe la capacité de repérer les normes, les valeurs, les attitudes et les codes sociaux propres à une communauté culturelle, ainsi que la faculté de s'adapter et de naviguer avec succès dans ces systèmes de signification implicites.

1.3.2.3 Les composants de la compétence interculturelle

La compétence interculturelle comprend plusieurs composantes, qui peuvent être classées dans les catégories suivantes : attitudes, connaissances et compréhension, facultés et actions (Conseil de l'Europe 2003 : 83-85). Les attitudes incluent l'appréciation de la diversité culturelle, le respect des autres cultures, l'ouverture à l'apprentissage, la volonté de comprendre les autres perspectives et de remettre en question les normes habituelles. Les connaissances et la compréhension impliquent la conscience de la diversité culturelle, la prise de conscience de ses propres stéréotypes et préjugés, la compréhension de l'influence de la langue et de la culture sur la perception, et la connaissance des pratiques et valeurs culturelles. Les facultés comprennent la multiperspectivité, la capacité à obtenir des informations sur d'autres cultures, l'empathie, la flexibilité cognitive, le sens critique, l'adaptabilité au nouvel environnement culturel et les compétences linguistiques. Les actions englobent la recherche de rencontres interculturelles, l'interaction et la communication appropriées, la coopération avec d'autres cultures, la remise en question des attitudes et comportements discriminatoires, et la médiation en cas de conflit culturel. L'application pratique de ces attitudes, connaissances, facultés et actions est essentielle pour être interculturellement compétent.

1.4 Synthèse

En conclusion, l'interculturalité joue un rôle essentiel dans l'enseignement du français langue étrangère. L'interculturalité implique une réflexion sur la culture, les contacts entre les cultures et la construction de l'identité dans le contexte de l'altérité. Adopter une approche interculturelle dans l'enseignement du FLE est une évolution significative par rapport aux méthodologies traditionnelles. Elle se distingue par sa focalisation sur la compréhension et l'intégration des aspects culturels dans l'apprentissage de la langue. Elle vise à développer chez les apprenants une compétence interculturelle qui leur permettra de communiquer efficacement et respectueusement dans des contextes interculturels. Selon Abdallah-Preteceille, « l'objectif de l'éducation interculturelle n'est pas celui d'apprendre la culture de l'Autre mais plutôt se préparer pour sa rencontre. Autrement dit, il s'agit d'aller à la rencontre de l'Autre, porteur d'une identité plurielle, complexe et constante. » (Fabio Alberto Arismendi Gomez : 273)¹⁵. Elle a pour objectif des acquis cognitifs sur les savoirs culturels de l'autre et surtout des savoir-être, de la tolérance avec les différences ainsi que des savoir-apprendre avec une empathie, un ouvert esprit face à une diversité et une richesse culturelle.

Dans le contexte de l'enseignement du FLE, la compétence interculturelle est un élément clé de l'approche interculturelle, qui met l'accent sur la compréhension de la culture française et francophone en plus de l'apprentissage de la langue française. La compétence interculturelle est composée de plusieurs aspects interconnectés. Tout d'abord, elle implique la connaissance de soi, qui est la capacité à réfléchir sur ses propres valeurs, croyances et comportements culturels, ainsi que leur influence sur la manière dont on perçoit et interagit avec d'autres cultures. Ensuite, la compétence interculturelle implique également la connaissance de l'autre, qui est la capacité à comprendre et apprécier les différences culturelles des autres, ainsi que leur manière de percevoir et d'interagir avec le monde. Enfin, la compétence interculturelle implique la compétence comportementale, qui est la capacité à adapter son propre comportement et communication à différents contextes interculturels. Comme précise le Conseil de l'Europe que l'éducation interculturelle :

a pour finalité de développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender positivement et à gérer de façon profitable toutes les formes de

¹⁵ Dans le livre *L'interculturel dans l'enseignement supérieur*, Aude Bretegnier, Vera Delorme, Laura Nicolas, paru en 2022.

contact avec l'altérité. Elle entend assouplir les attitudes égo/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu. Les réactions attendues sont celles de l'étonnement : constater que les normes et les valeurs considérées comme « naturelles » ne sont pas celles d'autres groupes suscite facilement la surprise ou l'incompréhension et le rejet. Il revient au système éducatif (mais aussi à d'autres instances sociales) d'apprendre aux élèves à gérer de manière contrôlée ces réactions spontanées et de chercher à conduire les apprenants vers des formes d'acceptation attentive et « éveillée » de la différence. (Beacco, Byram et al. 2016 : 43).

En intégrant la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE, les apprenants peuvent développer une compréhension approfondie des cultures francophones et acquérir les compétences nécessaires pour interagir efficacement avec des personnes de différentes origines culturelles. Cela favorise une communication interculturelle respectueuse et ouvre la voie à une plus grande sensibilisation et compréhension des différentes cultures.

CHAPITRE II :

LA LITTÉRATURE – SUPPORT PÉDAGOGIQUE DANS L'APPROCHE INTERCULTURELLE EN DIDACTIQUE DU FLE

L'intégration de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère a connu des fluctuations au cours de l'histoire de l'apprentissage des langues étrangères et a été influencée par diverses méthodologies. « Un bref historique des rapports entre littérature et FLE dans les différentes méthodologies nous rappelle que la littérature a connu de façon cyclique, des phases d'abondance et de disette, entre sacralisation et désacralisation » (Morel 2012 : 141). La valeur du texte littéraire en tant que produit spécifique de langue et de culture cible et sa place dans la classe de langue sont incontestables. De nombreux travaux publiés, ainsi que des colloques consacrés à ce sujet en témoignent (Albert et Souchon 2000, Bemporad et Jeanneret 2007, Cicurel 1991, Godard 2015, Naturel 1995, Papo et Bourgain 1989, Peytard 1982, Riquois 2008, 2009, 2010a, 2010b, Tabaki-Iona, Proscolli & Forakis 2009). Le texte littéraire, en tant que source authentique, se démarque par sa valeur esthétique, sa profondeur culturelle et son impact émotionnel. De plus, il peut être utilisé avec divers publics, y compris les apprenants débutants en langues. Les objectifs de l'enseignement des textes littéraires en perspective interculturelle sont : «Il est donc nécessaire, quel que soit le public, d'établir une connivence culturelle, afin de réduire au maximum ce que l'on désigne couramment par "choc culturel" et éviter des dénivellements interprétatifs qui risquent de fausser les interprétations attendues par le texte même» (Cuq et Gruca 2002 : 386-387).

Les textes littéraires jouent un rôle essentiel en tant que support pédagogique de l'approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère. En tant que véhicules artistiques de l'expression culturelle, les textes littéraires offrent aux apprenants une occasion unique d'explorer les différentes facettes des cultures francophones et de développer leur compétence interculturelle. Leur utilisation dans le cadre de l'enseignement du FLE favorise l'interculturalité

en permettant aux apprenants de s'immerger dans des univers linguistiques, sociaux et culturels variés. En effet, l'intégration des textes littéraires dans l'approche interculturelle du FLE permet de dépasser la simple acquisition de compétences linguistiques pour encourager une compréhension plus profonde des réalités culturelles. Ces textes, issus d'écrivains francophones provenant de divers pays et contextes, reflètent les valeurs, les traditions, les préoccupations et les dilemmes des sociétés dans lesquelles ils sont ancrés. Ils offrent aux apprenants une plongée authentique dans les spécificités culturelles et permettent de remettre en question les stéréotypes et les préjugés.

2.1 La place de la littérature dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

“Dans la didactique du français langue étrangère, le statut du texte littéraire connaît trois périodes importantes, qu'on peut résumer en trois mots : grandeur, décadence et renouveau.” (Sperkova 2019)¹⁶. En effet, autrefois, dans l'approche traditionnelle de l'enseignement des langues, connue sous le nom de "lecture - traduction - grammaire", les textes littéraires occupaient une place de choix en raison de leur potentiel esthétique qui permettait d'illustrer différents aspects de la langue. Cependant, avec le temps, l'accent s'est déplacé vers l'expression orale, ils sont considérés comme inadaptés à la communication et peu propices à l'apprentissage des langues en raison de leur écart par rapport au langage courant. Bien que les textes littéraires aient été relégués au second plan pendant un certain temps dans l'enseignement des langues étrangères, leur valeur éducative et culturelle est à nouveau reconnue aujourd'hui. Ils sont considérés comme des ressources précieuses qui contribuent à une expérience d'apprentissage plus riche, stimulante et profonde pour les apprenants de langues étrangères.

2.1.1 L'histoire de l'évolution de la littérature dans l'enseignement du FLE

1.1.1.1 L'éclat de la littérature dans l'enseignement du FLE

¹⁶ Elle a publié l'article *La littérature et l'interculturalité en classe de langue*.
<https://www.erudit.org/en/journals/sp/2009-sp04855/1064224ar/>

La période de grandeur de la littérature dans l'enseignement du FLE, qui fut particulièrement prépondérante quand la méthode traditionnelle se développait, dès la fin du XVI^e siècle. Cette période de l'enseignement des langues étrangères se caractérisait par « l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction et en usage général dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du 19^e siècle.» (Puren 1988 : 23). On parlait de « méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction ; la méthode usuelle ou méthode grammaticale et de traduction ; la vieille méthode de traduction et de grammaire » (ibid. : 22). De temps en temps, on référençait aussi de méthode bilingue parce qu' « elle exige non seulement que le maître ait une bonne compétence de L2 mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer, au moins partiellement, le fonctionnement interne, et d'en traduire les énoncés en L1» (Besse 2005 : 25). Elle se distingue des autres méthodes surtout par :

- a. l'importance donnée à la grammaire : l'enseignement formel de la grammaire se réalise dans une approche mentaliste qui calque les catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours ;
- b. l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit : le français enseigné est le français normatif qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains ;
- c. le recours à la traduction ; d. l'importance donnée à la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue : l'accès à la littérature constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère. (Cuq, Grucca 2003 : 235)

Cette méthode mettait principalement l'accent sur l'étude approfondie de la grammaire et la pratique de la traduction. L'objectif majeur était de former les apprenants à la lecture et à la compréhension des textes littéraires dans la langue cible, tout en développant leurs facultés intellectuelles. Pour atteindre cet objectif, des exercices de mémorisation du vocabulaire, de la grammaire et de la traduction de passages choisis de textes littéraires d'auteurs célèbres étaient mis en place.

Les activités d'apprentissage étaient centrées sur la lecture, l'écriture et la traduction de textes littéraires dans la langue étrangère. La compétence orale était souvent mise en retrait et considérée comme moins significative dans cette approche. L'objectif culturel était également mis en avant, car l'apprentissage d'une langue étrangère était principalement axé sur la découverte de sa littérature, de ses proverbes et de sa culture en général. Ces connaissances étaient perçues comme un passeport vers une catégorie sociale et intellectuelle élevée, et elles démarquaient spécifiquement les apprenants de langues étrangères.

« Les textes littéraires dans cette méthodologie traditionnelle constituaient à la fois l'objectif et le contenu de l'enseignement / apprentissage de la langue cible. » (Mokh 2014 : 28) En effet, l'apprentissage d'une langue est un processus complexe qui implique l'acquisition de connaissances variées. Ces connaissances jouent un rôle essentiel dans la capacité de l'apprenant à fonctionner efficacement dans la société. D'une part, l'objectif ultime de cette approche était de rendre accessibles aux apprenants les textes littéraires, considérés comme des chefs-d'œuvre, souvent joyaux artistiques, fréquemment reconnus et vénéralisés dans la culture. Ces textes revêtent une grande importance et sont valorisés en raison de leur esthétique, de leur valeur culturelle et de leur statut symbolique. Pour atteindre cet objectif, une attention particulière est portée à la maîtrise des compétences linguistiques, telles que la grammaire et le lexique. Ces compétences étaient considérées comme essentielles pour comprendre et interpréter les textes littéraires. Les dictionnaires bilingues sont souvent utilisés comme outils de référence pour faciliter la compréhension et l'expression dans la langue cible.

D'autre part, « les textes qui serviront de matériel didactique pour l'enseignement / apprentissage du vocabulaire et de la grammaire sont des textes littéraires choisis pour leur valeur littéraire. » (Stoen¹⁷) Chaque module d'enseignement dans la méthodologie traditionnelle est conçu de manière à organiser l'apprentissage autour d'un problème de grammaire spécifique, qui est ensuite illustré dans un texte. Cette approche pédagogique met l'accent sur l'étude systématique de la grammaire et son application pratique dans des contextes textuels.

Les textes choisis servent à illustrer la règle/ les règles correspondant au problème de grammaire à enseigner. Le vocabulaire est appris par cœur, en dehors de tout contexte d'emploi et, pour bien comprendre le sens des mots, ils sont traduits en L1. La connaissance de la grammaire de la langue maternelle est essentielle car elle facilite l'apprentissage de la grammaire de la langue cible et permet la compréhension du métalangage et des exemples. (Germain 1993 : 105)

L'un des principaux objectifs de cette méthodologie est de familiariser l'apprenant avec l'ordre et la présentation des règles grammaticales qui sont similaires à ceux de sa langue maternelle. En suivant cette approche, l'apprenant entre en contact avec des structures grammaticales familières, ce qui peut renforcer sa confiance et sa compréhension de la langue étrangère qu'il étudie. La sélection des problèmes de grammaire et la progression de leur présentation suivent généralement l'ordre établi dans la grammaire de la langue maternelle de l'apprenant. Cela permet à l'apprenant

¹⁷ https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoan-MT_revue_Dialogues.pdf

de se sentir à l'aise avec le processus d'apprentissage, car il est en mesure de relier les nouvelles règles grammaticales à celles qu'il connaît déjà dans sa langue maternelle. En utilisant cette approche, l'apprenant est progressivement exposé à des textes qui mettent en pratique les règles grammaticales étudiées. Ces textes servent d'exemples concrets pour illustrer l'application des règles grammaticales dans des contextes réels. Par conséquent, l'apprenant développe ses compétences en compréhension écrite et en analyse grammaticale.

« La méthodologie traditionnelle a dominé l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes depuis la fin du XVI^e siècle et au XVII^e siècle mais elle a connu son plein épanouissement au XIX^e siècle » (Besse 2005 : 27) et a perduré pendant une grande partie du XX^e siècle. Vers les années 50, la prépondérance des corpus littéraires dans l'enseignement des langues étrangères se caractérisait dans des méthodes d'enseignement. Ces méthodes, largement reconnues, mettaient en avant la littérature en lui dédiant des volumes spécifiques. Ces volumes, conçus comme des compléments aux trois premiers dédiés à l'apprentissage de la langue, se proposaient d'explorer et d'illustrer la richesse esthétique et culturelle de la littérature française dans le quatrième volume. Parmi les exemples emblématiques de ces volumes figuraient le dernier volume du Cours de langue et de civilisation française intitulé *La France et ses écrivains* publié en 1957, le sous-titre "Textes littéraires" du quatrième volume de " La France en direct" paru en 1972, ou encore le titre "Pages d'auteurs contemporains" du quatrième volume de la méthode *Le Français et la vie*. Ils constituaient ainsi un outil privilégié pour les apprenants dans leur découverte des œuvres littéraires, des auteurs renommés et des aspects linguistiques, stylistiques et culturels qu'ils véhiculaient.

Au cours de cette période, la littérature occupait une place centrale et était perçue comme l'aboutissement ultime de l'apprentissage de la langue française. Les textes littéraires étaient considérés comme des bijoux linguistiques et culturels, offrant une porte d'entrée privilégiée vers la maîtrise de la langue et la compréhension de la société française. Cette période de grandeur a ainsi contribué à valoriser la littérature dans l'enseignement du FLE en soulignant son importance dans la formation linguistique et culturelle des apprenants. Cependant, il convient de noter que cette méthodologie met l'accent sur les aspects formels de la langue, en mettant moins d'importance sur l'acquisition de compétences de communication orale. Cela peut être dû à la nature plus statique et figée des textes littéraires, qui diffèrent parfois du langage courant et de la communication quotidienne. Ainsi, la priorité est donnée à la maîtrise des compétences écrites nécessaires pour analyser et apprécier les œuvres littéraires.

1.1.1.2 Le déclin de la littérature dans l'enseignement du FLE

Au fil du temps, de nouvelles approches pédagogiques mettent davantage l'accent sur la communication orale, l'interactivité et l'utilisation authentique de la langue. Il nous faut voir la place des textes littéraires dans les méthodes directs et actifs qui sont bien mis en avant des années 90 selon le contexte historique.

a) Époque de la méthode directe

La méthode directe voit le jour au commencement du XX^e siècle, correspondant à une époque où l'Europe connaît une expansion significative des échanges économiques, culturels et touristiques, dans un contexte socio-économique et culturel. En réalité, cette méthode trouve son origine dans les nouveaux besoins de l'époque, où l'enseignement des langues ne se limite plus à être un moyen de promouvoir la culture littéraire « mais d'abord un outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accroissent en ce début de XX^e siècle. » (Puren 1988 : 95). La méthodologie directe est née de la remise en question de la méthode traditionnelle et des besoins émergents de la société au début du XX^e siècle. Elle a proposé une approche axée sur la communication orale et la pratique authentique de la langue cible, afin de répondre aux exigences de la communication interculturelle et de faciliter l'acquisition rapide et efficace des langues étrangères. Au début du XX^e siècle, le monde connaissait une période de profonds changements socio-économiques, culturels et politiques. La globalisation croissante, les échanges internationaux et les progrès dans les moyens de transport ont favorisé les interactions entre les différentes cultures et ont créé de nouveaux besoins en matière de communication interculturelle. Les individus avaient désormais besoin d'apprendre rapidement et efficacement des langues étrangères pour s'adapter à ce nouveau contexte mondialisé.

Selon Puren la méthodologie directe rend l'apprenant complètement actif dans son apprentissage :

Toutes ces techniques et méthodes visent à favoriser dans l'enseignement scolaire cette activité personnelle de l'élève que toutes les disciplines scolaires depuis la réforme de 1890 appelaient déjà constamment à solliciter et à développer. Les raisons de cette nouvelle orientation fondamentale de l'éducation sont à la fois :

- Idéologique : l'élève formé par la méthode active, pensant et agissant par lui-même, prépare le citoyen idéal de la république démocratique.

- Economique : cet élève pourra être plus tard l'agent économique exigé par un état moderne et puissant.
- Militaire : l'idée de revanche contre l'Allemagne est devenue à l'époque une véritable obsession collective. (Puren 1988 : 100)

La méthodologie directe propose un enseignement des langues étrangères qui contourne l'utilisation des langues maternelles. Cette approche représente une rupture totale avec les éléments clés de la méthodologie traditionnelle, tels que l'utilisation de la langue maternelle, l'utilisation de documents pédagogiques écrits et l'accent mis sur l'étude et l'application de la grammaire.

Ce principe direct ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de la langue écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. (Puren 1988 : 95)

Nous pouvons remarquer que l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères et vivantes demeure une pratique présente dans la méthodologie directe. Toutefois, ce qui distingue cette approche des méthodologies antérieures réside dans la manière dont ces textes sont exploités et dans la conception même de la littérature en tant que lien avec la culture étrangère. Cette évolution dans l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères reflète un changement de perspective et de finalité. Avec la méthodologie directe, l'objectif n'est plus simplement d'apprendre la langue étrangère comme un moyen d'accéder à la littérature de la langue cible, mais plutôt de comprendre la littérature comme un moyen d'approfondir la connaissance de la langue et de s'imprégner de sa culture.

Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères avec la méthodologie directe offre une approche plus intégrée et contextualisée, où la littérature joue un rôle essentiel mais complémentaire dans l'acquisition de la langue et dans la compréhension de sa culture associée. Cela permet aux apprenants de développer non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leur capacité à interagir et à communiquer de manière authentique dans des contextes culturellement diversifiés. La méthodologie directe, qui avait prévalu dans les premières décennies du XXe siècle, a fini par connaître un revers après la Première Guerre mondiale en raison de diverses contraintes pratiques qui ont entravé sa mise en œuvre efficace. Malgré cet échec, les

principes fondamentaux de cette approche pédagogique sont demeurés influents et ont continué à façonner les pratiques d'enseignement des langues pendant plusieurs décennies. Comme ce que Puren a souligné que cette méthode est parvenue « en une dizaine d'années à se construire en un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limitées. » (Puren 1988 : 201)

b) Époque de la méthode active

Après la période de la méthodologie directe, des adaptations et des évolutions ont vu le jour, donnant lieu à différentes variantes appelées méthode active avec la méthode Audio-Orale et la méthode Audio-visuelle. Ces approches ont cherché à intégrer les principes clés de la méthodologie directe tout en tenant compte des difficultés rencontrées lors de sa mise en pratique.

Quant à la méthode audio-orale ou la méthode de l'arme, celle-ci vient du programme ASTP (Army Specialised Training Program) lancé en 1942 dans l'armée américaine. Ce programme avait pour objectif prioritaire de former rapidement un grand nombre de militaires capables de communiquer efficacement dans les langues parlées par les forces ennemies. Dans le contexte de l'époque, il était essentiel pour l'armée de disposer de soldats qui maîtrisaient les langues étrangères de manière pratique et opérationnelle.

Pour concevoir les manuels utilisés dans cette méthode, l'armée a fait appel à des linguistes expérimentés. Ces linguistes étaient chargés de développer des contenus linguistiques adaptés, en se concentrant sur les aspects de la langue parlée qui étaient pertinents sur le terrain. Ils ont travaillé en étroite collaboration avec des assistants qui avaient une connaissance approfondie des langues ciblées.

L'objectif était de répondre aux exigences spécifiques de l'armée américaine à cette époque. Par conséquent, les contenus linguistiques étaient principalement axés sur la langue parlée, en mettant l'accent sur le vocabulaire, les expressions idiomatiques et les phrases courantes utilisées dans des situations militaires. Les supports pédagogiques utilisés étaient principalement oraux, tels que des enregistrements audios de dialogues et de situations de terrain. Cela permettait aux soldats de s'entraîner à comprendre et à produire la langue de manière authentique.

- a) répétitions orales intensives aux fins de mémorisation des phrases-modèles d'introduction des formes linguistiques (pattern sentences) : on retrouve là, à la même, place le procédé

mim-mem [mimicry-memorization] que la «méthode de l'armée » appliquait à ses dialogues de base.

b) manipulations orales intensives aux fins d'automatisation' des structures dans les exercices structuraux ». (Puren 1988 : 302)

Les schémas méthodiques adoptés dans cette approche se fondaient sur des méthodes orales répétitives et imitatives. Les soldats étaient encouragés à écouter attentivement les modèles de langage fournis et à les répéter afin de s'appropriier les structures et les sonorités de la langue étrangère. L'accent était mis sur la pratique intensive de l'oral, avec des activités d'écoute et d'expression orale visant à développer les compétences de communication réelles dont les militaires avaient besoin sur le terrain.

Dans cette approche, les textes littéraires sont exclus et ne font pas partie intégrante du programme d'enseignement. L'absence de textes littéraires dans cette méthode est motivée par la volonté de créer une immersion linguistique maximale, similaire à celle que l'on retrouve dans l'apprentissage de la langue maternelle. Les créateurs de la méthodologie audio-orale estiment que l'exposition répétée à des modèles de langage oral authentiques permettra aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques de manière spontanée et naturelle, sans recourir aux structures et aux conventions de la littérature écrite.

c) Époque de la méthode Audio-Visuelle

Suite à la Seconde Guerre mondiale, la France éprouve un besoin pressant de moderniser l'enseignement des langues vivantes et étrangères, en particulier celui du FLE. Dans ce contexte politique, où la France cherche à promouvoir efficacement sa langue au-delà de ses frontières, il devient essentiel d'établir un domaine de recherche autonome dans le domaine de la didactique du FLE, en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale, donc sont nés le CREDIF (Centre De Recherche et d'Etude pour la Diffusion du français) et plusieurs d'autres centres tels que le BELC en 1959 (Bureau pour l'enseignement de la Langue et de la civilisation française à l'étranger), le CLAB (centre de linguistique appliquée de Besançon) en 1961, l'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) en 1964. Par conséquent, la méthodologie audio-visuelle a joué un rôle majeur dans l'évolution de la didactique du FLE en tant que domaine d'étude spécifique. Cette méthodologie audio-visuelle s'appuie sur trois théories principales : le structuralisme, le distributionnalisme et le béhaviorisme. Toutefois, elle adopte une approche plus

nuancée dans son adhésion à ces théories. Les promoteurs de la méthode audio-orale aux États-Unis soutenaient que l'apprentissage d'une langue étrangère ne nécessitait pas une compréhension préalable. En revanche, pour la méthodologie audio-visuelle/structuro-globale, la compréhension était jugée indispensable, bien qu'elle reste subordonnée à l'écoute. Contrairement à certaines conceptions américaines, il ne s'agissait pas de simplement présenter de manière désordonnée des structures phonétiques, mais plutôt de les organiser de manière préalable. Cela transparaît dans le terme même de "structuro-globale" : la méthodologie SGAV se revendique comme étant structuraliste dans la mesure où les sons de la langue sont considérés comme formant un système, et leur enseignement doit se faire en référence à ce système. Elle se veut également globale dans le sens où l'acte de communication orale est perçu comme étant complexe, tant du point de vue de la production que de la réception. Ainsi, toute méthodologie d'enseignement des langues doit, autant que possible, reconnaître cette globalité afin de préserver l'authenticité de l'acte de parole et de favoriser la spontanéité.

La méthodologie audio-visuelle repose sur l'utilisation de dialogues et de supports non linguistiques tels que des images et des sons pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Contrairement à la méthodologie directe, elle évite l'utilisation de la langue maternelle pour expliquer la grammaire, privilégiant plutôt une approche intuitive basée sur l'observation et la compréhension contextuelle. Cette approche, similaire à la méthodologie audio-orale, met l'accent sur les activités d'imitation et de répétition, qui sont considérées comme essentielles pour acquérir la langue. Cependant, la méthodologie audio-visuelle se distingue par son adhésion à une théorie de la signification et de la compréhension en contexte de communication orale. Son objectif principal est de développer les compétences de communication sociale et interindividuelle chez les apprenants.

La méthodologie audio-visuelle structuro-globale représente une approche innovante qui utilise des supports visuels et auditifs pour favoriser l'acquisition des langues étrangères. Elle met l'accent sur la compréhension contextuelle et la communication orale, tout en intégrant des éléments de la méthodologie audio-orale. Son objectif ultime est de permettre aux apprenants de communiquer efficacement dans des situations réelles de communication.

Il est important de noter que la méthodologie audio-visuelle a connu une évolution continue depuis ses débuts à la fin des années 1950, contrairement à la méthodologie directe. Cette approche a

exercé une domination constante sur le domaine de la didactique des langues, tout en continuant à se développer

La méthodologie audio-visuelle a relégué complètement les textes littéraires à l'écart, les considérant comme un choix pédagogique peu judicieux, en particulier au début de l'apprentissage. Les textes écrits, notamment les textes littéraires, étaient perçus comme contreproductifs, voire dangereux. Selon Germain (1993 : 154), "présenter un texte à l'étudiant dès le début ne l'aide pas, mais le confronte à une masse énorme de difficultés insurmontables à ce stade". Initialement, ces textes étaient complètement écartés de la méthodologie, considérés comme inadaptés et source de difficultés insurmontables pour les apprenants, notamment au début de leur apprentissage. Cependant, au fil du temps, cette vision a évolué et a ouvert une nouvelle voie dans l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE

1.1.1.3 Le regain de la littérature dans l'enseignement du FLE

Les travaux entrepris par le Conseil de l'Europe dans les années 1970 ont donné naissance à une approche pédagogique nouvelle, basée sur divers domaines théoriques tels que la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la pragmatique et l'ethnographie de la communication. L'adoption du terme *approches* plutôt que *méthodologies* reflète une volonté de flexibilité et d'adaptabilité dans l'enseignement des langues. L'objectif principal de cette approche était de réorienter l'apprentissage des langues vers la communication et de proposer une pédagogie adaptée aux besoins changeants d'une discipline en constante évolution.

a) Époque de l'approche communicative

L'approche communicative offre une nouvelle vision de la langue en tant qu'instrument d'interaction sociale, mettant l'accent sur l'acquisition de compétences spécifiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et vivantes. Au-delà de la simple maîtrise linguistique, cette approche vise à développer les compétences de communication dans des contextes réels, en mettant l'accent sur la compréhension et la production de messages significatifs. Dans cette perspective, les apprenants sont encouragés à utiliser la langue de manière authentique, en s'engageant dans des activités de communication variées telles que des jeux de rôles, des

discussions, des simulations, des projets collaboratifs, etc. L'objectif est de favoriser leur capacité à interagir et à s'exprimer efficacement dans des situations réelles de la vie quotidienne, professionnelle ou culturelle.

Sophie Moirand, dans son analyse approfondie de la compétence de communication, identifie quatre composantes essentielles qui englobent les différents aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère.

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité à les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- Une composante référentielle, c'est à dire la connaissance des domaines d'expérience et des sujets du monde et de leurs relations
- Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance des règles et normes sociales et l'appropriation des modes d'interaction entre les personnes porteuses de cette langue. (Moirand 1990 : 15).

Ces quatre composantes interagissent de manière complémentaire et interdépendante pour former la compétence de communication globale de l'apprenant en langue étrangère. Elles soulignent l'importance d'acquérir non seulement des connaissances linguistiques, mais aussi des compétences pragmatiques, sociolinguistiques et stratégiques pour une communication efficace et appropriée dans des contextes variés.

L'approche communicative représente une évolution significative dans l'enseignement des langues, en plaçant la communication et l'interaction socioculturelle au cœur du processus d'apprentissage. Elle élargit la vision traditionnelle de la langue en tant que système linguistique pour englober son utilisation dans des contextes réels. En adoptant cette approche, les apprenants sont mieux préparés à utiliser la langue de manière efficace et appropriée dans diverses situations de communication.

À partir de cette nouvelle approche, les textes littéraires ont commencé à réintégrer l'enseignement sous la notion de "documents authentiques". « On assiste depuis les années 1970 à un très net

recentrage de la didactiques des langues vivantes et étrangères sur la pédagogie générale » (Puren 1988 : 383). Cette réintroduction était motivée par la volonté de diversifier les supports pédagogiques et de fournir aux apprenants des exemples réels de la langue et de la culture cibles tels que des « poèmes, morceaux choisis littéraires, des articles de journaux, publicités, photos, affiches, enregistrements radiophoniques, etc. » (Ibid. : 367). Ces recherches en didactique des langues ont également mis en évidence l'importance de l'approche réflexive et critique des textes littéraires dans le processus d'apprentissage. Ainsi, les méthodologies d'enseignement ont évolué pour reconnaître la valeur des textes littéraires en tant que sources d'expression culturelle et linguistique. Ils sont considérés comme des moyens de développer des compétences plus avancées en langue, de traiter des structures plus complexes, d'explorer des registres variés et de découvrir des éléments de civilisation.

En ce qui concerne l'exploitation des textes littéraires, Mokh a bien distingué deux phases historiques qui abordent cette approche de manière distincte :

Durant la première période, l'oral occupait encore une place très importante et les documents pédagogiques étaient en majorité fabriqués. Toutefois, les documents authentiques, et notamment les textes littéraires, marquaient progressivement leur retour dans les niveaux intermédiaires et avancés. Durant la deuxième période (les années 1990), le nombre des documents authentiques étaient parfois supérieurs aux documents fabriqués. (Mokh 2014 : 57-58)

Cette évolution a contribué à enrichir les pratiques pédagogiques en offrant aux apprenants une expérience plus complète et authentique de la langue étrangère. Il convient de souligner que cette évolution dans l'approche des textes littéraires au sein de l'approche communicative n'a pas été instantanée, mais s'est produite progressivement. Elle témoigne de la nature dynamique de la didactique des langues et de la volonté constante d'adapter les méthodologies d'enseignement pour répondre aux besoins et aux objectifs des apprenants.

b) Époque de l'approche actionnelle

Durant des années 2000, la didactique du FLE a connu l'émergence d'une nouvelle approche dû à la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), fait par le Conseil de l'Europe en 2001, qui est considéré comme :

le fruit de plusieurs années de recherches linguistiques menés par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001 il constitue une approche complètement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues.¹⁸

Le CECRL clarifie la perspective actionnelle dans laquelle l'apprenant est un « acteur » dans un contexte précise :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECRL 2001 : 15)

Le CECRL précise les compétences dans l'acquisition du FLE non seulement les savoirs mais aussi les savoir-faire, les savoir-être, savoir-apprendre. Comme il souligne les facteurs culturelles et surtout interculturelles, cela implique inévitablement une reconnaissance de la valeur des documents authentiques, parmi lesquels les textes littéraires occupent une place importante :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. (CECRL 2001 : 47)

Cependant, il convient de noter que l'accès à ces textes reste généralement limité aux niveaux avancés :

Ainsi, dans cette approche par compétences et dans cette perspective actionnelle que revendique le CECRL la place du texte littéraire en classe de langue semble pour le moment stabilisée. Il est présent d'une manière évidente dans les niveaux avancés, car il est associé à la lecture, à la compréhension et à l'écriture. Il concerne les trois niveaux les plus élevés : indépendant (B2) et expérimenté (C1 et C2), laissant les débutants de côté en

¹⁸ <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference>

considérant que les débutants et les apprenants de niveau élémentaire ne sont pas encore aptes à lire ces textes. (Mokh 2014 : 73)

Au contraire, la didacticienne Jeanine Caillaud soutient l'idée d'utiliser les textes littéraires avec même les débutants :

je voudrais insister sur le fait que les textes littéraires peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique. On a intérêt à les utiliser dès le début en parallèle avec le manuel, car ils sont irremplaçables pour initier les élèves à la civilisation et à la culture française. (1969 : 84)¹⁹

Dans tous les cas, il est indéniable qu'il y a eu un regain significatif de l'utilisation de la littérature en tant que support pédagogique dans l'enseignement du FLE à partir des années 2000. Cela soulève des questions plus approfondies sur ce qu'est la lecture littéraire et les bénéfices qu'elle apporte au processus d'apprentissage du FLE.

2.1.2 La lecture littéraire

La lecture littéraire occupe une place particulière dans notre société, tant sur le plan culturel que sur le plan personnel. Elle permet d'explorer des mondes imaginaires, de s'immerger dans des histoires captivantes et de nourrir notre esprit d'une manière unique. Comme l'a si bien exprimé Victor Hugo : « Lire c'est boire et manger. L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas. » (1840 : 42)²⁰, la lecture est une source de nourriture pour l'esprit, essentielle à notre épanouissement intellectuel.

Mais qu'est-ce que la lecture littéraire et quels sont les différents types de lecture qui la caractérisent ? Dans cette partie nous allons explorer ces questions afin de mieux comprendre l'importance de la lecture littéraire dans nos vies.

¹⁹ Dans son article paru dans le "Français dans le Monde" en 1969

²⁰ Dans *Faits et croyances* en 1840 de Victor Hugo

<https://www.dicocitations.com/citations/citation-21496.php> (consulté le 17 juin 2023)

2.1.2.1 Qu'est-ce que la lecture littéraire ?

Nous avons trouvé dans le TLFi et dans le dictionnaire Larousse des définitions très similaires du terme *Lire*. Selon le TLFi²¹, lire c'est « établir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales). » De plus, lire est une activité sémiotique qui consiste à « prendre connaissance du contenu d'un texte écrit. » Lire est également « attribuer une signification par-delà le sens littéral ». Le Larousse²² définit l'action de lecture comme le fait de « reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens. » Nous pouvons voir que la lecture peut être définie comme le processus de compréhension et d'interprétation du sens contenu dans un texte écrit.

Les théories de la lecture ont émergé dans les années 80 grâce à des auteurs tels que Umberto Eco, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss²³, Michel Picard et Gervais Bertrand. Ces théories remettent en question l'idée que le sens d'un texte provient uniquement du texte lui-même ou de son auteur, et mettent plutôt l'accent sur le rôle actif du sujet qui lit. En effet, le texte reste incomplet tant qu'il n'est pas lu par quelqu'un. Selon Eco²⁴, la lecture consiste à "suivre une programmation de lecture inscrite dans le texte". Le lecteur, en coopérant avec le texte, suit un cheminement, une promenade qui lui permet d'inférer et de construire son propre récit en s'appuyant sur ses connaissances personnelles. Ainsi, la lecture devient un processus interactif entre le texte et le lecteur. D'autre part, Iser²⁵ soutient que le lecteur est sollicité par les "blancs" du texte, c'est-à-dire les éléments laissés délibérément incomplets ou ambigus par l'auteur. C'est à travers cette sollicitation que le lecteur complète le récit, imagine le portrait des personnages, et donne vie aux aspects non explicitement mentionnés dans le texte.

Ces approches mettent en évidence l'importance de la participation active du lecteur dans la construction du sens d'un texte. Le lecteur n'est pas simplement un récepteur passif, mais il engage une interprétation créative en comblant les lacunes et en donnant vie aux éléments implicites du texte. Ainsi, ces théories de la lecture soulignent le rôle essentiel du lecteur dans le processus de

²¹ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=1871740290;r=1;nat=;sol=0>

²² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lire/47373> (consulté le 17 juin 2023)

²³ La théorie de H.R. Jauss est articulée autour du concept d'horizon d'attente du lecteur. L'enjeu concerne la fonction de la littérature et l'expérience esthétique. Voir dans : Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, traduit de l'allemand par Claude Maillard, Préface de Jean Starobinski, Gallimard, 1972

²⁴ Umberto ECO, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.

²⁵ Wolfgang ISER, *Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1985.

compréhension et d'interprétation des textes littéraires, faisant de la lecture une expérience interactive et enrichissante.

La lecture littéraire va au-delà de la simple compréhension des mots et des phrases, elle incite les lecteurs à interagir avec le texte, à interpréter les significations implicites et à entrer en dialogue avec les idées de l'auteur. Fraisse partage la place incontournable de l'acte de lecture dans la littérature :

Lire, voilà sans aucun doute la pratique la plus immédiate, la plus fréquente et la plus partagée de la littérature. Les écrivains, même les plus grands, les critiques, même les plus savants, ont été (et restent bien souvent) de « simples » lecteurs. Cette universalité fait naturellement de l'acte de lecture un des fondements de la théorie de la littérature, et du lecteur une des instances majeures du processus d'interprétation des textes. (Fraisse 2001 : 109)²⁶

D'après Fraisse, l'acte de lecture implique la reconnaissance des mots, la compréhension des phrases et la construction du sens global du texte. C'est un processus actif où le lecteur engage ses connaissances préalables, ses compétences linguistiques et ses capacités de raisonnement pour donner du sens aux mots et aux idées exprimées par l'auteur. Moirand partage la même idée en soulignant :

un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte. [...] La compréhension du sens paraît passer par une reconstruction à partir d'unités sémantiques larges issues de différentes perceptions globales et de données antérieurement mémorisées et donc s'appuyer en partie sur la mémoire à long terme. (1979 : 20)

Nous pouvons conclure que la lecture littéraire représente un processus complexe et enrichissant qui va au-delà de la simple transmission d'informations. Elle permet au lecteur d'entrer en interaction avec le texte, de lui donner du sens et de construire sa propre interprétation. La lecture littéraire offre une expérience unique, stimulant à la fois l'imagination, les émotions et la réflexion critique. Elle permet également de développer des compétences linguistiques, cognitives et sociales, tout en favorisant l'ouverture à d'autres cultures et perspectives. En tant qu'outil pédagogique, la lecture littéraire peut contribuer de manière significative à l'apprentissage des langues étrangères

²⁶ Dans *Questions générales de littérature* réalisé par FRAISSE Emmanuel (en collaboration avec MOURALIS Bernard).

en offrant des occasions d'explorer la richesse de la langue, d'approfondir la compréhension des structures narratives et d'élargir le vocabulaire. En encourageant les élèves à s'engager activement dans la lecture, à interagir avec les personnages, les thèmes et les idées, la lecture littéraire favorise leur développement personnel et leur épanouissement intellectuel. Ainsi, elle occupe une place essentielle dans l'enseignement des langues et mérite d'être valorisée et intégrée de manière significative dans les pratiques pédagogiques.

2.1.2.2 Types de lecture

Michel Picard²⁷ divise le lecteur, en tant que concept, en trois types, selon son niveau de lecture :

- *le liseur* (dimension physiologique) – c'est la part du sujet qui tient le livre entre les mains et maintient ainsi le contact avec le monde extérieur ;
- *le lu* (dimension psychoaffective) – c'est l'inconscient du lecteur qui réagit aux structures fantasmatiques du texte ;
- *le lectant* (dimension intellectuelle) – c'est l'instance de la secondarité critique qui s'intéresse à la complexité de l'œuvre²⁸.

Vincent Jouve²⁹ préfère utiliser le terme de "lectant" plutôt que celui de "liseur", car il estime que ce dernier manque de pertinence opérationnelle. En ce qui concerne la notion du "lu", il la définit de manière nuancée et précise. Selon lui, le lecteur se compose d'une part passive, représentée par le "lu", et d'une part active, représentée par le "lisant". Le "lu" fait référence à la partie du lecteur qui est piégée par l'illusion référentielle, considérant le monde du texte comme une réalité existante pendant la durée de la lecture. En revanche, le "lisant" incarne l'aspect actif du lecteur, qui interagit avec le texte, le questionne et lui donne du sens. Ainsi, selon Jouve, la lecture implique une dynamique entre ces deux dimensions, où le lecteur oscille entre immersion dans le monde du texte et prise de distance critique.

Gérard Lavergne³⁰ propose une classification des lecteurs en utilisant les termes de lectant, lisant et lu. Cette classification permet de distinguer différents types de lecteurs :

²⁷ M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, 320 p. (en particulier le chapitre III, "L'illusion, ou l'entre-deux" et interlude V, "Les parures de l'autre").

²⁸ Voir Marta Chocka 2008 et J.L Dufays 2016 :

https://www.academia.edu/10460593/Le_nouveau_roman_historique_la_lecture_comme_jeu
et <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

²⁹ V. Jouve, *L'Effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992, p. 81.

³⁰ G. Lavergne, "Lecteur, narrativité, narrativité", in *Narratologie*. N°1. Le paratexte, Nice, Université de Nice-Sophia Antipolis, 1998, p. 172.

- Le lecteur est conscient du caractère fictionnel de l'œuvre et adopte une approche analytique pour l'analyser.
- Le lisant se laisse emporter par l'illusion de réalité de la fiction pendant sa lecture, tout en sachant qu'il s'agit d'une œuvre de fiction.
- Quant au lu, il représente la dimension passive du lecteur, qui, de manière inconsciente, croit à la réalité de la fiction sans remettre en question son caractère fictif.

Ainsi, Lavergne offre une vision nuancée des différentes attitudes que les lecteurs peuvent adopter vis-à-vis de la fiction, allant de l'analyse critique à l'immersion temporaire, jusqu'à l'adhésion tacite à la réalité de l'œuvre.

La lecture est un acte complexe qui peut revêtir différentes formes en fonction des approches et des objectifs des auteurs. À travers leurs travaux et leurs recherches, plusieurs auteurs ont exploré les divers types de lecture et ont apporté des éclairages sur leurs spécificités. Parmi ces auteurs figurent Picard, Michel Gervais, Bertrand De Singly, François Dufays, Gemenne et Ledur, Annie Rouxel, Karl Canvat et Jérôme David. Leurs contributions ont enrichi notre compréhension des différentes pratiques de lecture et ont permis d'identifier des perspectives variées sur cet acte essentiel de la communication et de l'apprentissage. Dans le cadre de cet article, nous présenterons un tableau récapitulatif des types de lecture identifiés par ces auteurs, mettant en évidence leurs points de vue et leurs contributions respectives. Chaque auteur apporte sa propre perspective et sa compréhension unique de la lecture, permettant ainsi d'appréhender la diversité des approches et des objectifs liés à cet acte fondamental.

Tableau 3 – Les types de lecture ³¹

Termes des types de lecture		Auteur	Année
lecture- <i>play</i>	lecture- <i>game</i>	Picard, Michel	1980
lecture en progression	lecture en compréhension	Gervais, Bertrand	1992
lecture privée	lecture obligée	De Singly, François	1993
lecture-participation	lecture-distanciation	Dufays, Gemenne et Ledur	1996
lecture cursive (ou extensive)	lecture analytique (ou intensive)	Rouxel, Annie	2000

³¹ Inspiré du tableau de Chiara Bemporad dans son article « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire » publié en 2014. <https://journals.openedition.org/edl/610?lang=en>

lecture ordinaire	Lecture savante (ou lettrée)	Canvat, Karl	2007
lecture oisive, désintéressée, au premier degré	lecture intéressée, professionnelle, au deuxième degré	David, Jérôme	2011

A travers ce tableau, nous pourrions mieux saisir les nuances et les spécificités des différents types de lecture qu'ils ont identifiés. Ce tableau des types de lecture nous offre un aperçu clair des différentes perspectives et des approches variées qui existent dans le domaine de la lecture.

Il convient de souligner que ce tableau ne prétend pas être exhaustif, car la lecture est un domaine en constante évolution, nourri par les recherches et les contributions de nombreux autres auteurs. Néanmoins, il constitue une ressource précieuse pour explorer et approfondir notre compréhension des multiples dimensions de la lecture et de ses implications dans divers contextes. Le tableau nous montre que la lecture à travers différents prismes semble faire consensus, cependant, les oppositions qui émergent ne reposent pas nécessairement sur les mêmes critères. En général, on peut identifier deux plans principaux : celui qui envisage la lecture comme une pratique sociale, en fonction des contextes et des objectifs, et celui qui la perçoit comme une activité cognitive. Sur le plan de la lecture en tant que pratique sociale, des oppositions peuvent être établies, telles que la distinction proposée par De Singly entre la lecture scolaire (obligatoire) et la lecture privée. Cela souligne les différents modes de lecture en fonction des contraintes et des intentions. D'autre part, sur le plan de la lecture en tant qu'activité cognitive, on peut relever des dichotomies telles que celle proposée par Picard entre la lecture "game" et la lecture "play", ou encore la distinction entre la lecture en compréhension (analytique ou distanciée) et la lecture en progression (cursive ou participative). Ces distinctions mettent en évidence les différents modes de lecture en fonction des processus cognitifs impliqués. Certains suggèrent également un troisième point de vue, qui relie ces différentes façons de lire en fonction du contexte et de l'objectif visé. Par exemple, la lecture ordinaire (ou de premier degré) est opposée à la lecture savante (deuxième degré) selon des chercheurs comme Canvat ou David. Ils associent la lecture scolaire ou professionnelle à une lecture qui comprend, tandis que la lecture privée (ou ordinaire) est liée à une lecture qui avance.

En conclusion, il est évident que les différentes approches de la lecture reposent sur des critères variés et donnent lieu à des oppositions nuancées. Ces distinctions permettent de mieux appréhender la diversité des pratiques de lecture et des objectifs qui leur sont associés, qu'ils soient sociaux, cognitifs ou une combinaison des deux.

2.2 Valeur pédagogique du texte littéraire

L'utilisation des textes littéraires en tant que support pédagogique de l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE présente plusieurs avantages, confirmé dans *Conseil de l'Europe* : « les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales, affectives, linguistiques, culturelles et pas seulement esthétiques » (2001 : 47). En tant que source authentique de la langue, il offre aux apprenants un terrain propice à l'exploration linguistique et constitue une passerelle vers la diversité interculturelle. Nous allons explorer ces trois aspects clés qui font du texte littéraire un outil précieux dans l'apprentissage des langues.

2.2.1 Le texte littéraire – une source authentique

Le texte littéraire peut être considéré comme un excellent document authentique pour l'enseignement du FLE ce que Calafato et Paran (2019) ont confirmé :

L'utilisation de la littérature comme ressource d'apprentissage des langues est censée apporter de nombreux avantages. Les enseignants peuvent l'utiliser pour introduire un sujet de discussion intéressant et authentique dans la classe [...] favorisant ainsi le désir d'apprendre une langue d'une manière qui ne peut être obtenue avec des manuels scolaires. (2019 : 29)

En tant que création artistique et littéraire, il offre une richesse linguistique, culturelle et esthétique qui permet aux apprenants de se familiariser avec la langue française de manière authentique. Les textes littéraires reflètent les différentes facettes de la langue, y compris son usage créatif, sa variété stylistique et son expression artistique. Ils offrent également une immersion dans la culture francophone et permettent aux apprenants d'explorer des thèmes, des valeurs et des perspectives propres à cette culture. De plus, les textes littéraires stimulent l'imagination, la réflexion critique et encouragent l'interprétation personnelle, ce qui favorise l'engagement actif des apprenants dans le processus d'apprentissage du FLE. Gruca souligne bien la même idée :

contrairement aux documents fonctionnels et médiatiques qui livrent généralement un message qui se donne à voir dans sa transparence, le texte littéraire, par son discours marqué, livre les possibilités d'une lecture plurielle et sollicite la coopération du lecteur pour partager ou pour construire son sens : la lecture littéraire se construit, elle est un jeu de

construction (Picard 1986). Certes, des documents authentiques peuvent présenter cette caractéristique. La publicité, par exemple, offre de nombreux aspects littéraires et certains slogans peuvent ressembler à de véritables petits poèmes. Mais la littérature condense ces phénomènes langagiers et construit à partir d'eux un univers fictionnel qui se réfère à lui-même tout en se référant à une multitude d'autres textes, hors de l'accidentel, mais toujours dans l'éventuel. (Gruca 2009 : 172)

Proscolli partage les valeurs abondantes du texte littéraire en tant que document authentique, polyvalent ou un document écrit :

En tant que document authentique, le texte littéraire se prête à l'étude de ses divers aspects socioculturels. En tant que forme de communication, il représente un *stimulus* de réflexion sur la communication humaine. En tant que document polyvalent, il suscite une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels et se prête à la découverte de la complexité des plans énonciatifs. En tant que document écrit, il contribue de manière appréciable à la diversité des discours utilisés en classe de langue par la perception des spécificités de l'écriture et des invariants des types de texte et des genres. (2009 : 131)

Nous trouvons que les textes littéraires présentent des caractéristiques stylistiques, des nuances de sens et des constructions linguistiques variées, ce qui permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques. En plus, ils leur offrent également une richesse culturelle :

On sait l'importance et la pertinence de l'usage en classe de F.L.E. des documents authentiques, recueillis pour la plupart dans la quotidienneté scripturale, le journal, l'affiche, la B.D., etc. On reconnaîtra qu'il était utile, en français langue maternelle, aussi, d'ouvrir sur les langages des médias, complémentairement au champ de la littérature. Et de poser, ce qui n'est pas faux, qu'il existe un champ englobant le littéraire et le non-littéraire, celui de la production des messages scripto-visuels, destinés à un public d'un moment donné de l'histoire socio-culturelle d'une communauté. C'est alors que le texte littéraire est traité d'égal à égal avec le texte non littéraire. (Peytard 1988 : 51)³²

Le texte littéraire présente un avantage supplémentaire en préparant les apprenants à une acquisition solide des textes écrits, favorisant ainsi le développement de leur production écrite :

³² PEYTARD Jean, « Des usages de la littérature en classe de langue », Paris : Le Français dans le monde, No spécial, Littérature et enseignement, 1988, p.51.

Les textes francophones [...] présentent pour nous le très grand intérêt de problématiser pour chaque lecteur francophone ou allophone le rapport qu'il entretient à sa langue, à ses langues, à la langue culture française dans sa pluralité, l'ensemble donc de ses représentations épilinguistiques et au-delà au langage, corrélativement à des appartenances à la composition de ses identités. Beaucoup d'ailleurs sont des récits de lectures ouvrant à l'écriture à venir. (Mazauric 2004 : 369)

Il nous faut ajouter que, cette source authentique ouvre à une prise de conscience de la variabilité de la langue qui ne se limite pas qu'un français standard :

La lecture de textes francophones donne également l'occasion, ce qui peut s'avérer particulièrement fécond quant aux acquisitions linguistiques et aux activités métalinguistiques ainsi mobilisées de toucher du doigt la variation linguistique et culturelle en français. De ce point de vue la richesse souvent célébrée du texte littérature par rapport aux documents authentiques [...] s'impose une fois de plus : la langue des romans et poèmes antillais, québécois ou africains diffère fortement (par la variété lexicale, des usages syntaxiques déviants, le jeu des métaphores *etc.*) du français standard souvent assez pauvre et suffisamment ossifié pour prendre l'aspect d'une langue de bois, qui constitue la principale matière de ces dernières. (Ibid. : 362)

Cependant plusieurs inquiétudes évoquées dans l'utilisation de ce type de document dans l'enseignement d'une langue étrangère. La première crainte concerne un document « démodé » en parlant du texte littéraire :

De ce point de vue, dit-il, comme on sait, les documents authentiques, si pleins de vertus pédagogiques par ailleurs, sont particulièrement redoutables par l'une de leurs caractéristiques majeures : ils sont très vite périmés, et cette péremption rapide induit aisément de fausses représentations sur les pratiques culturelles dont ils sont censés être représentatifs. Ils traduisent un état momentané, un instant, mais leur durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable. (Porcher 1988 : 97)³³

La deuxième hésitation vient de la peur d'écrire en une autre langue que maternelle, comme ce que Berthelot a remarqué dans un atelier d'écriture :

³³ PORCHER Louis. Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, études de linguistique appliquée, Paris, no 69, 1988, p.97.

La découverte d'écrivains dont le français n'est pas la langue maternelle a parfois - voire souvent - un effet désinhibiteur sur les apprenants de nos classes de FLE pour lesquels aborder un atelier d'écriture - de surcroît créative - est une situation d'insécurité linguistique qui se rapproche sensiblement de celle d'écrivains francophones. (Berthelot 2011 : 48)

Malgré ces soucis, nous ne pouvons pas nier la valeur précieuse de cette source des documents authentiques que les textes littéraires apportent à la didactique du FLE :

La littérature, tous genres confondus et quelle que soit la conscience qu'en ont les écrivains, ou les intentions de création dans lesquelles ils inscrivent leurs oeuvres, ou même la langue dans laquelle ils écrivent, intègre remarquablement, d'une manière plus ou moins explicite et plus ou moins dense mais toujours mieux que toutes les autres formes du discours, les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe. (Séoud 1997 : 67).

Nous ne pouvons pas nier que le texte littéraire représente une ressource authentique de grande valeur pour l'enseignement du français langue étrangère. En effet, il offre de nombreux avantages en termes de richesse linguistique, culturelle et communicative. En tant que document authentique, le texte littéraire reflète la diversité et la complexité de la langue française telle qu'elle est utilisée dans des contextes réels.

2.2.2 Le texte littéraire – un terrain propice à l'exploration linguistique

En effet, les œuvres littéraires offrent une grande variété de ressources linguistiques et stylistiques qui permettent aux apprenants de découvrir et d'approfondir différents aspects de la langue. Tout d'abord, le texte littéraire présente une richesse lexicale et une diversité d'expressions idiomatiques qui permettent aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et d'explorer différentes nuances sémantiques. Les auteurs littéraires avec leur trésor des mots et des expressions offrent aux apprenants l'opportunité d'élargir leur répertoire lexical et de développer leur sens de la créativité linguistique.

Celui qui a pris l'habitude d'exprimer par écrit les mouvements de sa pensée et de sa sensibilité, acquiert une connaissance intime des mots qui va au-delà du sens exact et de la forme grammaticales [...] Un mot est alors senti avec toute ses possibilités d'expression affective et d'alliance avec d'autres vocables. Il fait ainsi l'objet d'une connaissance

supérieure au niveau de laquelle les faits de style peuvent devenir des faits de langue.
(Darbelnet 1976 : 302)³⁴

De plus, le texte littéraire est également un terrain d'exploration grammaticale. Les auteurs jouent avec la syntaxe, les temps verbaux, les constructions grammaticales, ce qui permet aux apprenants d'observer et d'ancrer des structures linguistiques. « Notons également que l'expression littéraire répond souvent à une nécessité intérieure et représente une force de la langue dont il faut tenir compte dans une vue d'ensemble du phénomène linguistique. » (Ibid. : 303) La question de l'inclusion du texte littéraire en classe de FLE se pose à tous les niveaux de langue, comme le souligne Henri Besse :

Parce qu'en lui la langue est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de français langue étrangère et pas seulement aux niveaux avancés. (Besse 1989 : 7)

Par ailleurs, le texte littéraire offre également une exploration stylistique avec des figures de style, des métaphores, des comparaisons, des répétitions, des jeux de mots, etc. Ces éléments stylistiques permettent aux apprenants de découvrir les différentes ressources expressives de la langue française et de développer leur sens de l'esthétique linguistique.

Autrement dit, Morel affirme dans son article :

Ces entailles peuvent être de nature scripto-visuelle (titraison, typographie), syntaxique (pronoms personnels, temps verbaux, deixis, discours rapportés), paragrammatique (grapho-phonèmes) ou de variance (variations génétiques). En étudiant ces différents éléments, l'apprenant accède à la littérarité du texte tout en poursuivant son apprentissage de la langue. L'attention minutieuse portée à ces « entailles » l'invite en effet à s'intéresser au fonctionnement de la langue étrangère qu'il apprend. Le texte est conçu comme un ensemble de « différences » (on pense bien évidemment ici à la linguistique saussurienne), et c'est en prenant conscience de ces différences que l'apprenant peut

³⁴ <https://www.erudit.org/en/journals/etudlitt/1976-v9-n2-etudlitt2202/500398ar.pdf>

progresser dans sa connaissance de la littérature, comme dans sa connaissance de la langue.
(Morel 2012)³⁵

De ce point de vue, Peytard compare le texte littéraire comme un laboratoire langagier :

le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. (Peytard 1989 : 8)³⁶

Au fil du temps, il devient évident que la linguistique ne devrait pas se limiter à l'étude du système de la langue avec toutes ses règles, c'est-à-dire le système abstrait des formes. Pour comprendre une langue, il est nécessaire d'examiner l'ensemble du processus, c'est-à-dire toute la situation de communication, y compris non seulement l'énoncé lui-même, mais aussi l'interaction verbale, les conditions d'énonciation, les univers de production et de réception de l'énoncé, avec leurs multiples acteurs, l'espace, le temps, le texte, le contexte, le paratexte. Les recherches de Bakhtine (1970), Jakobson (1969) et Benveniste (1966, 1974) sur la linguistique de l'énonciation ont bien souligné que le langage devient une forme d'activité entre les protagonistes de l'acte de communication et à travers le discours. D'après Barthes, le langage et le sujet parlant vont au-delà de l'unité simple pour acquérir la multiplicité, au sein d'un cadre de communication qui met en valeur la diversité, la différence, l'altérité. Dans cette optique, il suggère de concevoir la littérature comme un phénomène esthétique dans un contexte culturel : « un linguiste sourd à la fonction poétique, comme un spécialiste de la littérature indifférent aux problèmes et ignorant des méthodes linguistiques, sont d'ores et déjà, l'un et l'autre, de flagrants anachronismes. » (1984 : 203). De ce point de vue, Ducrot (1984) met en avant la complexité de la construction du sens dans un énoncé, en montrant que plusieurs voix sont à l'œuvre. Son approche permet de dépasser l'idée d'un sens univoque et statique pour embrasser la richesse des interactions entre les différents acteurs et les centres de perspectives. Cette perspective offre des possibilités d'analyse et de compréhension des textes littéraires, en mettant en lumière les multiples dimensions qui contribuent à leur signification, Skutta partage la même idée :

l'utilisation de mots ou de locutions qui ne font pas partie du vocabulaire courant du langage standard, et même cultivé, et qui, dans un énoncé ayant un vocabulaire «

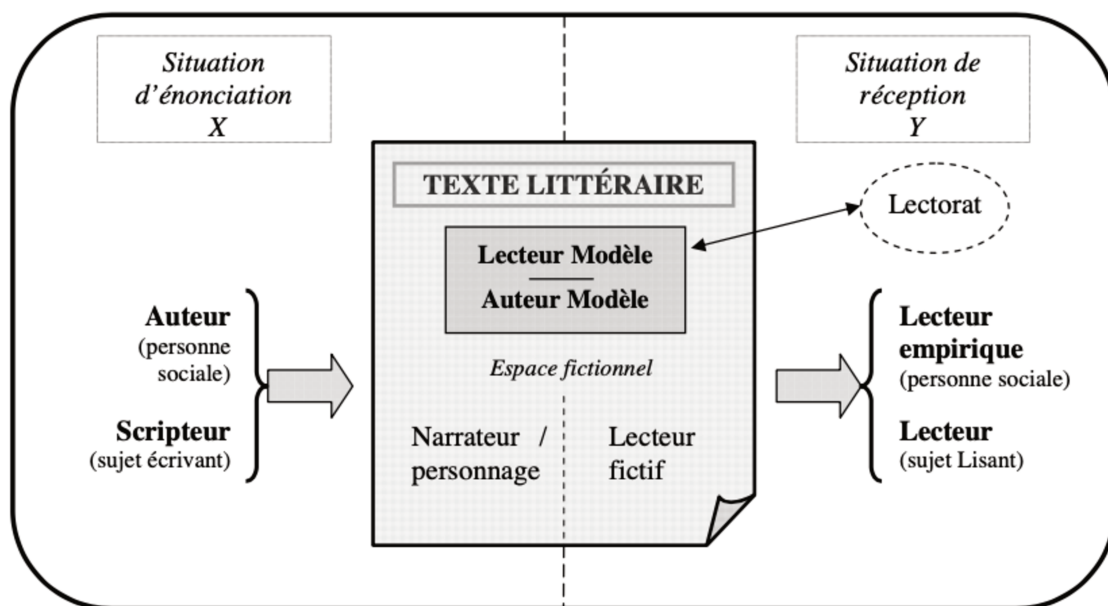
³⁵ Dans son article publié dans Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, 2012, p. 141-148

³⁶ Peytard, J., Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier / Didier, 1989, p. 8.

ordinaire », apparaîtraient ainsi comme déviants, ajoutant à la dénotation pure des connotations de tout ordre : précisions relatives aux référents désignés (rareté, formes et fonctionnements spécifiques des objets dénotés), à l'« âge » des mots (archaïsmes et néologismes), à leur provenance géographique (dialectes, emprunts récents gardant leur sonorité et leur graphie étrangères) ou socio-culturelle (langues de spécialités ; parlers populaires, argots ou, au contraire, vocabulaire recherché, voire solennel). (Skutta 2010)³⁷

Maingueneau (1990, 2004) souligne que l'énonciation littéraire ne se démarque pas fondamentalement de l'énonciation courante, mais elle requiert des conditions de production particulièrement spécifiques. Il souligne ainsi que le texte littéraire ne peut être considéré comme un simple échange linguistique commun. Il insiste sur l'importance de reconnaître que l'acte de communication dans le texte littéraire englobe à la fois ce qui est dit et la manière dont cela est dit, ainsi que le texte lui-même et son contexte. Cela est bien exprimé dans le schéma suivant :

Schéma 2 – La communication littéraire (Riquois 2009 : 77)³⁸



³⁷https://pdfs.semanticscholar.org/09c6/98a285dece7064cfa0aff18a051973b62ac.pdf?_gl=1*181bqhq*_ga*MTQ5MDg0OTU5Mi4xNjc5Mjk0NzI0*_ga_H7P4ZT52H5*MTY4NzI5ODEzNC4xNC4xLjE2ODcyOTk3MDOuNDEuMC4w

³⁸ Estelle Riquois, Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier, Linguistique, Université de Rouen, 2009. Français. NNT : . tel-00403124

La lecture de textes bien rédigés constitue certainement une méthode efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère, parce que « Les textes utilitaires, tout comme les œuvres littéraires, peuvent servir à l'histoire des mots, et ils témoignent également des extensions de sens et autres mécanismes qui ont pour effet d'enrichir et d'assouplir le vocabulaire. » (Albernet 1976 : 303). Les textes littéraires semblent particulièrement adaptés à l'enseignement du français langue étrangère, car la langue y est à la fois un outil et un art :

La création littéraire utilise les ressources de la langue et parfois les modifie. Les emplois qu'elle en fait, les infléchissements qu'elle leur fait subir doivent en bonne logique figurer aux dossiers qu'établissent les linguistes. (Ibid. : 296)

En somme, le texte littéraire est effectivement un excellent outil pédagogique en raison de sa valeur linguistique. En tant que forme d'expression artistique, la littérature met en avant l'esthétique de la langue et explore son potentiel expressif. Les textes littéraires offrent un large éventail de structures grammaticales, de vocabulaire et de styles d'écriture, ce qui permet aux apprenants de découvrir et de maîtriser divers aspects de la langue. En étudiant les textes littéraires, les apprenants peuvent améliorer leur compréhension de la grammaire, enrichir leur vocabulaire et développer leur sens de l'expression et de la créativité linguistique.

Le document littéraire, dans la classe de langue, ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques). (Besse 1982 : 34).

2.2.3 Le texte littéraire – une passerelle vers la diversité interculturelle

Besse souligne l'importance de la littérature en tant que puissant moyen pour découvrir la culture :

Toute société développe, par réflexion, sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concourent à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être le premier, car que serait la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient ? (Besse 1991 : 52).

L'utilisation des textes littéraires en classe de FLE permet d'aborder de manière significative la question de l'interculturalité parce que :

Outre ses aspects langagiers, le texte littéraire véhicule une culture qui, par essence, est métisse et métissée et cet aspect devrait redynamiser son exploitation dans les manuels de langue à l'heure où le concept de littérature-monde s'impose et où l'interculturel est prôné et revendiqué par tous (Gruca 2009 : 174).

Ces textes authentiques offrent aux enseignants l'opportunité de susciter une réflexion approfondie, en exploitant les connaissances des élèves sur leur propre culture ainsi que sur celle des autres. En effet, les textes littéraires favorisent le dialogue interculturel en offrant une représentation nuancée des réalités culturelles. “[...] Une citation d’une pièce, d’un roman acquiert une importance qui tient à ce que cette donnée est empruntée au patrimoine culturel et répond à une intuition d’ordre artistique.” (Darbelnet 1976 : 296)

La littérature occupe une place privilégiée en tant qu'outil de médiation dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle offre aux apprenants une fenêtre unique pour explorer et découvrir l'autre, ainsi que pour approfondir leur propre compréhension de soi.

Cet accent, mis sur le développement de la compétence communicative interculturelle des apprenants, y compris leur capacité à produire un langage authentique, a conduit à un regain d'intérêt pour la littérature en tant que ressource linguistique en raison de son rôle de réservoir d'authenticité, de connaissances pluriculturelles et de contenu engageant. » (Calafato et Gudim 2020 : 2)³⁹

À travers les textes littéraires, les apprenants sont exposés à des expériences variées qui les invitent à réfléchir, à s'identifier, à remettre en question leurs perspectives et à élargir leurs horizons.

Cette remarque vaut, dans une moindre mesure, pour l'écrit alphabétique, qui, lui aussi, est contextualisé. R. Harris (1993, p.157), se plaçant du point de vue de la sémiologie de l'écrit traite ces questions en distinguant deux syntagmatiques : la syntagmatique interne correspond aux relations qui se tissent entre les signes écrits à l'intérieur de l'espace graphique (fournissant son premier contexte) ; la syntagmatique externe prend en charge les relations entre le message écrit et son environnement du point de vue du lecteur (le contexte au sens large). (Grossmann 1999 : 150)⁴⁰

³⁹ Calafato et Gudim rappellent les descripteurs du Volume complémentaire du CECR

⁴⁰ https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2294

L'une des forces de la littérature réside dans sa capacité à renforcer la conscience subjective des apprenants. En se plongeant dans des récits, des poèmes ou des pièces de théâtre, les apprenants sont confrontés à une diversité de voix, de points de vue et de réalités. Cela leur permet de développer leur sensibilité, leur empathie et leur capacité à se mettre à la place d'autrui. Ils peuvent s'identifier aux personnages, partager leurs expériences, leurs émotions et leurs questionnements, et ainsi enrichir leur propre compréhension de la condition humaine.

En plus, en lisant, on devient un meilleur lecteur, un des objectifs est aussi de « développer une réelle compétence lectorale qui dépasse l'approche globale, permet de construire du sens et est susceptible de fournir des outils d'analyse pour conduire à l'autonomie quel que soit le support envisagé » (Gruca 2009 : 172).

De plus, la littérature offre une opportunité précieuse d'étudier des auteurs qui se situent dans une position "d'entre-deux". Ces auteurs, souvent issus de milieux culturels différents ou ayant vécu des expériences d'immigration, témoignent d'un métissage culturel dans leur œuvre littéraire. Leurs textes reflètent la rencontre et l'entrecroisement des langues, des traditions et des identités, qui ont sans doute beaucoup à offrir à un lecteur étranger : « A ce titre, la littérature francophone, par-delà des aspects historiques, politiques ou économiques parfois très ambigus, reconnus ou récusés, est, par excellence, le domaine du partage et du dialogue des cultures » (Gruca, 2009 : 168). En les étudiant en classe, les apprenants sont exposés à des récits riches en diversité et en complexité, qui contribuent à nourrir leur propre processus de médiation entre leur langue et leur culture d'origine et celle de leur langue d'adoption car: « La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture. » (Cuq 2005)⁴¹ De ce point de vue, lorsque les élèves entrent en contact avec ces textes, leur culture est confrontée au monde de l'Autre, ce qui leur permet de prendre du recul par rapport au statut de leur propre culture et de vivre une expérience interculturelle enrichissante.

La comparaison d'œuvres littéraires issues de différentes cultures est également très riche. La lecture en français d'œuvres des patrimoines régional, européen et mondial, notamment celles qui ont fortement influencé la littérature nationale, peut donner lieu à des travaux communs, à la lecture d'extraits en langue originale, à la compréhension des contextes culturels qui ont fait naître ces œuvres. Ces travaux, portant aussi sur les

⁴¹ CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005, 504 p., ISBN 2 7061 1301

littératures francophones, montrent aux élèves qu'il existe des formes multiples d'expression française qui enrichissent par la création les pratiques du français. (2020 : 34)⁴²

Ainsi, la littérature en classe de langue étrangère ne se limite pas à l'apprentissage de la langue elle-même, mais ouvre des portes vers une compréhension plus profonde de l'autre et de soi-même. Elle permet aux apprenants de s'engager dans un dialogue interculturel, d'explorer des perspectives différentes, de remettre en question les stéréotypes et de favoriser une plus grande ouverture d'esprit. « le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra-textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle. » (Cuq 2005) Bien que l'approche interculturelle soit déjà présente dans la didactique du FLE, son application spécifique à la littérature nécessite encore des recherches et des développements afin de tirer pleinement parti de son potentiel en tant qu'outil pédagogique interculturel.

2.3 La littérature dans l'approche interculturelle en classe de FLE

Au cours des dernières décennies, la didactique de la littérature en FLE a exploré différentes voies de renouvellement, parmi lesquelles celle qui intègre étroitement la littérature, la culture et l'interculturel a pris une importance considérable. Cette approche suscite un vif intérêt dans le cadre de notre recherche. Elle considère la littérature comme un lieu privilégié pour explorer l'interculturalité, un espace où se manifestent les échanges culturels et linguistiques. Elle offre ainsi des possibilités de médiation particulièrement pertinentes en classe de langue. Une attention particulière est accordée aux littératures francophones, qui favorisent de manière significative le dialogue entre les langues et les cultures. Effectivement, le texte littéraire ouvre de nombreuses perspectives pour aborder l'approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère. Il permet d'adopter une approche ethnographique ou anthropologique, en explorant les dimensions culturelles présentes dans le texte. De plus, il favorise le développement d'une culture partagée à travers le texte littéraire, où les apprenants peuvent acquérir des savoirs culturels. Enfin, le texte littéraire encourage l'interaction entre le soi et l'autre, en offrant des occasions de prise de conscience de sa propre identité face aux différences de l'Autre.

⁴² Le programme du cycle 4, ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et du sport, 2020.
<https://eduscol.education.fr/document/621/download>

2.3.1 Apport ethnographique ou/et anthropologique du texte littéraire

Les textes littéraires, tout comme les documents ethnographiques, se présentent comme l'un des moyens pour comprendre le monde qui nous entoure. « Si toute connaissance est représentation, la littérature a sa place à part entière dans les discours sur l'homme. Elle n'est pas plus fictionnelle qu'un entretien, qu'une enquête ... » (Abdallah-Preteille et Porcher 1996 : 151) Dans les textes littéraires, on retrouve également une multitude de visions du monde, à travers la présence de personnages, de situations et de cultures variées. Cela permet d'éviter de se référer à un seul modèle considéré comme une vérité universelle. Le roman, en particulier, « est un excellent moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers une fiction ». En effet, l'une des fonctions principales de la littérature est de « restituer la vérité multiple de la vie ». (Ibid. : 139). Mounin souligne la valeur ethnographique du texte littéraire :

La littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et les plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes, ou les Grecs (...) sont venues (...) des oeuvres littéraires. (Mounin 1976 : 153)⁴³

Seoud souligne que la littérature, quelle que soit sa forme, intègre de manière remarquable les caractéristiques culturelles et les ressources symboliques des espaces sociaux dans lesquels elle évolue. Il met l'accent sur le fait que la littérature offre une compréhension plus riche et plus profonde de ces aspects culturels que d'autres formes de discours :

La littérature, tous genres confondus et quelle que soit la conscience qu'en ont les écrivains, ou les intentions de création dans lesquelles ils inscrivent leurs oeuvres, ou même la langue dans laquelle ils écrivent, intègre remarquablement, d'une manière plus ou moins explicite et plus ou moins dense mais toujours mieux que toutes les autres formes du discours, les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe. (Séoud 1997 : 67).

⁴³ MOUNIN Georges. Linguistique et traduction, Dessart et Mardaga. Paris, 1976, p.153.

De manière similaire, L. Porcher met en avant l'importance de cette approche culturelle des textes littéraires :

Enseigner les littératures - écrit-il dans *Manières de classe* en 1987 - c'est montrer aux élèves, à travers les textes, les moeurs et les institutions des sociétés, remettant en cause la croyance communément répandue parmi les enseignants comme quoi la littérature n'intéresse pas ou plus les apprenants de langue. (Porcher 1987 : 124).

Pour bien mettre en relief les similitudes entre la littérature et l'anthropologie, Porcher affirme que :

Il ne s'agit bien sûr pas de confondre littérature et culture anthropologique, mais de constater que l'une comme l'autre peuvent nous donner du monde des hommes et de leurs rites, une perception particulière, fruit d'un regard singulier posé par l'auteur quel qu'il soit, écrivain ou anthropologue. (Porcher 2009 : 252)

Joubert parle quant à lui d'une lecture *référentielle* qui mettent en scène des perspectives culturelles de la société :

Une façon de cerner le problème serait de partir d'une approche résolument référentielle, en se demandant *ce qu'un texte peut révéler sur la culture matérielle de la société qu'il évoque* : comment y vit-on, que mange-t-on, comment s'habille-t-on, où habite-t-on, quelle est l'organisation politique, quelles sont les valeurs de vie, quel est dans cette société l'itinéraire d'une vie réussie ? (Joubert 2006 : 25)

Ainsi, nous pouvons remarquer que ce soit par le prisme de l'anthropologie ou à travers une approche référentielle, l'analyse des textes littéraires nous permet d'explorer les multiples dimensions de la culture et de la société. Ces approches complémentaires nous offrent des clés pour appréhender le monde et les différentes perceptions qu'en ont les auteurs, qu'ils soient écrivains ou chercheurs en anthropologie. Cela souligne l'importance de la littérature en tant que source inestimable pour étudier et comprendre la complexité des sociétés et des cultures qui nous entourent. On trouve la même confirmation de Gohard-Radenkovic quand elle parle de la littérature :

La littérature est issue d'une société et de ses cultures, dans son acception anthropologique ou sociologique. Elle peut offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné, dans un contexte donné. Elle ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au

monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs, dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur. (Gohard-Radenkovic 2004 : 8)⁴⁴.

En adoptant l'approche interculturelle dans la didactique littéraire, l'objectif principal est de favoriser le développement des capacités cognitives des élèves, en les encourageant à observer, classer, confronter et interpréter les éléments présents dans les textes littéraires, à « reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel. » (De Carlo 1998 : 77) Ainsi, les apprenants sont encouragés à adopter une perspective critique et à questionner les normes culturelles, tout en développant une compréhension plus approfondie des diversités culturelles et de leurs influences sur les comportements individuels et collectifs.

2.3.2 Apport d'une culture partagée du texte littéraire

La littérature joue un rôle essentiel dans la transmission des valeurs et des normes propres à une communauté. Elle va au-delà de la simple représentation artistique en étant le reflet des aspirations, des croyances et des expériences d'un groupe social donné. Par le biais de ses œuvres, la littérature permet à ses lecteurs de se plonger dans un univers culturel spécifique et de s'immerger dans les codes et les références de cette communauté. Luc Collès, dans son ouvrage intitulé "Littérature comparée et reconnaissance intellectuelle", met en évidence cette dimension en affirmant que la littérature est un pilier fondamental qui contribue à la formation et à la définition de l'identité collective.

Certes le texte littéraire véhicule des images dont la reconnaissance, à travers un triple mouvement de sublimation, de projection et d'identification, confère au lecteur une identité. Mais comme ces images renvoient aussi à des mythes reconnus et acceptés par le groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue, ce processus d'identification a valeur sociale également. (Colles 1994 : 15)

⁴⁴ « Recherches et applications intitulé Altérité et identité dans les littératures de langue française », *Français dans le monde*, Numéro spécial juillet 2004.

L'expérience de lecture littéraire offre aux apprenants un processus complexe d'identification, de projection et de repérage. Ils peuvent ainsi s'identifier aux personnages, aux situations et aux dilemmes présentés dans les récits, ce qui leur permet de se reconnaître dans l'œuvre et de développer un sentiment d'appartenance à la communauté culturelle représentée. De plus, la littérature joue un rôle intégrateur en offrant aux lecteurs la possibilité de se sentir pleinement membres d'une communauté. En effet, elle traduit un imaginaire « à la fois commun et absolument singulier » ; elle s'adresse aussi à ses lecteurs à la fois « comme un être humain en général et comme un individu totalement incomparable, irréductible » (Abdallah-Preteille et Porcher 1996 : 143). En se familiarisant avec les valeurs et les idéaux véhiculés par les textes littéraires, les individus renforcent leur sentiment d'identité et d'appartenance à un groupe social spécifique. Ils se voient alors comme les héritiers d'une tradition culturelle et participent à la perpétuation de cette identité partagée.

La littérature, en effet, dans la mesure où elle véhicule les valeurs propres à une communauté, va permettre à l'utilisateur, au travers d'un processus complexe d'identification de projection, de repérage *etc.* de s'y reconnaître et d'avoir le sentiment d'une identité, celle d'être membre d'une communauté [...] puisqu'elle est authentiquement représentative des valeurs culturelles d'une communauté, elle va apparaître même comme constitutive de l'identité de cette communauté. (Séoud 1997 : 60)

Ainsi, la littérature ne se réduit pas à une simple collection d'œuvres artistiques, mais elle est un véritable reflet de la diversité culturelle et un moyen puissant de transmission et de préservation des valeurs et des héritages. En reconnaissant l'importance de la composante culturelle de la littérature, nous sommes en mesure d'apprécier pleinement son rôle essentiel dans la construction et la préservation de l'identité collective. En effet « au niveau de sa production, l'identité culturelle ne peut se saisir comme objet, mais plutôt comme une idée formulée qu'à un moment donné, l'on se fait de soi-même en tant que sujet singulier ou collectif. » (Abdallah 1986 : 35)⁴⁵

L'approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère a un double objectif en utilisant le support pédagogique du texte littéraire. Nous visons non seulement à permettre aux apprenants d'acquérir une compétence culturelle, mais aussi à « favoriser le développement chez eux, de la conscience d'une identité culturelle qui coïncide avec leur identité propre » (Séoud 1997

⁴⁵ PRECEILLE M. Abdallah. Vers une pédagogie intellectuelle. Paris : Publication de la Sorbonne, INRP, 1986, p.35.

: 144). Lits souligne à juste titre que « l'apprentissage de la littérature est essentiel à la construction de l'identité personnelle et collective des élèves. » L'utilisation le texte littéraires dans les cours de FLE pourrait « permettre aux élèves de s'approprier leur patrimoine littéraire, c'est leur donner, dit toujours Lits, l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socio-culturel auquel ils appartiennent. » (Lits 1994 : 93). D'ailleurs, la lecture littéraire met aussi en place avec le texte une distance, qui « permet au lecteur de se distancier, de voir et de se voir en oblique » (Abdallah-Preteille et Porcher 1996 : 153). L'étude de la littérature dans l'enseignement suscite chez les apprenants une prise de conscience du caractère dynamique de l'interculturalité et favorise l'établissement d'un échange entre différentes appartenances culturelles :

Pour nouer avec l'étranger des rapports d'échange, de partage, d'égalité, de respect, il est indispensable de disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités, ses singularités.»
(*ibid.*)

2.3.3 Interaction entre soi et l'autre

La démarche interculturelle présente l'intérêt de favoriser une prise de conscience de soi, qui est souvent associée à une remise en question de soi. En effet, « Une approche interculturelle est intéressante pour découvrir l'autre, et l'accepter dans sa culture propre, mais plus encore pour faire retour sur ma culture personnelle et en distinguer les valeurs. » (Lits 1994 : 32). Cette approche permet aux apprenants d'explorer leur propre identité à travers le prisme des cultures différentes, ce qui peut amener à une réflexion profonde sur leur propre perception du monde et de leur place en son sein. En prenant conscience de leurs propres filtres culturels, ils sont en mesure de mieux comprendre :

non plus seulement la culture étrangère mais le *contact* entre cultures, permettent de travailler sur les représentations de soi et de l'autre, de mettre en évidence les implicites propres à toute culture, les règles cachées qui en régissent le fonctionnement, de réfléchir aux modalités (et aux embûches) de toute relation avec l'Autre. (Maillard 2013 : 257)

Le retour sur soi, suscité par la découverte de l'autre à travers le texte littéraire, ouvre la voie à une exploration plus profonde de son identité, permettant ainsi une meilleure compréhension de soi-même et une éventuelle reconstruction identitaire :

des lieux d'interrogation des représentations de l'altérité, et des processus identitaires qui lui sont étroitement liés, dans lesquels se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent les représentations de soi et de l'autre, entre proche et lointain, entre rejet et fascination, entre refus et appropriation. (Gohard-Radenkovic 2004 : 11)

2.3.3.1 Reconnaissance de l'autre

En étudiant plusieurs textes littéraires issus de différentes cultures, les apprenants sont exposés à une variété de perspectives, de valeurs et de normes qui diffèrent de celles de leur propre culture. Cette confrontation les amène à remettre en question leurs certitudes et à développer un esprit critique envers les jugements culturels préconçus. Ils apprennent à reconnaître que chaque culture a sa propre vision du monde, ses propres codes et ses propres pratiques sociales.

Outre ses aspects linguistiques et civilisationnels, outre ses atouts pour développer de réelles compétences lectorale et scripturale, la littérature permet de construire un savoir-être, car elle favorise, par la rencontre de l'autre, de l'étranger, la découverte de soi-même. Pour mettre en place une pédagogie de l'interculturel, le groupement de textes semble la démarche didactique la plus pertinente. Faire ressortir les universaux textuels, intertextuels et thématiques pour mieux percevoir les différences et les spécificités de la littérature française et francophone, c'est conduire l'apprenant à partager le plaisir du texte et à se construire dans et par l'apprentissage d'une langue- culture étrangère. (Gruca 2008 : 771)

De ce point de vue, selon les propos de Gohard-Radenkovic, ces approches offrent aux apprenants l'opportunité de :

s'interroger sur les non-dits sociaux et les "textes cachés" permettant d'identifier les stratégies et les relations à l'autre - et qui sait - de désamorcer les conflits latents existant dans toute collectivité et dans toute relation de par sa pluralité même (Gohard-Radenkovic 2004 : 187).

Cela implique de chercher au-delà des discours explicites et des interactions apparentes pour identifier les signes, les indices et les sous-entendus qui révèlent les stratégies et les relations non exprimées. Cette démarche permet de décoder les messages implicites et de comprendre les tensions, les conflits ou les enjeux qui peuvent exister dans une situation donnée. En mettant en lumière ces éléments sous-jacents, il devient possible de favoriser une meilleure compréhension interculturelle, d'éviter les malentendus et « d'analyser le jeu des identités individuelles linguistiques régionales, culturelles politiques etc. qui peuvent s'exprimer à travers le prisme de la confrontation, du conflit, de la domination, de l'exil, de la souffrance, de la rupture, de la complémentarité, de la réconciliation etc. » (Gohard-Radenkovic 2004a : 11). Cela s'applique particulièrement dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère, où la situation est propice à l'émergence d'une pédagogie interculturelle. En effet, du fait du statut d'étranger qu'occupe l'apprenant par rapport à la littérature qu'il étudie, cette approche trouve un terrain favorable pour se développer. « Une didactique de l'interculturel supposerait que l'on laisse parler l'apprenant confronté à une situation étrangère, selon sa propre vision des choses et ses propres normes culturelles, ce qu'il ne manque pas de faire spontanément. » (Séoud 1997 : 147)

Et par la suite, il sera nécessaire de transcender cette perspective centrée sur sa propre culture, afin de pouvoir appréhender les façons de penser et d'agir étrangères. Cela permettra ainsi de communiquer sa propre différence tout en comprenant celle des autres :

Cette décentration permet ensuite au lecteur de se prendre lui-même comme objet d'observation. Cette démarche interculturelle est ainsi conçue comme une alternance entre mouvement ethnocentré et décentré, au cours duquel l'apprenant va pouvoir découvrir l'Autre et se découvrir lui-même. (Maillard 2013 : 249)

Chaque individu est porteur d'une culture qui façonne sa vision du monde et influence sa manière de percevoir et d'interagir avec son environnement. Les cultures ne sont pas des entités indépendantes, mais elles se manifestent à travers les représentations individuelles, les croyances, les valeurs et les expériences de chaque personne. L'expression de la culture ne peut se faire que par l'intermédiaire des individus, car ce sont eux qui donnent vie aux traditions, aux normes et aux pratiques culturelles. Certes, comme ce que Besse (1985 : 26) a abordé : « Le dialogue des cultures n'est pas dissociable d'un dialogue interpersonnel, entre soi et un autre à la fois semblable et différent, entre soi et soi confronté à des messages autres que ceux auxquels on est accoutumé ». Lorsque nous abordons la littérature, nous sommes confrontés à une multiplicité de regards et

d'interprétations. Chaque lecteur apporte sa subjectivité, sa propre expérience culturelle et ses références personnelles lorsqu'il interagit avec un texte :

Cette démarche est interculturelle par la confrontation de points de vue d'individus de cultures différentes. Elle est donc interactive dans la mesure où les techniques de repérage et d'interprétation utilisées amèneront les élèves à communiquer avec le professeur et les autres membres du groupe classe et à construire des significations à travers ces échanges. (Collès 1994a : 40)

Ainsi, la lecture d'un texte littéraire devient une rencontre entre la culture de l'auteur et la culture du lecteur, à travers le prisme de leur subjectivité respective. Alors, dans le contexte d'une classe de FLE, l'échange que ce soit entre les textes littéraires ou entre les apprenants joue un rôle très important en didactique interculturelle, l'apprenant est invité à s'exprimer librement en prenant en compte leur point de vue culturel unique et en valorisant leur expérience personnelle, puis, il :

modifiera son appréciation peu à peu par une confrontation avec les autres textes et un échange de points de vue avec ses condisciples sachant que la multiplication des points de vue lui permettra d'élaborer des hypothèses explicatives et d'adopter progressivement une attitude de recul par rapport à son jugement initial (Séoud 1997 : 150).

En encourageant le dialogue, on crée un espace d'apprentissage où les apprenants peuvent se sentir en confiance pour exprimer leurs opinions et développer leur compréhension interculturelle. Cela leur permet de construire des ponts entre leurs propres cultures et celles des autres, favorisant ainsi la construction d'une identité culturelle ouverte et inclusive. Pour ces raisons que les auteurs affirment bien la démarche de reconnaissance de l'Autre grâce à la lecture littéraire dans l'apprentissage du FLE, selon Séoud « seul l'Autre peut nous voir comme nous sommes dans notre totalité grâce précisément à sa position d'extériorité » (Séoud 1997 : 140) tandis que Abdallah-Pretceille et Porcher soulignent que « dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle de faits de civilisations, /le texte littéraire/ est actuellement redécouvert comme un médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre » (1996 : 138). Pour synthétiser ces démarches, F. Demougin conclure :

Le rapport à la culture englobe ainsi les relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des objets, et des pratiques. C'est pourquoi il nous faut impérativement ouvrir les corpus littéraires sur lesquels nous travaillons, en renouveler les

modalités de lecture. Apprendre une langue ne peut consister ni à rester dans un rapport d'extériorité à la culture qu'elle véhicule, ni à rester passif à l'égard des modèles culturels légitimés par l'école, ni à rester dans un rapport pragmatique au savoir, mais au contraire, consiste à entrer dans un processus de médiatisation du rapport à l'autre et au monde, dans un processus d'appropriation. (Demougin 2007 : 191)

2.3.3.2 Reconstruction identitaire

En reconnaissant l'autre, l'apprenant s'engage dans un processus introspectif qui l'amène à réfléchir sur ses propres valeurs, normes et traditions. Il peut ainsi examiner comment sa propre identité a été façonnée par son contexte culturel et comment elle se distingue de celle des autres. Cette exploration intime favorise la réflexion critique sur soi-même et offre la possibilité de reconstruire son identité en fonction des nouvelles connaissances et expériences acquises. En effet, l'objectif pédagogique est :

d'aider à construire une connaissance de soi et de sa société à travers la lecture de textes littéraires en didactique des langues et des cultures. [...] La lecture anthropologique de tout texte littéraire en langue étrangère révèle d'abord à soi avant de révéler à l'autre et propose à l'apprenant lecteur un voyage dans sa propre altérité, à caractère initiatique et éthique» (Gohard-Radenkovic 2004a : 187). Comment créer des espaces de réconciliation identitaire avec Soi ? Comment instaurer des espaces de réconciliation de Soi avec l'Autre et de l'Autre avec Soi ? Les textes littéraires, lieux de la parole retrouvée, sont des espaces par excellence de cette négociation et de cette médiation. (Ibid. : 183)

En explorant les thèmes et les messages des textes littéraires, les apprenants sont amenés à réfléchir de manière critique sur leur propre identité. Ils peuvent remettre en question les normes culturelles et sociales auxquelles ils ont été exposés, remettre en cause leurs propres préjugés et examiner de plus près leurs propres valeurs. Cela leur permet de reconstruire leur identité en se basant sur une réflexion personnelle et une compréhension plus approfondie d'eux-mêmes.

L'aspect dynamique et mouvant de l'identité (Abou 1981 et Vinsonneau 2002) joue dans la façon dont l'auditeur ou le lecteur reçoit et interprète les récits qu'on lui livre. L'individu en situation de parler, de lire ou d'écouter, se déplace continuellement entre les différentes facettes de son identité. Ainsi, continuellement, il construit, déconstruit et reconstruit symboliquement les récits livrés ou reçus. Il les réinterprète selon la posture

identitaire adoptée au moment du récit, puis le récit, à son tour, l'amène, le guide à travers différentes positions identitaires. (Boucher 2009 : 221)

Le dialogue et l'interaction avec d'autres lecteurs, qu'il s'agisse de leurs pairs en classe ou d'autres lecteurs en ligne ou dans des cercles de discussion, jouent également un rôle important dans la reconstruction de l'identité à travers le texte littéraire. Les échanges d'idées, les débats et les perspectives multiples permettent aux apprenants d'élargir leurs horizons et de remettre en question leurs propres points de vue. Cela favorise une prise de conscience interculturelle, car ils sont exposés à différentes visions du monde et sont encouragés à réfléchir à la façon dont cela influence leur propre identité.

telle est probablement la plus grande leçon de l'interculturel : pour nouer avec l'étranger des rapports d'échange, de partage, d'égalité, de respect, il est indispensable de disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités, ses singularités. Il n'y a pas vraiment d'Apatriotes radicaux en ce domaine. On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat, ses emblèmes. (Porcher et Abdallah-Preteille 1996 : 163)

C'est la raison pour laquelle Cuq et Gruca indique que «L'approche interculturelle en littérature, non encore opérationnelle d'un point de vue épistémologique et scientifique en didactique, pourrait dynamiser la rencontre des mentalités et éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre.» (2003 : 159) Pour cette construction d'une identité propre dans un contexte interculturel, Séoud analyse :

l'essentiel dans cette pédagogie est non de faire acquérir un nouveau savoir ou savoir-faire - en tout cas ce qu'on appelle en enseignement de la civilisation, une compétence culturelle permettant d'anticiper dans une situation donnée les risques de malentendus - mais la conscience d'une identité spécifique par opposition à l'Autre, qu'il s'agisse de l'autre que dévoile le texte lui-même (le Français) ou des autres lecteurs, les voisins du banc (Séoud 1997 : 157).

En classe de FLE, à travers l'outil pédagogique des textes littéraires, les apprenants pourront « reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel.» (De Carlo 1998 : 77) Dans l'ensemble, cet objectif de

développement des capacités cognitives des élèves, à travers l'observation, le classement, la confrontation et l'interprétation, vise à renforcer leur pensée critique, leur raisonnement logique et leur capacité à analyser et comprendre les informations de manière approfondie. Cela favorise leur autonomie intellectuelle et leur capacité à interagir de manière éclairée avec le monde qui les entoure.

2.4 Synthèse

Dans ce chapitre, nous pouvons conclure que le texte littéraire, en tant que support pédagogique, offre de nombreuses opportunités pour favoriser l'apprentissage linguistique, culturel et interculturel des apprenants. La lecture des textes littéraires présente la valeur pédagogique dans l'approche interculturelle de la didactique du FLE avec un «véritable laboratoire de langue» (on reconnaît là l'expression empruntée à J. Peytard), mais également comme «le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité» (Cuq 2003 : 159). En effet, le texte littéraire est considéré comme un document authentique qui permet aux apprenants de se familiariser avec la langue réelle utilisée dans un contexte culturel spécifique. Il leur offre une exposition à une variété de styles, de registres et de nuances linguistiques, ce qui contribue à améliorer leur compréhension et leur maîtrise de la langue française.

En outre, la littérature ouvre une fenêtre sur la culture française et francophone, permettant aux apprenants de découvrir les valeurs, les coutumes, les perspectives et les réalités de la société cible. Elle favorise ainsi le développement de la compétence interculturelle en encourageant les apprenants à se confronter à des points de vue différents, à questionner les normes et les préjugés, et à élargir leur vision du monde.

Les difficultés que soulève l'introduction du texte littéraire dans une classe de langue ne sont pas forcément [...] d'ordre linguistique ou textuel. L'expérience montre que la plupart des malentendus, des interprétations erronées et des contresens dans la réception d'un texte relèvent des éléments socioculturels de référence et du culturel en général. La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leur expérience de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture. (Cuq et Gruca 2002 : 386-387)

La littérature donne également un espace pour l'exploration et la réflexion personnelle, permettant aux apprenants de se connecter émotionnellement aux personnages, aux thèmes et aux idées exprimés dans les textes. Cela favorise leur développement personnel et leur permet de se reconnaître, de se questionner et de se reconstruire à travers la lecture et l'interprétation des œuvres littéraires. «Il est possible de favoriser le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle, toute au service d'un enseignement de la communication.» (Ibid.)

En conclusion, le texte littéraire est un outil précieux dans l'enseignement du FLE dans une approche interculturelle. Il offre une richesse linguistique, culturelle et interculturelle qui permet aux apprenants de développer leurs compétences communicatives, leur compréhension culturelle et leur identité personnelle. En utilisant la littérature de manière appropriée et réfléchie, les enseignants peuvent ouvrir de nouvelles perspectives et inspirer les apprenants dans leur parcours d'apprentissage du français et de découverte de la francophonie.

CHAPITRE III :

ÉTUDE DE TERRAIN AUX UNIVERSITÉS VIETNAMIENNES

Dans le cadre de notre étude sur le terrain, nous débiterons par une synthèse succincte du statut et de l'évolution de la langue française au Vietnam, en mettant l'accent sur son émergence et son développement en tant que langue enseignée. Notre objectif est de dresser un panorama de l'enseignement du français langue étrangère au Vietnam, en mettant en lumière les défis et les enjeux qui ont marqué son parcours. Nous examinerons de près la manière dont le français est enseigné et acquis au Vietnam, en analysant les périodes de progrès et de difficultés qu'a connues son enseignement au fil des ans. Malgré ces fluctuations, sa prépondérance dans divers domaines témoigne de son importance cruciale dans l'évolution du pays.

Dans les parties suivantes de ce chapitre, nous nous pencherons sur la situation actuelle de l'enseignement du français dans l'éducation générale et supérieure au Vietnam. Nous adopterons une approche quantitative en distribuant des questionnaires aux enseignants exerçant dans diverses institutions au Vietnam. Par la suite, nous mettrons en œuvre une approche qualitative en conduisant des entretiens semi-directifs avec des enseignants expérimentés, possédant une vaste expertise dans l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE. Nous procéderons à une analyse approfondie des résultats de ces enquêtes qui nous permettront de mieux comprendre la pratique de l'utilisation des textes littéraires dans les cours de FLE sous une perspective interculturelle, afin d'identifier les défis auxquels ce domaine est confronté.

3.1 La place de la langue française au Vietnam

Dès son introduction au Vietnam du XVI^e siècle, le français a été porté par le pouvoir et la religion, symbolisant ainsi une représentation du pouvoir lui-même. Son arrivée a eu un impact considérable sur la langue et la culture du Vietnam. Pendant près de cinq siècles de présence au Vietnam, le français a connu des périodes prospères et difficiles, étroitement liées à l'évolution de l'histoire vietnamienne.

L'époque coloniale française est indéniablement un chapitre glorieux de l'histoire du français au Vietnam, marquée par près d'un siècle de domination coloniale et par l'imposition de politiques éducatives, sociales et culturelles par les autorités françaises. Malgré les dégâts causés par la guerre franco-vietnamienne, il est essentiel de souligner les importantes contributions françaises à la culture et à la société vietnamiennes. Ces apports laissent des traces indélébiles dans la culture vietnamienne.

Au-delà de son statut de langue officielle coloniale, le français a influencé la littérature, l'architecture, la cuisine et d'autres aspects de la vie quotidienne vietnamienne. Les écoles et les institutions françaises ont joué un rôle clé dans la diffusion du français et dans la formation d'une élite éduquée, bilingue et francophone. Cependant, après l'indépendance du Vietnam en 1954, le français a graduellement perdu son statut de langue officielle au profit du vietnamien, qui est devenu la langue nationale. Malgré cette évolution, le français continue de conserver une certaine présence au Vietnam, en particulier dans les relations diplomatiques, le tourisme, la culture et l'enseignement supérieur. De nos jours, l'enseignement du français coexiste avec celui de l'anglais dans les écoles et les universités vietnamiennes, reflétant ainsi la diversité linguistique et culturelle du pays. Le français reste un témoignage vivant de l'histoire partagée entre la France et le Vietnam, et son héritage continue de susciter un intérêt et une appréciation chez de nombreux Vietnamiens.

3.1.1 L'apparition de la langue française au Vietnam

Au XVI^e siècle, les premiers contacts entre le français et le Vietnam ont eu lieu grâce aux échanges commerciaux avec les Européens, notamment Au XVI^e siècle, les premiers contacts entre le français et le Vietnam ont eu lieu grâce aux échanges commerciaux avec les Européens,

notamment entre les mandarins vietnamiens et les compagnies d'armes militaires européennes.⁴⁶ vers l'année 1533, selon la mission demandée par l'Église Catholique Universelle, les missionnaires du Catholicisme, dans les bateaux commerciaux, venus des pays européens comme la France, le Portugal, le Pays-Bas sont arrivés en Asie y compris la Chine, le Vietnam et l'Inde⁴⁷. La diffusion officielle du français était alors étroitement liée à celle du catholicisme, car les missionnaires catholiques ont joué un rôle essentiel dans l'introduction de la langue française. Néanmoins, cette période pourrait être considérée comme une phase d'expérimentation où les missionnaires cherchaient à intégrer les théories, les règles et les rituels habituels du catholicisme dans la vie des Vietnamiens.⁴⁸

Au cours du XVIème siècle jusqu'au XVIIème siècle, après environ un siècle de présence au Vietnam en tant que langue de religion avec un nombre limité de pratiquants, le français a connu une évolution significative en consolidant sa place au sein de la dynastie des Nguyen, sous le règne de l'empereur Nguyen Anh – ou le royaume de Gia Long. Au cours des guerres civiles qui ont divisé le pays entre les factions de Dang Ngoai et Dang Trong, l'empereur Nguyen Anh a reçu un soutien crucial d'un missionnaire français nommé Pigneau de Behaine, également connu sous le nom de Pierre Joseph Georges Pigneau de Behaine (1741-1799).⁴⁹ Ce missionnaire, également appelé Ba Da Loc ou Cha Ca en vietnamien, a d'abord entrepris des tâches missionnaires au Vietnam, mais il s'est rapidement impliqué dans des missions politiques et diplomatiques. Grâce au soutien infailible de Pigneau de Behaine, Nguyen Anh a pu recouvrer son pouvoir et unifier tout le pays. C'est Pigneau de Behaine qui a poussé Nguyen Anh à signer l'Accord de Versailles avec le roi français Louis XVI. Bien que cet accord n'ait jamais été réalisé en raison du renversement et de l'exécution de Louis XVI pendant la Révolution française de 1789, il témoigne des liens étroits entre l'empereur vietnamien et les Français à l'époque féodale.

Sous le règne de l'empereur Gia Long, d'autres Français ont également joué un rôle important au Vietnam, tels que Jean-Baptiste Chaigneau, connu sous le nom vietnamien de Nguyen Van Thang,

⁴⁶ TRAN Van Giau, ĐINH Xuan Lam, NGUYEN Van Su, *Lịch sử Việt Nam cận đại, [L'histoire contemporaine du Vietnam]*, tome 1, Maison d'Édition de l'Éducation-Hanoi, 1959

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ TRUONG Huu Quynh, PHAN Dai Doan, NGUYEN Canh Minh, *Đại cương lịch sử Việt Nam [Panorama de l'Histoire du Vietnam]*, tome 1, Maison d'Édition de l'Éducation, Mai 2001

⁴⁹ TRAN Van Giau, ĐINH Xuan Lam, NGUYEN Van Su, *Lịch sử Việt Nam cận đại, [L'histoire contemporaine du Vietnam]*, tome 1, Maison d'Édition de l'Éducation-Hanoi, 1959

qui a travaillé comme conseiller dans l'armée du Roi pendant 26 ans. Il y avait également Manuel, un aventurier dont le nom vietnamien était Manh Hoe, qui s'est distingué pendant cette période. Ces relations étroites entre l'empereur Nguyen Anh et les Français ont laissé une marque importante dans l'histoire du Vietnam et ont jeté les bases des futures interactions et influences françaises dans le pays.

La relation entre les Français et les Vietnamiens a évolué au-delà des frontières des théories religieuses de certaines communautés ou collectivités locales pour acquérir une nouvelle dimension à l'échelle nationale. Elle s'est étendue à plusieurs domaines tels que la politique, la diplomatie, le service militaire et le commerce. Par la suite, un pas décisif fut franchi, marquant l'enracinement du français dans la société vietnamienne et entraînant des changements profonds, y compris la transformation totale de l'écriture vietnamienne. Cette étape représente un tournant majeur dans l'évolution du français au Vietnam, et sa présence s'est non seulement manifestée dans le domaine de l'éducation, mais également dans la culture et la société vietnamienne.

3.1.2 Le pic de la langue française à l'époque coloniale au Vietnam

En 1858, la France a pris l'initiative d'entrer en conflit avec le Vietnam, marquant le début d'une guerre officielle qui s'est rapidement conclue par la conquête du pays. À cette époque, le royaume de Nguyen était déjà affaibli, ce qui a facilité la progression des forces françaises sur le territoire vietnamien. Après cette conquête, la situation du Vietnam a été radicalement transformée. Le Sud du pays est devenu un territoire totalement dominé par la France, tandis que le Nord, où résidait l'Empereur et son royaume, s'est retrouvé sous le statut de protectorat placé sous l'autorité de la Métropole. Malgré l'apparence d'une certaine souveraineté, la réalité était que les Français exerçaient un contrôle absolu sur les décisions politiques et administratives du pays. L'Empereur, bien qu'il conservât son titre, avait peu de pouvoir réel et se trouvait souvent réduit à un rôle de figure symbolique.⁵⁰

Après avoir pris le contrôle du Vietnam, la France a entrepris des réformes politiques, sociales et économiques majeures, parmi lesquelles figurait une transformation rapide du système éducatif vietnamien. En urgence, les écoles de style chinois ont été progressivement remplacées par des

⁵⁰ TRUONG Huu Quynh, PHAN Dai Doan, NGUYEN Canh Minh, *Đại cương lịch sử Việt Nam [Panorama de l'Histoire du Vietnam]*, tome 1, Maison d'Édition de l'Éducation, Mai 2001

écoles françaises ainsi que des écoles indigènes. La langue chinoise et l'utilisation des caractères chinois, communément appelés le « Nom », ont été progressivement supplantés par le français et le chu Quoc ngu- le système d'écriture en caractères latins. Les examens littéraires traditionnels en chinois, qui avaient été en place depuis des siècles, ont été éliminés des écoles et ont perdu de leur influence dans la société vietnamienne. Tous les documents officiels, les énoncés, les arrêts et les décisions du gouvernement colonial et du protectorat ont été rédigés en français. Sous ce nouveau système éducatif franco-indigène, l'enseignement du français s'est répandu dans tout le pays. Les écoles françaises ont joué un rôle central dans cette entreprise, permettant ainsi à la langue française de prendre racine et de s'imposer comme une langue d'enseignement, d'administration et d'élite dans la société vietnamienne.

Ces réformes ont eu des implications profondes pour la culture et l'identité du Vietnam. Elles ont façonné le paysage éducatif et influencé les aspirations et les opportunités des générations futures. La prédominance du français dans le système éducatif et administratif a eu un impact durable sur la société vietnamienne et a laissé une empreinte significative sur son développement socio-culturel. Cependant, ces changements n'ont pas été accueillis sans résistance. De nombreux Vietnamiens ont lutté pour préserver leur identité culturelle et ont cherché à défendre leur langue et leurs traditions face à l'influence croissante du français. Les mouvements nationalistes ont émergé, réclamant l'indépendance et la préservation de la culture vietnamienne face à l'assimilation culturelle imposée par la colonisation française.

Ainsi, la réforme éducative entreprise par la France a été un moment déterminant dans l'histoire du Vietnam, marquant le début d'une période d'interactions intenses entre les cultures et d'effervescence des idées. Cette période a également posé les bases de l'influence durable de la langue et de la culture françaises dans la société vietnamienne. Les rues étaient baptisées de noms français, et les établissements scolaires, du préscolaire au lycée, arboraient également des dénominations françaises. Des écoles de renom comme le lycée Chasseloup Laubat à Saigon, le lycée Albert Sarraut, le lycée du Protectorat (Trường Bưởi) à Hanoi, ainsi que le collège Marie-Curie ont conservé ces appellations françaises jusqu'à la libération du Vietnam. Ainsi, le système éducatif a été reconstruit selon le modèle français, avec une hiérarchisation des niveaux, allant du préscolaire au collège, voire à l'université.⁵¹ Plusieurs Vietnamiens, ayant grandi sous ce régime,

⁵¹ TRUONG Minh San, *Bách khoa toàn thư giáo dục và đào tạo Việt Nam* [Encyclopédie de l'Education et de la Formation du Vietnam], Maison d'Édition de la culture et de l'information, Décembre 2006

ont poursuivi leurs études en France et sont devenus par la suite des personnalités éminentes, des auteurs de renom tels que Ho Bieu Chanh, Duong Quang Ham, Tran Dai Nghia, Nguyen Van Huyen, Tran Duc Thao, Ho Dac Di, et Ton That Tung, qui ont grandement contribué à la reconstruction du Vietnam après sa victoire impressionnante. Le français était incontestablement une langue de promotion sociale, réservée à ceux qui pouvaient la parler afin d'accéder à des postes de responsabilité et progresser dans leur carrière professionnelle.⁵²

Le français n'était pas uniquement enseigné officiellement dans les écoles, mais il était également largement répandu dans la société, transmis oralement à travers des histoires, des poèmes et des chansons. Même les plus démunis, ceux qui n'avaient jamais fréquenté l'école et qui ne savaient ni lire ni écrire, étaient capables de s'exprimer en un français approximatif (tieng Phap boi). Ce phénomène a contribué à l'abondance des mots empruntés au français (les emprunts français) qui subsistent dans la langue vietnamienne jusqu'à nos jours. Ces emprunts sont encore couramment utilisés par les Vietnamiens dans leur vie quotidienne.

En somme, à l'époque coloniale au Vietnam, la langue française occupait une place prépondérante et influente dans la société vietnamienne. Avec l'arrivée des Français au milieu du XIXe siècle, la langue française s'est imposée progressivement comme la langue des colonisateurs, de pouvoir, de gouvernance et de promotion sociale. Elle a été largement utilisée dans les domaines politique, administratif, éducatif, et culturel au Vietnam.

3.1.3 L'abandon de la langue française au Vietnam après la deuxième guerre mondiale (1945-1975)

Selon l'encyclopédie de l'Education et de la Formation du Vietnam (2006) de Trương Minh San, après la proclamation de l'indépendance du Vietnam en 1945, le nouveau gouvernement de la République Démocratique du Vietnam a entrepris des réformes importantes dans tous les domaines de la société, y compris l'éducation. La disparition du gouvernement colonial français et de ses institutions éducatives a entraîné un bouleversement radical dans le système d'enseignement du pays. La langue française a été associée à une époque douloureuse de l'histoire vietnamienne

⁵² Ibid.

marquée par la lutte pour l'indépendance et la souveraineté. Ainsi, le français a été perçu par beaucoup de Vietnamiens comme la langue des ennemis, symbole de l'oppression coloniale.

Le nouveau gouvernement s'est donc engagé dans une démarche de rejet du français au profit du Quoc ngu, considéré comme l'outil linguistique de la lutte pour l'indépendance, et son usage a été encouragé dans tous les domaines de la société, y compris dans l'éducation. Le français, quant à lui, a été progressivement relégué à un rôle secondaire, voire négligé dans le nouveau système éducatif. Avant 1947, l'enseignement des langues étrangères au Vietnam était limité, et le français ne faisait pas partie des langues enseignées. Ce n'est qu'en 1947 que la première université des langues étrangères a été fondée sous l'impulsion de l'Oncle Ho (Hô Chi Minh). Cependant, même dans cette université, le français ne figurait pas parmi les langues proposées aux étudiants. Les langues enseignées étaient principalement l'anglais, le russe et le chinois. À cette époque, seuls les professeurs et les chercheurs en médecine continuaient à utiliser le français lors de leurs cours et de leurs travaux de recherche.

Après l'Accord de Genève en 1954, le Vietnam a été divisé en deux parties au niveau du parallèle 17, avec le Nord sous le contrôle du gouvernement communiste et le Sud sous un régime pro-occidental. Cette division a eu des conséquences directes sur l'enseignement du français dans le pays.

Au Nord, après avoir obtenu son indépendance, le gouvernement vietnamien a entrepris une réforme éducative qui écartait progressivement le français des programmes scolaires primaires et secondaires (Ibid.). Ainsi, pendant une période dite de "gel" qui s'étendait de 1954 jusqu'aux années 70, la place du français dans l'enseignement était réduite et limitée.

De 1954 à 1975, la situation du français dans le Sud du Vietnam a été marquée par des défis majeurs liés à la présence des forces américaines et à l'influence grandissante de l'anglais parce que le Sud du Vietnam était sous l'autorité des États-Unis. Sous la domination américaine, le français a été progressivement évincé des établissements d'enseignement primaire et secondaire. L'anglais est devenu la langue privilégiée, car un grand nombre d'Américains étaient présents dans la région. Les écoles ont adopté l'anglais comme langue d'enseignement et de communication, ce qui a relégué le français à l'arrière-plan. Ainsi, bien que le français ait été confronté à une concurrence croissante de l'anglais et à des changements politiques majeurs, sa présence persistante dans certains cercles témoignait de sa place significative dans l'histoire et la culture du Vietnam. L'héritage de la langue française continuait de vivre à travers les souvenirs et les liens entre générations, malgré les bouleversements politiques et les changements de contexte.

Le déclin du français dans le système éducatif reflétait les changements politiques et sociaux intervenus dans le pays après l'indépendance. Ainsi, la période post-coloniale a marqué une rupture importante dans l'histoire de la langue française au Vietnam, témoignant de l'importance du langage dans l'affirmation de l'identité nationale et de la souveraineté culturelle.

3.1.4 Le renouveau de la langue française au Vietnam (1970-2004)

En 1970, le Vietnam a rejoint la Francophonie en signant la Convention de Niamey relative à l'Agence de Coopération Culturelle et Technique. Cette adhésion a marqué un tournant dans la politique linguistique du Vietnam envers le français. Deux ans plus tard, le français a été officiellement réintroduit dans l'enseignement général au Nord du Vietnam, cette fois en tant que matière à part entière, considérée comme langue étrangère. Le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam a inclus le français dans le système éducatif, et l'année scolaire 1972-1973 est devenue l'année charnière de la reprise de l'enseignement du français dans le Nord du pays (Ibid.). Depuis lors, la langue française a regagné une place dans l'enseignement au Nord du Vietnam, même si son statut et son importance ont évolué par rapport à l'époque coloniale. Alors qu'auparavant le français était une langue de promotion sociale et de pouvoir, il est devenu progressivement une langue étrangère enseignée comme une compétence linguistique internationale.

Cependant, le manque d'archives et de témoignages complets complique la reconstitution précise de ces périodes historiques spécifiques dans les établissements scolaires français au Vietnam. Cependant, il est important de continuer à explorer et à rechercher des sources pour mieux comprendre ces événements et leur impact sur l'enseignement du français et les relations culturelles entre le Vietnam et la France à cette époque, comme ce que Nguyen Thuy Phuong a affirmé dans sa thèse :

Les troubles liés à la politique et à la corruption qui ont conduit en 1970 à des grèves et au non-renouvellement de contrat d'une vingtaine d'enseignants français ne nous sont connus que par de courts articles de magazine. De même, le « renouveau » des établissements scolaires français à la suite du départ des Américains en 1972 n'est décrit que dans la presse. Enfin, les conditions dans lesquelles se sont déroulées les derniers mois des écoles françaises d'avril à juin 1975 nous sont largement inconnues, à l'exception du Lycée Yersin dont nous avons interrogé le dernier proviseur. La même remarque s'applique

au Lycée Albert-Sarraut en 1965, dont la présence archivistique se clôt sur un simple échange de courriers. (Nguyen Thuy Phuong : 588)⁵³

Ensuite, en 1977, la France et le Vietnam signaient un accord de coopération culturelle, scientifique et technique qui donnait le coup d'envoi à un partenariat structuré en la matière (Assemblée Nationale N° 1167 : 1958)⁵⁴. Depuis le début des réformes économiques en 1986, connues sous le nom de "Đổi Mới" (Renouveau), le Vietnam a connu une transformation rapide et profonde dans de nombreux domaines, y compris celui de l'éducation. L'ouverture économique du pays et son intégration croissante dans l'économie mondiale ont entraîné une demande accrue de compétences linguistiques en anglais, considéré comme la langue internationale des affaires, de la technologie et de la communication. Dans ce contexte, l'anglais est devenu la langue étrangère de choix pour la plupart des élèves et des étudiants vietnamiens, car il est perçu comme essentiel pour réussir sur le plan professionnel et académique. Les opportunités d'emploi, les carrières internationales et les échanges commerciaux avec des pays anglophones ont amplifié cette préférence pour l'anglais, reléguant d'autres langues étrangères, dont le français, au second plan.

Une convention était ensuite signée le 26 avril 1991 relative à la création de la présentation du Centre de langue et de la civilisation française à Hanoï, qui allait permettre la constitution d'un réseau d'alliances françaises. Après la fermeture en 1995 des Alliances françaises, dont celle de Hanoï, par suite de difficultés de gouvernance liées au statut associatif dans ce pays au régime autoritaire, un nouvel élan a été donné à la coopération culturelle et à la diffusion du français avec l'ouverture en 2003 de l'Espace – Centre culturel d'Hanoï.⁵⁵

À compter de 1992, l'apprentissage du français au Vietnam a été revitalisé grâce à la création du programme des classes bilingues. Selon ce programme, le gouvernement a introduit des classes bilingues - non obligatoires - dans lesquelles les élèves peuvent choisir d'apprendre soit l'anglais, le français ou le russe. Les enfants inscrits dans ces classes bilingues suivent généralement le programme éducatif vietnamien régulier, qui comprend 18 à 20 séances pédagogiques (de 40 à 45 minutes) par semaine. À cela s'ajoute un enseignement intensif de la langue étrangère choisie

⁵³ Nguyen Thuy Phuong, *L'école française au Vietnam de 1945 à 1975*, Université Paris Descartes, Paris, 2013.

⁵⁴ https://www.assemblee-nationale.fr/14/rapports/r1167.asp#P85_16186

⁵⁵ Ibid.

(anglais, français ou russe). Ce dispositif permet aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques approfondies dans la langue étrangère de leur choix, en plus de leur cursus scolaire traditionnel. Ce modèle a rapidement gagné en popularité et s'est étendu à des centaines de classes bilingues dans plusieurs grandes villes du Vietnam. Cette initiative a permis de susciter un regain d'intérêt pour l'apprentissage du français et d'autres langues étrangères auprès des élèves vietnamiens. Le programme des classes bilingues constitue ainsi une étape importante dans la valorisation de la diversité linguistique et culturelle au Vietnam⁵⁶. Pour soutenir cet enseignement de qualité, les manuels de français et les ressources pédagogiques sont fournis par l'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche universitaire (AUPELF-UREF), qui a établi son bureau Asie-Pacifique à Hanoï en 1993. De plus, l'AUPELF-UREF contribue partiellement au financement des salaires des enseignants de français. Ce modèle éducatif d'excellence, sanctionné par l'obtention d'un baccalauréat francophone, suscite une grande admiration tant chez les parents que chez les apprenants vietnamiens. Il offre une opportunité unique aux étudiants de maîtriser la langue française tout en suivant leur parcours scolaire régulier. Grâce à cette initiative, l'enseignement du français reprend sa place de choix dans le paysage éducatif vietnamien et renforce les liens culturels et linguistiques avec la francophonie internationale.

3.1.5 La place de la langue française au Vietnam depuis 2004

Le retrait brusque du projet des classes bilingues en 2004 a eu un impact significatif sur l'enseignement du français au Vietnam. Durant les dix années précédentes, ce programme avait suscité beaucoup d'enthousiasme et d'espoir, en offrant aux élèves l'opportunité d'apprendre le français de manière intensive tout en suivant le programme scolaire vietnamien. Cependant, les difficultés rencontrées par les étudiants francophones pour accéder à l'enseignement supérieur en français ont conduit à la décision radicale de l'Agence universitaire de la Francophonie de mettre fin au projet. Cette décision a entraîné des conséquences considérables pour les élèves, les enseignants et les parents. Les classes bilingues ont perdu leur statut privilégié et n'ont plus bénéficié des subventions de l'AUF, ce qui a entraîné une augmentation des coûts pour les familles. Les parents ont dû assumer les frais d'examen, les livres, le matériel scolaire, les uniformes, ainsi que les contributions pour l'entretien des locaux et les cours optionnels. Ces charges financières

⁵⁶ Trang Phan-Thi-Hoai, *La Francophonie au Vietnam, du fait colonial à la mondialisation : Un enjeu identitaire*, Thèse de doctorat, Université Jean Moulin Lyon 3, 2005, p.143-146.

supplémentaires ont rendu l'accès à l'éducation plus difficile pour de nombreuses familles, en particulier dans les zones rurales où les revenus sont souvent plus faibles. En conséquence, le français a perdu son attrait en tant que choix éducatif pour de nombreux apprenants et leurs parents. Dans un monde de plus en plus mondialisé, où l'anglais est devenu la langue dominante des affaires et des échanges internationaux, l'apprentissage du français est perçu comme moins pertinent pour l'avenir professionnel des étudiants vietnamiens.

En 2013, le Vietnam a lancé le projet de formation des cadres diplomatiques en partenariat avec la Francophonie, suite à la signature d'un accord en octobre 2012. L'objectif principal de ce projet était d'améliorer les compétences en communication en langue française des cadres diplomatiques vietnamiens. Cet événement marque une relance de la langue française au Vietnam. En effet, les années 2013 et 2014 ont été marquées par une série d'événements significatifs célébrant le 40^e anniversaire des relations bilatérales entre le Vietnam et la France. En 2013, le Vietnam a accueilli la "Saison de la France", une initiative culturelle et artistique visant à renforcer les échanges culturels entre les deux nations. En retour, l'année 2014 a été désignée comme la "Saison du Vietnam en France". Le Vietnam a ainsi eu l'opportunité de présenter sa culture, son patrimoine et son art en France. Des expositions d'art vietnamien, des spectacles de danse traditionnelle, des dégustations de cuisine vietnamienne et d'autres manifestations culturelles ont été organisés dans différentes villes françaises, créant ainsi un échange enrichissant entre les deux peuples.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam a mis en place un Comité sur l'enseignement de la langue française en 2018 avec la participation de l'ambassade de France et des représentants de l'OIF à Hanoï. Ce comité a organisé des stages de formation pour les professeurs de français et les professeurs de matières scientifiques en français, ainsi que des formations aux ressources numériques pour tous les professeurs de mathématiques enseignant en français [...] Le ministère de l'Éducation et de la Formation et l'AUF ont signé en 2019 un accord-cadre de coopération en faveur d'activités et de projets de coopération communs pour le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche au Vietnam. Le CREFAP de l'OIF, basé à Hô Chi Minh-Ville, a organisé en 2020 des formations nationales ou régionales en ligne et en présentiel pour des enseignants de FLE au niveau primaire et secondaire, et permis la réalisation d'un guide d'autoformation des enseignants de français, et la formation à l'utilisation de ce guide. (2022 : 242)⁵⁷

⁵⁷ Le rapport *La langue française dans le monde* - 2022

Actuellement, selon le statistique du rapport *La langue française dans le monde* (2022 : 32)⁵⁸ au Vietnam, un pays de près de 99 millions d'habitants (en 2022), le nombre de locuteurs de français (693 milles) représente seulement 1% de la population et le français a le statut d'une langue étrangère. Dans le contexte politique et socioéconomique vietnamien, l'anglais s'impose comme la première langue étrangère.

Huit établissements nationaux ont par ailleurs reçu le Label Franc Éducation (ou sont en voie de le recevoir). L'apprentissage de la langue française est en régression sur le plan quantitatif : le nombre d'apprenants du français étant en effet vraisemblablement inférieur à 60 000 personnes en 2021 (40 000 élèves en primaire/ secondaire, 6 500 étudiants et plusieurs milliers d'apprenants hors système éducatif dans différents Instituts français du Vietnam). Le vietnamien est la langue d'enseignement dans le supérieur, l'anglais est la première LVE enseignée, et le français est LVE2 pour 6 500 étudiants. Le français est dispensé dans 33 établissements supérieurs au Vietnam, à travers des formations au et en français, depuis la licence jusqu'au doctorat pour toutes formations confondues. En 2017, 4 226 étudiants étaient inscrits dans les départements de français, avec le concours de 207 enseignants ; et 6 000 étudiants vietnamiens ont poursuivi leurs études en France en 2020. (2002 : 242)⁵⁹

3.1.6 L'enseignement du français au Vietnam

Dans notre démarche, il est essentiel de saisir la situation de l'apprentissage du français au sein des départements de français filière didactique au Vietnam. Cette compréhension revêt une importance capitale afin de garantir une formation optimale aux futurs enseignants, de répondre aux exigences des programmes de promotion du français dans le contexte culturel et linguistique vietnamien, et de contribuer à la valorisation de la langue française dans un pays où elle partage le territoire avec d'autres langues étrangères. Il est à noter en amont que la coopération universitaire entre la France et le Vietnam s'est traduite par la conclusion de plus d'une centaine d'accords bilatéraux. Tout d'abord, il convient de souligner l'importante activité de formations décentralisées offertes au Vietnam, se concentrant sur les besoins spécifiques de l'économie et de technicien.

⁵⁸ https://www.francophonie.org/sites/default/files/2023-03/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf (consulté le 29 juillet 2023)

⁵⁹ Ibid.

Le centre franco-vietnamien de gestion (CFVG) a été fondé en 1992 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris dans le cadre de l'ESEN (Hanoi) et de l'Université d'économie (Hon Chi Minh Ville).[...]

- Le programme de formation d'ingénieurs d'excellence au Vietnam est appuyé par un consortium de grands établissements français. Il est implanté dans les Instituts Polytechniques de Hanoi, de Danang et de Ho Chi Minh Ville ainsi qu'à l'Ecole Nationale de Génie Civil de Hanoi.[...]

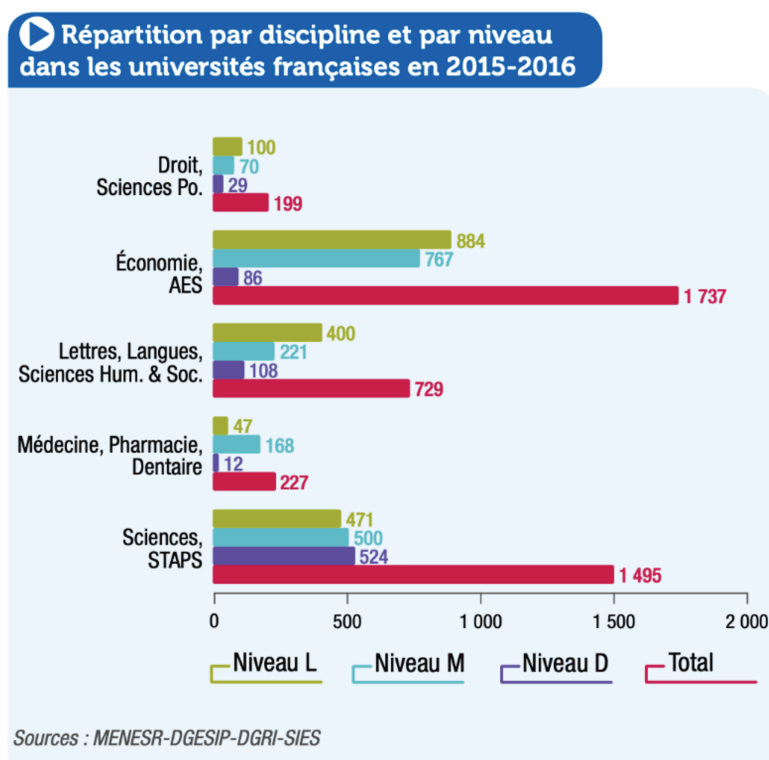
- L'université des sciences et techniques de Hanoi (USTH), née comme projet en 2009, est portée par les universités de Paris XI et de Toulouse et a fait l'objet d'un accord intergouvernemental avec pour objectif de développer un centre de haut niveau scientifique et d'excellence pédagogique ;

- Le Centre de Formation à la Maintenance Industrielle (CFMI) forme des techniciens supérieurs de haut niveau et met en œuvre un modèle de formation proche de celui des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) français ;

- Enfin, l'Ecole française d'Extrême-Orient, installée au Vietnam depuis 1993 à Hanoi, puis à Ho Chi Minh Ville, a permis de donner un nouvel élan à la recherche française en vietnamologie, prenant l'initiative de programmes de coopération pluriannuels en sciences humaines et sociales. [...](2013)⁶⁰

Néanmoins, jusqu'en 2019, il n'existait aucun accord interuniversitaire entre les universités vietnamiennes offrant la filière de didactique du français langue étrangère et les institutons en France. Cette absence de collaboration souligne une incohérence entre l'aspiration à renforcer l'enseignement du FLE au Vietnam et les possibilités réelles de mobilité vers la France. Cette situation est clairement exposée dans le dossier officiel du Vietnam publié par Campus France en 2017.

⁶⁰ https://www.assemblee-nationale.fr/14/rapports/r1167.asp#P85_16186

Graphique 1 – Dossier campus France 2017 ⁶¹

D'après l'image, environ 40 % des étudiants vietnamiens sont inscrits dans des filières liées aux « Sciences économiques, AES ». Les domaines des « Sciences et STAPS » attirent 34 % des étudiants vietnamiens à l'université. En revanche, seuls 16,6 % optent pour des études dans les domaines des « Langues, Lettres et Sciences Humaines ». C'est-à-dire, les futurs enseignants vietnamiens de FLE ne constituent qu'une petite partie dans la proportion de 16,6 %, un chiffre modeste en comparaison avec l'objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement du FLE au Vietnam.

Depuis 2019, il est notable qu'il y a eu une augmentation significative des investissements dans les domaines de la pédagogie du FLE au Vietnam, impliquant les efforts conjoints des deux pays. Des établissements tels que le Département de Français de l'Université nationale de Hanoi et l'Université de la Pédagogie de HCM ville ont établi de nombreux accords interuniversitaires avec des institutions françaises. Les déplacements des enseignants vietnamiens vers la France sont devenus plus réguliers, marquant ainsi une évolution positive et une ouverture prometteuse pour le développement du français au Vietnam.

⁶¹ https://ressources.campusfrance.org/publications/dossiers_pays/fr/dossier_36_fr.pdf

3.2 Approche quantitative

Dans le but d'acquérir une meilleure compréhension des défis auxquels font face les futurs enseignants au Vietnam, nous avons mis en œuvre une recherche quantitative en utilisant des questionnaires adressés aux étudiants ainsi qu'aux professeurs de FLE dans six établissements de français avec une filière de la didactique du FLE au Vietnam ci-dessous :

- Département de français – Université de langues et d'Études internationales - Université National du Vietnam à Hanoi
- Département de français – Université de pédagogie de Hanoi
- Département de français – Université de Hue
- Département de français – Université de Danang
- Département de français – Université de Cantho
- Département de français – Université de pédagogie de Hochiminh-ville

Cette méthode de collecte de données nous permet d'obtenir une vue d'ensemble de notre problème de recherche, particulièrement en ce qui concerne l'intégration des textes littéraires dans l'enseignement du FLE en adoptant une approche interculturelle. En utilisant cette approche, nous pouvons vérifier la première hypothèse avancée, à savoir que l'utilisation de textes littéraires pourrait accroître l'intérêt et la motivation des apprenants en FLE, en se basant sur les données recueillies grâce à ces questionnaires.

3.2.1 Échantillon

Les 268 répondants des étudiants ayant entre 18-25 ans ont été choisis en suivant les critères suivants :

- Ils sont des étudiants de la filière de pédagogie du FLE au Vietnam
- Ils apprennent le français

3.2.2 Recueil des données

Pour ce qui est du questionnaire 1 adressé aux étudiants, nous avons adopté deux méthodes distinctes. D'une part, nous avons conçu le questionnaire sous forme de formulaire Google et

l'avons diffusé via des groupes de discussion Zalo⁶², et d'autre part, nous l'avons distribué en format papier lors de séances en présentiel. La diffusion des questionnaires via les groupes de discussion sur Zalo a été étalée sur 8 semaines. En ce qui concerne la version papier, la distribution a eu lieu sur une semaine. Nous avons transmis les questionnaires aux 25 groupes d'étudiants via Zalo et reçu 202 réponses d'étudiants, ainsi que 60 questionnaires en version papier qui ont été envoyés et réceptionnés, générant 60 réponses. Globalement, nous avons 268 réponses des étudiants.

3.2.3 Structure des questionnaires

Le questionnaire (voir annexe, page ...) est constitué de trente-deux questions, comprenant quatre questions fermées, sept questions ouvertes et vingt-et-une questions semi-ouvertes. Il est divisé en plusieurs parties principales :

- Motivation pour l'apprentissage du FLE : questions 1 à 9 ;
- Pratique de la langue française en dehors de l'école : questions 10 à 17 ;
- Représentations culturelles de la France : questions 18 à 22 ;
- Textes littéraires français : questions 23 à 28 ;

3.2.4 Analyse des données

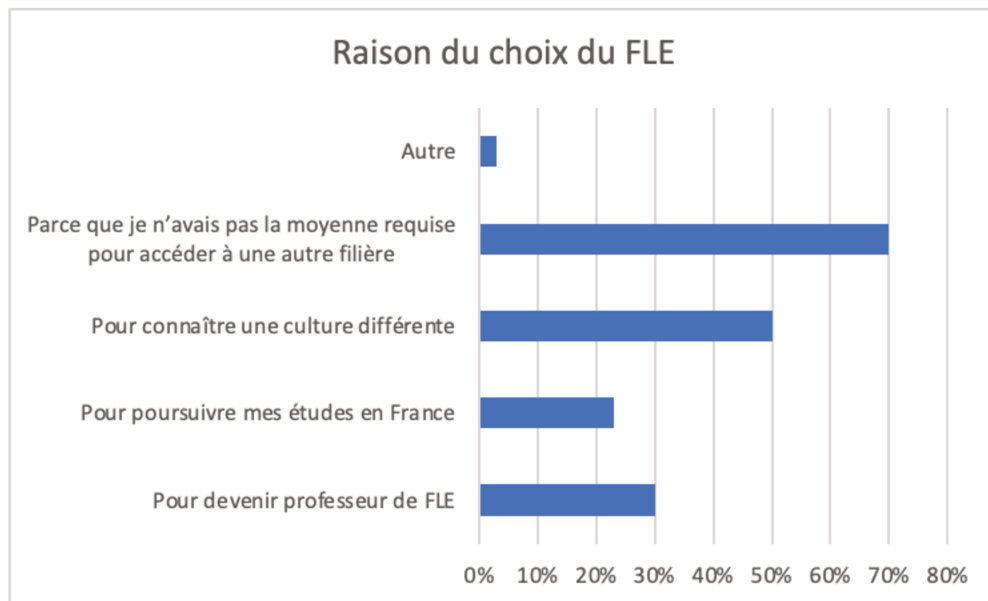
3.2.4.1 Motivation des étudiants-futurs enseignants dans l'apprentissage du FLE

Nous avons reçu un total de 268 réponses des étudiants. La partie concernant la motivation des enquêtés dans l'apprentissage du FLE inclut des questions sur leur choix initial d'établissement, leurs impressions actuelles sur l'apprentissage du français et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage.

Q1. Pour quelle raison avez-vous choisi d'apprendre la langue française ?

⁶² Zalo est une application de messagerie populaire au Vietnam. C'est une plateforme de communication similaire à WhatsApp ou Messenger, utilisée pour envoyer des messages texte, des images, des vidéos et des fichiers multimédias. Elle offre également des fonctionnalités de groupe, des appels vocaux et vidéo, ainsi que des options pour partager des actualités, des mises à jour et des moments de vie avec les contacts. Zalo est largement utilisée au Vietnam et constitue un moyen de communication important pour les échanges personnels et professionnels que les étudiants utilisent largement.

Graphique 2 – Choix de la filière de la didactique du FLE



Les réponses montrent que 70% des étudiants ont choisi ces établissements de français parce qu'ils n'ont pas réussi avec leurs choix d'avant dans d'autres filières, et il n'y a que 30 % des étudiants souhaitent devenir professeur de français dans l'avenir. La moitié d'entre eux ont choisi le français parce qu'ils veulent apprendre une nouvelle culture et 23% ont un projet de continuer leurs études en France. Ces chiffres révèlent une réalité de la place du français de « seconde chance » des universités au Vietnam. Par contre, ce qui est intéressant c'est que parmi d'autres filières de "seconde chance », beaucoup d'entre eux ont choisi le français par ce qu'ils s'intéressent à une nouvelle culture. Cela explique un ouvert esprit de ces jeunes dès la rentrée à l'université.

Q2. Aimez – vous la langue française ?

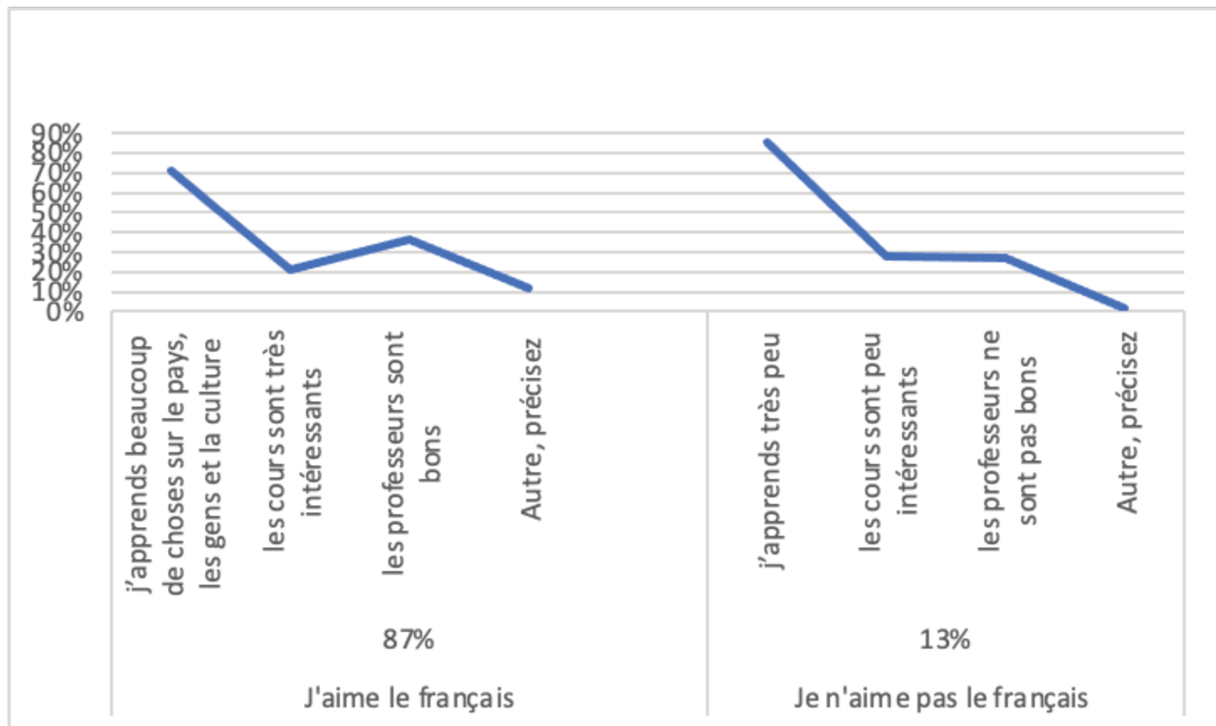
Avec cette question, 87% ont répondu que « oui » et seulement 13% ont choisi « non ». Ces données nous semblent une belle surprise parce qu'après la première question, nous n'avions pas attendu autant de réponses qui affirment qu'ils aiment la langue française. Cependant, nous avons encore 13% des étudiants qui n'aiment pas cette langue, nous allons découvrir des raisons dans les deux questions suivantes.

Q3. Si « oui », précisez pourquoi :

Q4. Si « non » précisez :

D'après ces deux questions, nous pouvons comprendre ce qui favorisent l'apprentissage du français chez les étudiants sont la culture de ce pays (71%), les cours de langue sont intéressants (21%), les enseignants sont bons (36%).

Graphique 3 – La passion pour le français

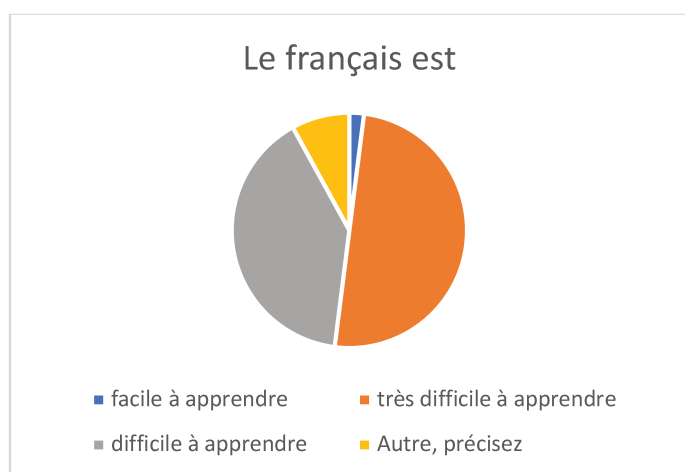


Tandis que parmi les 13% de ceux qui n'aiment pas le français, 85% pensent qu'ils apprennent très peu avec ces cours de langue de français. 28% d'entre eux trouvent que les cours ne sont pas intéressants et 27% n'apprécient pas les enseignants.

Pour comprendre plus comment ils trouvent le français, nous élaborons les cinq questions qui suivent :

Q5. Selon votre expérience universitaire, le français est une langue :

Graphique 4 – La difficulté du français

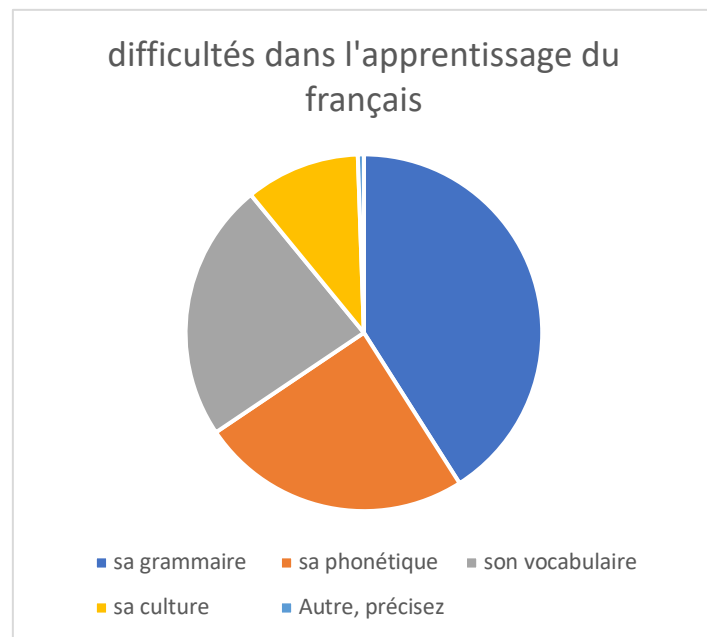


Selon le graphique, nous avons la moitié des étudiants trouvent que le français est très difficile à apprendre. 40% pensent que le français est difficile et il n'y a que 2% affirment que c'est facile à apprendre le français. Les étudiants ont conscient que pour maîtriser bien cette langue, il faut faire beaucoup d'effort parce que ce n'est pas facile.

Q6. Qu'est-ce qui est le plus compliqué pour vous dans l'apprentissage de la langue française ?

Graphique 5 – La nature des difficultés de la langue française

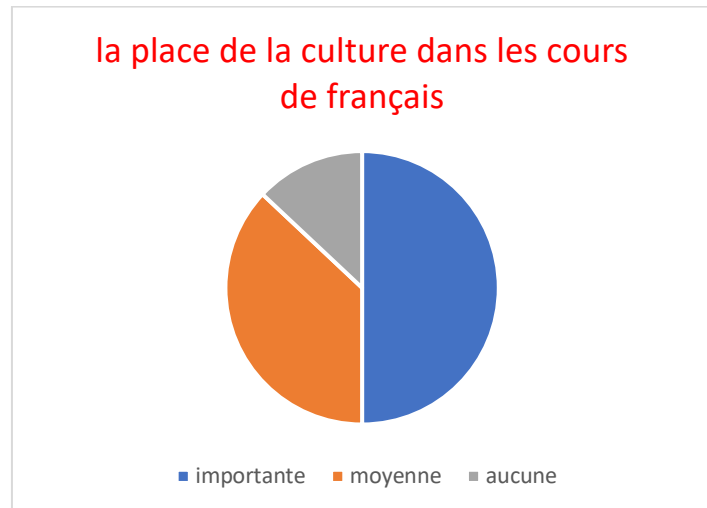
La question nous est posée c'est dans l'apprentissage du français, qu'est-ce qui est le plus compliqué avec les apprenants. Ils ont répondu 75% que c'est la grammaire qui est difficile. Vient ensuite, 45% ont des difficultés en prononciation et phonétique et 43% manquent de vocabulaire. Surtout, il n'y a que 19% sont conscients que la culture française est difficile à apprendre.



Q7. Selon vous, quelle place prend l'enseignement de la culture dans vos cours de français ?

Pour comprendre pourquoi il n'y a que 19% des étudiants croient que la culture est un élément compliqué dans l'apprentissage du français, c'est pourquoi, nous voulons savoir si les enseignants ont bien souligné la place de la culture dans des cours de langue. Effectivement, 50% ont confirmé que les professeurs abordent le rôle important de la culture et 37% pensent que les enseignants traitent la culture d'une place moyenne et 13% trouvent que leurs enseignants ne traite pas la culture dans l'apprentissage de cette langue.

Graphique 6 – La place de la culture française

**Q8. Si la place n'est pas importante, pour quelle raison à votre avis ?**

La question 7 nous montre quand même la moitié des étudiants croient que les enseignants ne soulignent pas que la culture joue un rôle important dans l'enseignement/ apprentissage du français. 23% pensent que c'est à cause du manque de temps. 18% supposent que les enseignants manquent de compétences dans le sujet de la culture française. Nous avons élaboré la question 9 pour voir les idées, les propositions des étudiants pour une meilleure manière d'apprendre la culture.

Graphique 7 – Les raisons de l'ignorance de la culture française

**Q9. Selon vous, quelle est la meilleure manière d'apprendre la culture française ?**

Nous avons formulé cette question sous la forme d'une question ouverte afin d'obtenir un large éventail de points de vue et d'idées de la part des étudiants. Au total, nous avons reçu 108 réponses, parmi lesquelles plusieurs idées se sont répétées et superposées. Nous avons procédé à une synthèse de leurs propositions et les avons regroupées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 - Propositions pour apprendre la culture française

Propositions pour apprendre la culture française	
Regarder des vidéos YouTube sur la culture de la France. 10	15%
Regarder de la télévision sur la culture française. 5	6%
Regarder des films français en français. 12	15%
Lire les journaux français. 13	16%
Lire des livres sur la France. 12	15%
Ecouter de la musique française. 3	
Ecouter des partages de bons enseignants. 8	10%
Chercher des informations sur la culture française à ceux auxquels on a confiance. 2	2%
Créer un environnement français pour la vie de tous les jours. 2	2%
Echanger avec des Français natifs. 6	7%
Aller vivre en France. 8	10%

Nous remarquons que les étudiants proposent en premier les quatre solutions de regarder des vidéos youtube, des films, lire des journaux et des livres sur la France, ceux qui occupent chacun de 15% à 16% dans leurs propositions. Les résultats montrent leur habitude avec des approches audio-visuelles qui sont en libre accès et très divers comme choix sur les réseaux sociaux et en même temps ils apprécient bien la lecture parce qu'ils comprennent son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Viennent ensuite, deux propositions qui ont 10% de choix c'est d'apprendre de bons enseignants en classe et d'expérimenter la vie en France pour bien comprendre la culture du pays cible. Cela montre leur conscience du rôle important des enseignants dans l'enseignement des compétences culturelles en classe de langue, leur confiance en enseignant vient de la culture confucianiste vietnamienne. D'un autre côté, ils suggèrent de venir vivre en France pour comprendre vraiment et pour pouvoir appliquer ainsi que vérifier leur acquisition du FLE à l'université. Ils ont d'autres idées de 6% à 7% de regarder la télévision et de chercher à communiquer avec des Français natifs. Ils ont compris que en communiquant avec des natifs, ils pourront comprendre leur culture.

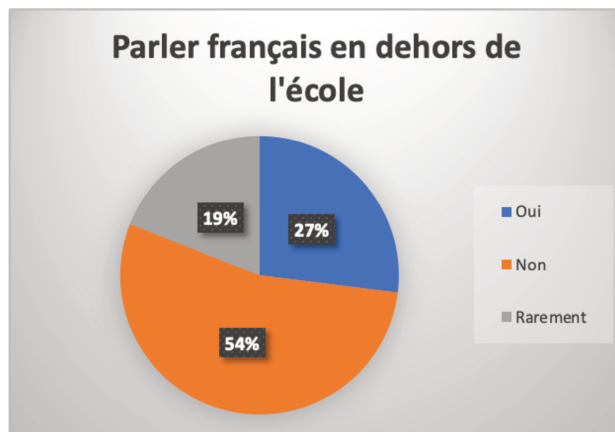
Pour comprendre ce que les étudiants font réellement par rapport à ce qu'ils ont proposés, nous faisons 7 questions : questions 10 à 17.

3.2.4.2 Pratique du français dans le contexte en dehors de l'école

Q10. Parlez-vous français en dehors de la salle de classe ?

Q11. Si « oui », à quelle occasion ?

Graphique 8 – Pratique du français en dehors de l'école



Avec cette question, 73% n'utilisent pas ou très rarement le français dans des contextes en dehors de l'école. C'est-à-dire, ils n'utilisent le français que pendant des cours de langue à l'université. Seulement 27% des étudiants parlent français comme activité extrascolaire. La plupart d'entre eux ont des amis français (64%) et pratiquent la langue avec eux, soit en présentiel (dans les rues, à l'Espace⁶³), soit à distance.

D'autres suivent des cours supplémentaires du français pour s'entraîner (21%). Certains s'entraînent à parler français tout seul (7%). Quelques-uns participent aux clubs d'échanger en français (5%), les autres (1%) ont de la chance d'avoir des frères/ sœurs qui apprennent le français également, ils essaient de parler à la maison. Donc nous pouvons voir à travers ses résultats que nos étudiants ont l'habitude de s'exprimer en français uniquement dans le contexte du département de français et dans l'environnement des cours, ce qui à notre sens n'est pas suffisant. Il est clair que pour un bon apprentissage de la langue française, l'expression dans la langue cible doit se dérouler en dehors du cadre du seul environnement des cours.

Q12. Avez-vous la possibilité de regarder une chaîne de télévision/ de YouTube francophone ?

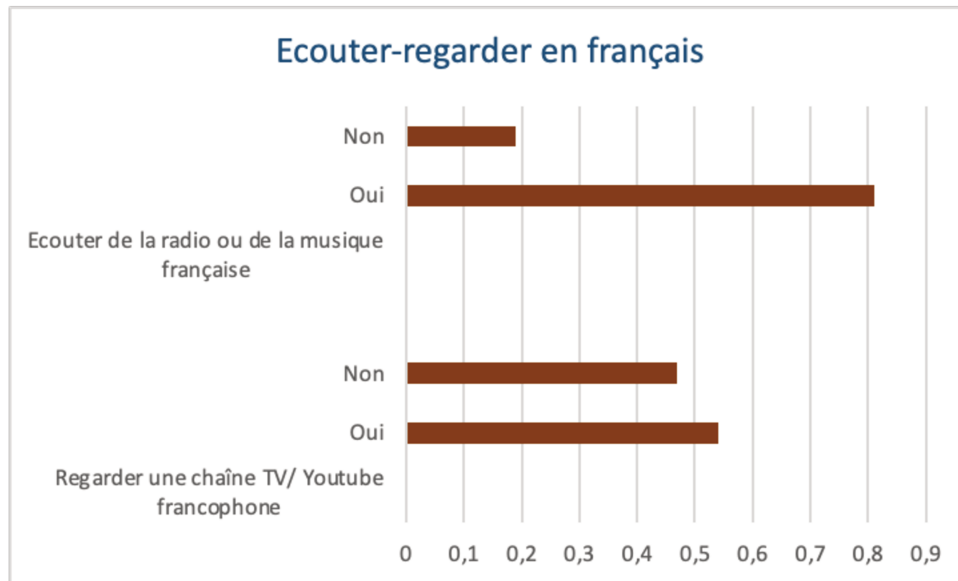
Q13. Écoutez-vous la radio ou de la musique française

54% des étudiants regardent une chaîne télévision ou Youtube pour apprendre le français. Presque 80% d'entre eux regardent le TV5 monde et 30% suivent la chaîne Youtube « Français facile » et

⁶³ L'ESPACE est l'institut français au Vietnam, situé à Hanoi.

écouter des podscard ainsi que des radios de cette chaîne. Certains (1%) écoutent “Un jour une question, RFI” ou “TF1, FRANCE 24” 1%. Et surtout 81% des étudiants aiment bien écouter de la musique française sur Youtube ou sur Sportify. Ces pourcentages montrent une réalité du manque de diversité de sources documentaires chez les étudiants pour leur apprentissage.

Graphique 9 - L'entraînement du français



En se concentrant principalement sur des chaînes et des plateformes spécifiques, ils risquent de limiter leur exposition à une variété de voix, de styles de langage et de contenus culturels. Cette tendance pourrait également influencer la façon dont ils acquièrent des connaissances sur la langue et la culture françaises.

Q14. Lisez-vous des journaux ou des revues en français ?

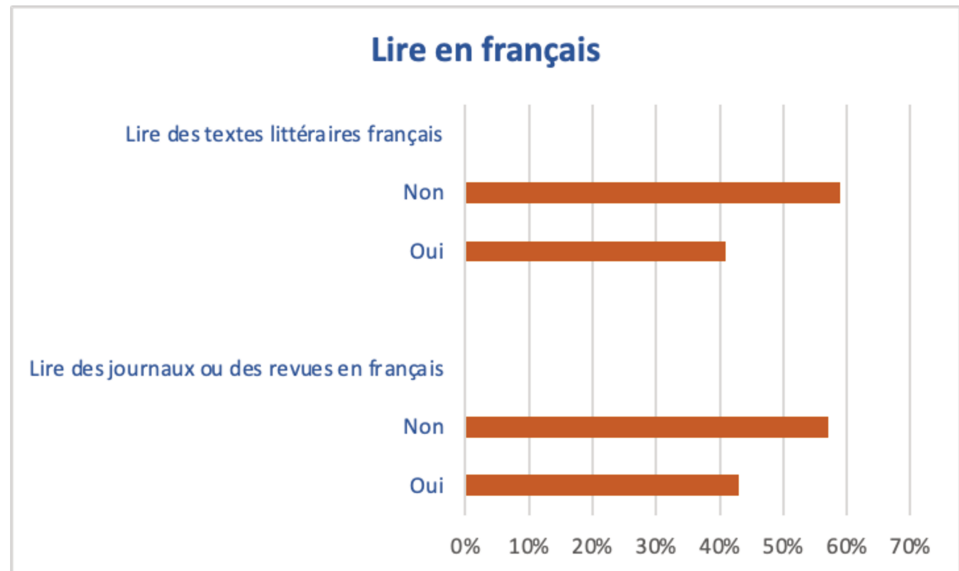
Q15. Lisez-vous des textes littéraires français ?

A côté des documents audio-visuels, les étudiants exercent également la lecture en français. En général, plus de 50% ne lisent pas. Ceux qui lisent (plus de 40%) lisent des journaux, des revues en français et des textes littéraires. La préférence pour la lecture de journaux et de revues en français peut s'expliquer par la nature pratique et informative de ces supports, qui permettent aux étudiants de rester au courant des actualités et des sujets contemporains. D'un autre côté, le fait que certains étudiants s'intéressent également à la lecture de textes littéraires montre un certain engouement pour l'exploration de la culture et de la littérature françaises. Ils ont mentionné avoir lu deux

ouvrages spécifiques dans le cadre de leur apprentissage : *Le Petit Prince* en français, ainsi que *Les Misérables* dans une version abrégée et traduite en vietnamien.

Graphique 10 - Lire en français

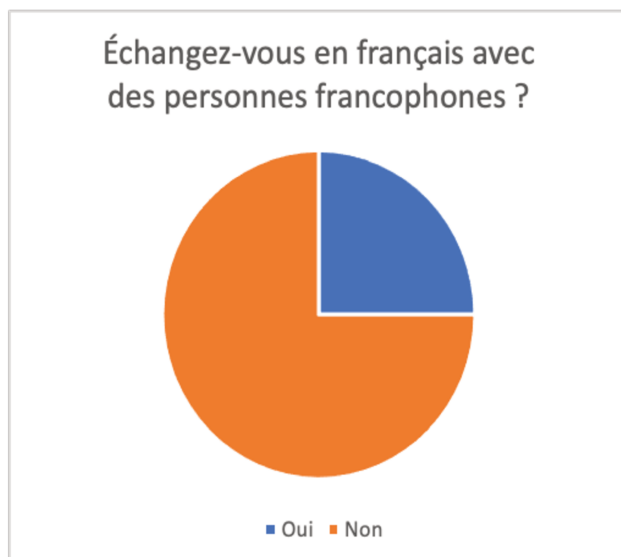
Cependant, il convient de noter que la majorité des étudiants qui ne lisent pas peuvent éprouver des difficultés liées à leur niveau de langue ou à leur manque de familiarité avec la littérature française.



Q16. Échangez-vous en français avec des personnes francophones ?

Q17. Avez-vous eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone ?

Graphique 11 – Échange avec des natifs



Graphique 12 – Mobilité en France



En ce qui concerne la pratique du français avec des locuteurs natifs, seulement 25% des étudiants parlent français avec des amis ou des enseignants, Parmi eux, 10% ont des amis français, 20% ont

des amis d'amis qui sont français, 20% ont rencontré des Français via des sites de rencontre, 20% ont des enseignants de français natifs comme contacts, 20% ont des amis en ligne français et 10% ont des correspondants français. Ces résultats mettent en évidence la diversité des moyens par lesquels les étudiants entrent en contact avec des locuteurs natifs français, que ce soit dans leur cercle social direct, en ligne ou à travers des activités éducatives. Effectivement, une grande majorité, soit 75% des étudiants, n'ont pas de contacts avec des locuteurs natifs français. Cela peut refléter un manque d'opportunités pour les étudiants d'interagir avec des Français dans leur environnement quotidien. Cette absence de contact direct avec des locuteurs natifs pourrait influencer leur niveau de confiance et de compétence lorsqu'il s'agit de pratiquer la langue française dans un contexte réel. En ce qui concerne la mobilité des étudiants dans des pays francophones, il est à noter qu'un nombre très restreint d'entre eux a eu l'opportunité de séjourner dans un pays francophone pour vivre une expérience concrète (4%). En effet, la grande majorité, soit 96%, n'a jamais eu l'occasion de se rendre en France.

En analysant les réponses aux questions de 9 à 15, nous pouvons conclure que près de la moitié des étudiants ont participé en proposant des idées pour améliorer leur apprentissage du français. Cette implication démontre leur motivation dans l'acquisition de la langue. Cette tendance est cohérente avec les questions suivantes qui confirment que 75% des étudiants n'utilisent pas le français en dehors de l'école. Parmi les 25% restants, il est intéressant de noter qu'ils ont une préférence pour écouter de la musique française plutôt que de regarder des chaînes YouTube ou de lire des journaux ou des textes littéraires. De manière notable, ceux qui cherchent à interagir avec des locuteurs natifs sont également ceux qui optent pour la lecture en français. Cette observation met en évidence le rôle significatif de la lecture dans l'apprentissage de la langue.

Les réponses obtenues montrent que les étudiants comprennent l'importance de la culture pour une meilleure compréhension et utilisation de la langue française. Cette prise de conscience indique que les étudiants reconnaissent que la culture est étroitement liée à la langue et que l'apprentissage de l'une ne peut se faire efficacement sans la compréhension de l'autre. De plus, les réponses aux questions relatives aux représentations culturelles de la France fournissent un aperçu des préconceptions et des stéréotypes que les étudiants pourraient avoir concernant la France (question 18-24). Ces réponses peuvent également révéler leur niveau de familiarité avec la culture française, ainsi que les aspects spécifiques de la culture française qui les intéressent ou les intriguent le plus. En recoupant les réponses obtenues dans cette section avec les autres parties de l'enquête, telles

que la motivation des étudiants, leur pratique du français en dehors de l'école et leurs expériences avec les textes littéraires français, il est possible d'obtenir une vue d'ensemble plus complète de l'impact de la culture sur l'apprentissage du FLE et sur la manière dont elle influence leurs attitudes et leurs comportements linguistiques.

3.2.4.3 Représentations culturelles de la France chez les étudiants

Q18. Le mot « France » qu'évoque-il pour vous ?

Tableau 5 - Représentation de la France

Représentations de la France					
Les monuments touristiques	La tour Eiffel	66%	La gastronomie	Le croissant	38%
	Le musée Louvre	8%		La cuisine/ la gastronomie	20%
	L'arc de triomphe de l'étoile	4%		Les baguettes	20%
	L'architecture			Le fromage	16%
	La place Concorde	2%		Le macaron	8%
	Les Champs-élysées	2%		La crêpe	4%
	Les chateaux	2%		La pâtisserie	4%
	Le Château de Versailles	2%		La boulangerie	4%
La mode	La mode/ La fashion	32%	Culture	Le pain au chocolat	2%
	Parfum	16%		Le vin	30%
	Louis-Vuitton	2%		Le champagne	4%
	Les marques de luxe	2%		Bordeaux	2%
	Chanel, Dior	2%			
Adjectifs caractéristiques	Romantique	22%	Culture	8%	
	Beau	10%	Napoléon	4%	
	Ancien	4%	Le drapeau tricolore	6%	
	Riche	4%	La devise de la république	2%	
	Développé	2%			
	Élégant	2%			

	Charmant	2%		L'église	2%
	Liberté	2%		L'art	2%
	Peau blanche	2%		Festival de film de	2%
	Historique	2%		Cannes	2%
	Moderne	2%		Emily in Paris	2%
Paris	Paris 6	12%		Les Misérables	2%
	La Sein 3	6%		Le coq Gaullois	2%
	Capitale de lumière 2	4%		Les vols	2%
	Capitale de fashion 2	4%		Les Maux-sociaux	2%
	Amour	4%		Le Roi Louis	2%

Parmi les réponses recueillies auprès des étudiants, il est frappant de constater que la grande majorité des mots évoqués reflètent une perception positive de la France. Cette tendance suggère que les apprenants vietnamiens de français ont une image favorable et enthousiaste de la culture et de la société françaises.

La "Tour Eiffel" se démarque comme l'association la plus fréquente avec la France, ce qui témoigne de l'importance emblématique de ce monument dans l'imaginaire collectif. En tant que symbole emblématique de la France, la Tour Eiffel représente non seulement l'architecture, mais aussi le romantisme, le voyage et l'aventure.

"Le croissant", "la mode" ou "la fashion" ainsi que "la cuisine" ou "la gastronomie" française sont également des associations courantes. Ces éléments évoquent la réputation mondiale de la France en matière de gastronomie raffinée et de style. Le terme "romantique" reflète probablement l'image de Paris, souvent considérée comme une ville romantique par excellence.

"Le vin" et/ou "le champagne" sont également largement mentionnés, soulignant la réputation de la France en tant que producteur de vins de qualité supérieure et de boissons raffinées. "Les baguettes", bien que faisant référence à un élément du quotidien vietnamien, est peut-être perçu comme un symbole de la culture française dans le contexte de l'apprentissage de la langue. La mention du "fromage" est intéressante car elle révèle une perception positive de la diversité culinaire en France. Cela montre également que les apprenants ont une certaine connaissance de la culture française au-delà des aspects superficiels.

Le fait que très peu d'étudiants aient évoqué des mots à connotation négative, comme "les vols" ou "les maux-sociaux", montre que l'image de la France est globalement positive et que les stéréotypes négatifs ne sont pas prédominants dans leurs perceptions. Ces résultats mettent en évidence la fascination et l'appréciation des étudiants vietnamiens envers la France. Les associations positives

qu'ils font avec ce pays reflètent leur motivation à apprendre la langue et à mieux comprendre la culture française.

Q19. A votre avis, comment sont les Français ?

Tableau 6 – Les stéréotypes sur les Français

Les Français vus par des étudiants vietnamiens			
Ils sont romantiques,	42%	Ils sont ennuyeux, paresseux	11%
Ils sont beaux, polis, riches et élégants.	26%	Ils sont brutaux, colériques, conservateurs	4%
Ils sont sympathiques, bavards et intéressants.	15%	Ils ne sont pas très sympathiques, pas impolis	2%
Les Français sont amicaux et gentils	13%	Pas très sympathique	2%
Ils sont grands avec la peau blanche, blonds et le nez bien élevé	13%	Froid, difficile à faire la connaissance	2%
Galants, généreux	11%	Ils sont bizarres	2%
Ils sont dynamiques, doux, courage	2%	Ils parlent vite et à haute voix	2%
Ils sont simples et autonomes	2%	Ils sont racistes	2%
Franc, amorphe, charismatique, discret, introverti	2%	Égoïstes	2%

Les réponses recueillies auprès des étudiants vietnamiens révèlent une variété de stéréotypes et de perceptions à l'égard des Français. Globalement, il est intéressant de noter que la majorité des stéréotypes sont positifs ou neutres, bien que certains stéréotypes négatifs aient également été mentionnés.

Les stéréotypes positifs dominent, avec une grande partie des étudiants associant les Français à des qualités telles que le romantisme, la beauté, la politesse, la richesse et l'élégance. Cette image reflète probablement l'influence de la culture populaire, des médias et des représentations idéalisées de la France.

La perception que les Français sont amicaux, gentils, sympathiques et bavards souligne l'idée d'une population chaleureuse et accueillante. Les stéréotypes liés à l'apparence physique, comme la taille,

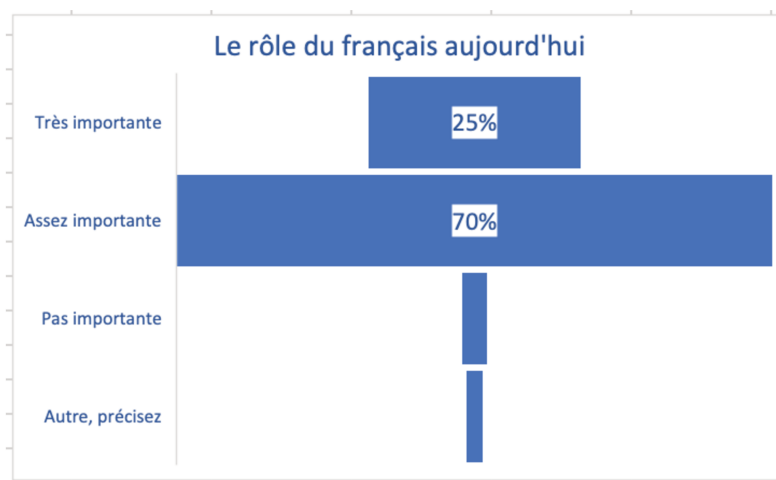
la peau blanche, les cheveux blonds et le nez bien formé, montrent comment les traits physiques sont souvent associés à des nationalités spécifiques.

Les stéréotypes liés au caractère des Français sont également présents. Certains étudiants perçoivent les Français comme galants, généreux, dynamiques, courageux et charismatiques. Cependant, il y a aussi des perceptions plus négatives, avec des stéréotypes tels que l'ennui, la paresse, la colère, la conservatisme et la froideur.

Il est intéressant de noter que quelques étudiants ont évoqué des stéréotypes plus négatifs tels que l'égoïsme, la puissance, l'impolitesse, le racisme et la difficulté à faire des rencontres. Ces stéréotypes peuvent être façonnés par diverses influences, notamment les médias, la culture populaire, les expériences personnelles et les interactions avec les Français. Il est important de noter que les stéréotypes ne sont pas nécessairement une représentation précise de la réalité, et qu'il est essentiel de promouvoir une compréhension nuancée et respectueuse des cultures étrangères.

Q20. Considérez – vous que la langue française soit importante aujourd'hui ?

Graphique 13 - Le rôle de la langue française aujourd'hui



Il ressort des réponses des étudiants que l'apprentissage du français est perçu comme ayant un rôle assez important pour 70% d'entre eux, voire très important pour 25% d'entre eux. Seulement 3% estiment que le français n'est pas du tout nécessaire à apprendre, tandis que 2% ont spécifié

que le français est peu important dans leur vie actuelle et pour leur avenir. Ces réponses indiquent que la majorité des étudiants reconnaissent l'importance de maîtriser la langue française pour diverses raisons.

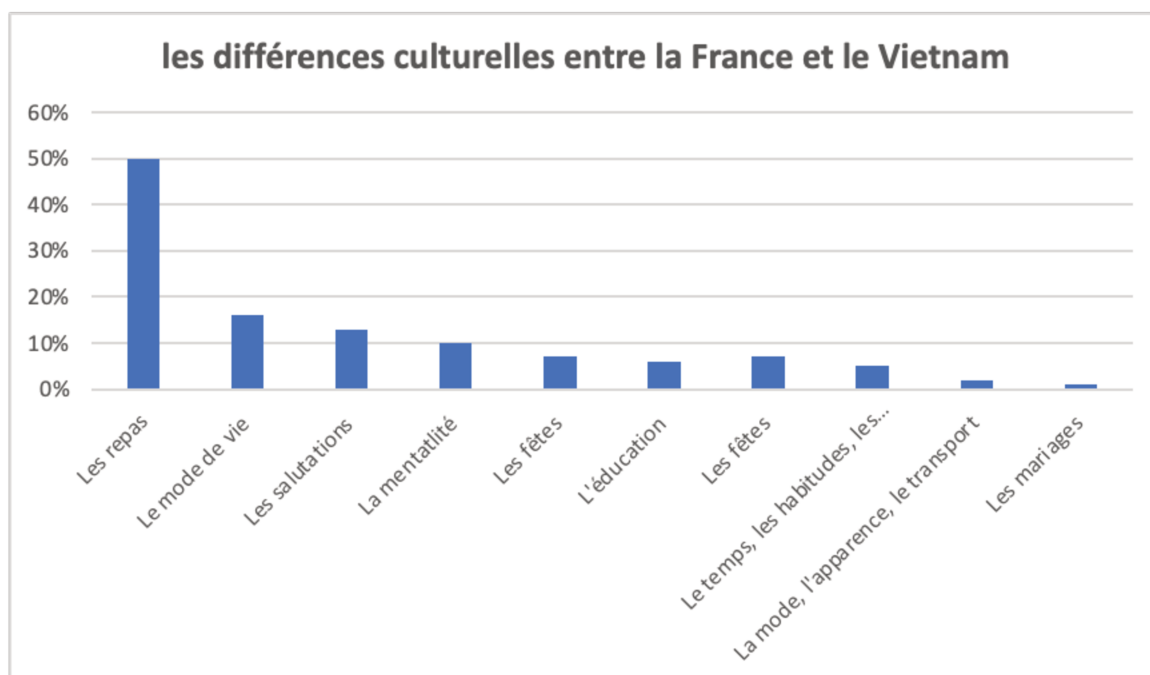
Q21. Selon vous, quelles sont les différences culturelles entre la France et le Vietnam ?

Les réponses fournies par les 268 étudiants dans le cadre de cette question libre démontrent leur forte motivation à explorer et à analyser les différences culturelles entre la France et le Vietnam.

Ces réponses montrent une variété d'aspects culturels abordés, reflétant leur intérêt pour la comparaison entre les deux cultures.

En tête des réponses, on trouve les différences observées lors des repas et dans la gastronomie, ce qui suscite un grand intérêt parmi 50% des étudiants. Les habitudes alimentaires ont été particulièrement mises en avant, avec un accent sur la gastronomie, les manières à table et les disparités dans la structure des repas entre les deux cultures. Les étudiants ont souligné que les Vietnamiens utilisent des baguettes pour manger, tandis que les Français utilisent des couteaux et des fourchettes. De plus, lors des repas, les Français débutent avec les entrées, suivies des plats principaux et enfin le dessert, tandis qu'au Vietnam, on entame directement avec le plat principal et l'on termine par le dessert.

Graphique 14 - Les différences culturelles entre la France et le Vietnam



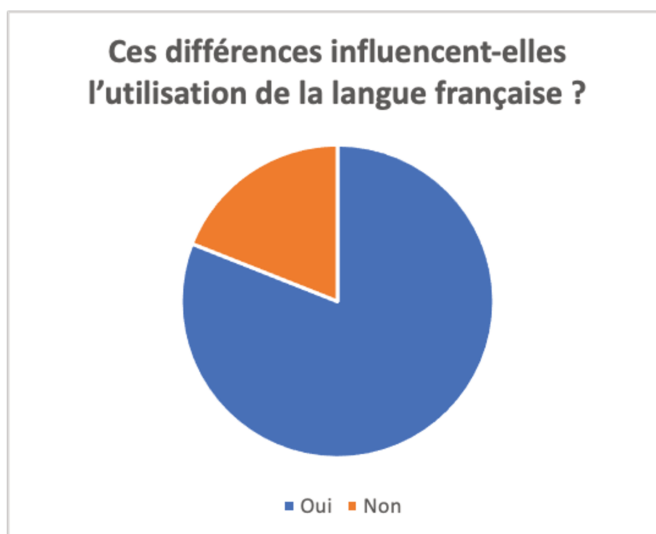
La question du mode de vie est abordée par 16% des étudiants, qui mettent en avant les différences entre la France et le Vietnam. Ils notent que la mentalité en France est plus libérale que celle au Vietnam. Certains soulignent également que les Français commencent à travailler plus tard que les Vietnamiens. De plus, les étudiants observent que les Français ont tendance à vivre plus éloignés de leurs parents comparativement aux Vietnamiens. Une autre observation concerne la simplicité des Vietnamiens par rapport aux Français.

En ce qui concerne les salutations, 13% des étudiants ont partagé leurs observations. Ils ont noté que les Français ont tendance à exprimer davantage de remerciements que les Vietnamiens. Cette différence dans l'expression de la gratitude a été soulignée par les étudiants, mettant en évidence une variation culturelle dans les interactions sociales.

En ce qui concerne les représentations de la mentalité, 10% des étudiants ont exprimé leurs points de vue. Ils ont remarqué que les Français sont généralement plus ouverts d'esprit que les Vietnamiens. Ils ont également noté des différences dans la façon de travailler entre les deux cultures : les Vietnamiens tendent à privilégier l'harmonie dans le collectif, tandis que les Français sont souvent perçus comme plus individualistes. Les étudiants ont observé que les Vietnamiens sont solidaires, prêts à aider les autres et dotés de compassion, tandis que les Français sont parfois considérés comme plus égoïstes.

Q22. Selon vous, ces différences influencent-elles l'utilisation de la langue française ? Pourquoi ?

Graphique 15 - Les différences influencent-elles l'utilisation de la langue française ?



L'analyse des réponses indique que 81% des étudiants reconnaissent l'impact des différences culturelles sur l'utilisation de la langue française. Parmi eux, 66% expliquent que ces différences influencent leur choix de vocabulaire et les structures de phrases, ce qui peut parfois entraîner des malentendus dans la communication. De plus, 10% des étudiants soulignent que comprendre la culture française améliore leur apprentissage de la langue.

Cependant, 19% estiment que ces différences culturelles n'ont pas d'influence, en évoquant des raisons telles que l'absence de lien entre les deux pays (10%), l'idée que la culture et la langue ne sont pas interconnectées (10%), ou encore la difficulté de percevoir l'impact en apprenant le français au Vietnam (3%).

La partie suivante de l'enquête se focalise sur la compréhension des étudiants en ce qui concerne la lecture des textes littéraires en français. Cette section comprend les questions 23 à 30. L'objectif

est d'évaluer comment les étudiants perçoivent et abordent la littérature française dans leur apprentissage de la langue. Les questions de cette partie portent sur des aspects tels que la fréquence de lecture de textes littéraires en français, les préférences des étudiants en matière de genres littéraires, les difficultés rencontrées lors de la lecture et la manière dont les étudiants perçoivent l'impact de la littérature sur leur apprentissage. Les réponses à ces questions permettront de déterminer dans quelle mesure les étudiants s'engagent dans la lecture de textes littéraires en français, comment ils les abordent et quels sont les défis qu'ils peuvent rencontrer. Cela donnera également un aperçu de l'influence de la littérature sur leur maîtrise de la langue et leur compréhension de la culture française.

3.2.4.4 Des textes littéraires dans l'apprentissage du français des futurs enseignants de FLE

Q.23. Avez-vous déjà lu un texte littéraire français ?

Graphique 16 – La lecture d'un texte littéraire français

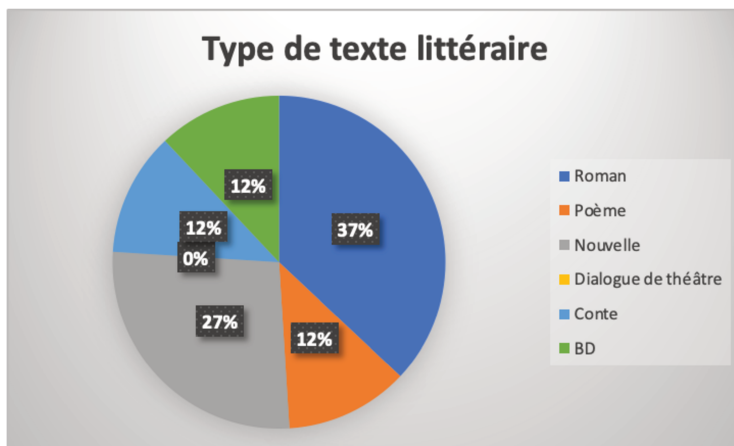


Lorsqu'on examine les résultats de cette question fermée, il est intéressant de constater que la majorité des étudiants, soit 60%, ont déjà eu l'opportunité de lire un texte littéraire en français. Cela suggère qu'une proportion significative des étudiants a été exposée à la littérature française dans le cadre de leur apprentissage de la langue. Cependant, il est tout aussi important de noter que 40% des étudiants n'ont jamais lu de texte littéraire en français. Cela pourrait indiquer plusieurs choses, telles que le manque d'exposition à la

littérature française dans leur parcours d'apprentissage ou peut-être un manque d'intérêt ou de motivation pour cette forme de lecture.

Q24. Si « oui », précisez quel type de texte littéraire, pourquoi ?

Graphique 17 – Les types de texte littéraire



Les résultats de cette question révèlent les préférences des étudiants en ce qui concerne les types de textes littéraires qu'ils choisissent de lire en français. Les données montrent que 37% des étudiants ont opté pour la lecture de romans français, tandis que 27% ont choisi de lire des nouvelles françaises. Les autres types de

textes littéraires tels que les poèmes, les contes et les bandes dessinées ont également reçu un certain degré d'attention de la part des étudiants, bien que personne n'ait choisi de lire des dialogues de théâtre.

Les réponses libres fournies par les étudiants pour expliquer leurs choix donnent un aperçu intéressant de leurs motivations. Certains ont mentionné que leur préférence repose sur leurs goûts personnels en matière de lecture. D'autres ont exprimé que les bandes dessinées sont plus attrayantes et faciles à comprendre en raison des illustrations et des images qui les accompagnent. Les étudiants qui ont choisi de lire des romans ou des nouvelles ont expliqué que cela leur permet de développer leur vocabulaire en apprenant de nouveaux mots. Ils ont également souligné l'aspect captivant de ces textes, avec des personnages et des intrigues bien construits, ce qui les rend intéressants à suivre. En outre, certains étudiants ont souligné leur désir d'apprendre et de mieux connaître la culture française à travers ces textes littéraires.

Q25. Si « non », expliquez pourquoi ?

Les réponses fournies par les étudiants qui n'apprécient pas la lecture des textes littéraires en français mettent en lumière plusieurs raisons pour cette préférence. Parmi les raisons évoquées, 39% des étudiants ont mentionné qu'ils trouvent qu'il y a trop de mots nouveaux et inconnus dans les textes littéraires en français. Ce facteur peut rendre la lecture difficile et frustrante pour eux. En outre, 36% des étudiants ont exprimé que la lecture en français est perçue comme difficile, ce qui peut contribuer à leur manque d'intérêt pour les textes littéraires.

Graphique 18 - Les raisons de ne pas aimer les textes littéraires en français



Il est intéressant de noter que 9% des étudiants considèrent que la lecture de textes littéraires en français est chronophage, suggérant ainsi que cela peut être perçu comme une activité prenant beaucoup de temps. De plus, 7% ont indiqué que leur motivation pour la lecture de textes littéraires en français est influencée par le fait que personne ne leur demande de le faire, et 5% ont mentionné qu'ils ne perçoivent pas l'importance de cette pratique. Enfin, 4% des étudiants estiment que la lecture de textes littéraires en français n'est pas utile.

Ces réponses soulignent les défis auxquels les étudiants sont confrontés lorsqu'ils lisent des textes littéraires en français. Les difficultés liées au niveau de langue, la présence de mots inconnus et la perception de la difficulté de la lecture en français semblent être des obstacles majeurs à leur engagement dans cette activité. Les enseignants et les responsables pédagogiques pourraient envisager d'adapter leur approche en prenant en compte ces obstacles afin d'encourager davantage les étudiants à s'impliquer dans la lecture de textes littéraires en français.

Q26. Aimez-vous lire des textes littéraires français traduits en vietnamien ?

Les réponses recueillies auprès des étudiants concernant leur préférence pour la lecture de textes littéraires français traduits en vietnamien reflètent des motivations et des appréhensions diverses. Parmi les raisons évoquées, 23% des étudiants ont précisé qu'ils ont lu des romans français traduits en vietnamien tels que *Sans Famille*. Ensuite, 12% des étudiants ont mentionné avoir lu *Le Petit Prince* en version vietnamienne, et 10% ont noté avoir lu *Les Misérables* de Victor Hugo dans sa version traduite en vietnamien.

Graphique 19 – L'amour pour la lecture des textes littéraires français traduit en vietnamien



Pour 5% d'entre eux, la préférence pour la lecture de textes traduits en vietnamien réside dans l'intérêt et le plaisir qu'ils y trouvent. Parmi les raisons mentionnées, 21% ont expliqué qu'ils économisent du temps en lisant des textes traduits, car ils n'ont pas besoin de faire la traduction eux-mêmes.

En outre, 79% ont souligné que la version traduite en vietnamien est plus facile à comprendre, et qu'elle facilite la compréhension du contenu littéraire.

En revanche, parmi ceux qui préfèrent ne pas lire les textes littéraires français traduits en vietnamien, 22% ont exprimé leur inquiétude quant au changement de sens des phrases et de l'histoire lors de la traduction. Ils craignent que la version traduite altère le sens original. De plus, 11% des étudiants ont évoqué le souci de perdre la valeur littéraire et artistique de l'auteur à travers la traduction. Certains étudiants (11%) ont également évoqué le fait de ne pas être intéressés par la littérature française en général, la trouvant abstraite et peu en phase avec la culture vietnamienne. D'autres ont admis ne pas être au courant de l'existence de textes littéraires français traduits en vietnamien (11%), tandis que certains ont simplement précisé qu'ils n'avaient jamais lu de tels textes (11%).

Dans l'ensemble, les réponses suggèrent que la plupart des étudiants ont une préférence pour la lecture de textes littéraires français traduits en vietnamien, en grande partie en raison de la facilité de compréhension et de l'intérêt qu'ils y trouvent. Les raisons évoquées reflètent également les différences de niveaux de langue et les craintes liées à la traduction qui peuvent influencer les choix de lecture des étudiants.

Q27. Aimez-vous lire des textes littéraires vietnamiens « adaptés » (ou inspiré) de textes littéraires français ? Pourquoi ?

Graphique 20 – L'amour de la lecture pour les textes littéraires vietnamiens adaptés



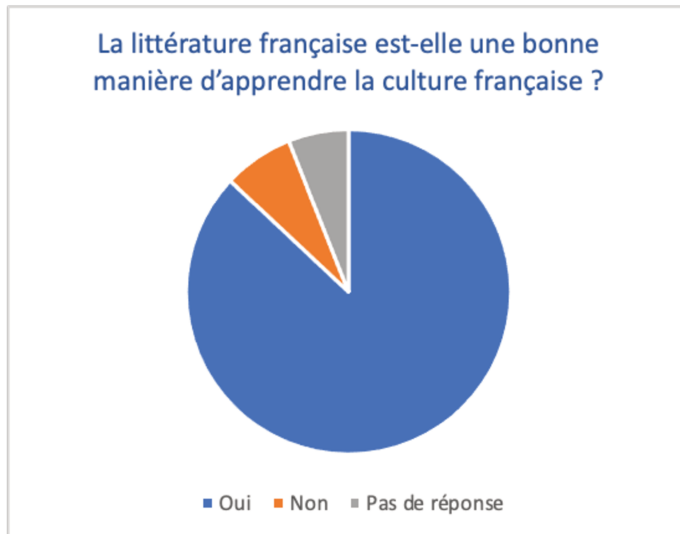
Les résultats de la question sur les textes littéraires adaptés montrent que 30% des étudiants sont ouverts à la lecture de textes littéraires vietnamiens adaptés à partir de textes littéraires français. Parmi eux, 35% ont exprimé leur intérêt pour cette pratique, soulignant que c'est quelque chose de nouveau et d'attrayant. De plus, 12% ont indiqué que les textes littéraires vietnamiens adaptés sont plus proches et plus faciles à comprendre que les textes littéraires français d'origine.

Cependant, la majorité des étudiants (70%) ont déclaré ne pas être intéressés par la lecture de textes littéraires vietnamiens adaptés de textes français. Parmi les raisons évoquées par ceux qui n'ont pas d'intérêt pour les textes littéraires adaptés, 51% ont mentionné qu'ils ne sont pas au courant de l'existence de ce type de texte littéraire. Cette ignorance peut être attribuée au fait que les programmes d'études vietnamiens ne mettent pas en avant ce type de littérature. En outre, 7% ont affirmé ne pas aimer la littérature en général. Pour 5%, ils préfèrent les textes d'origine plutôt que les textes adaptés, considérant que les valeurs et les messages des textes originaux risquent de perdre de leur impact lorsqu'ils sont adaptés en vietnamien. Enfin, 2% ont expliqué qu'ils n'ont jamais lu de tels textes, mais ils croient que les différences culturelles, mentales et idéologiques entre les deux langues peuvent rendre la traduction et l'adaptation moins intéressantes et moins attractives.

Q28. Selon vous, travailler sur la littérature française est-elle une bonne manière d'apprendre la culture française ? Pourquoi ?

Concernant l'utilisation de la littérature française comme moyen d'apprendre la culture française, 78% des étudiants considèrent que travailler sur la littérature française est une excellente façon d'approfondir leur compréhension de la culture française. En revanche, 7% des étudiants estiment que ce n'est pas une méthode efficace, tandis que le reste des étudiants n'a pas exprimé d'opinion claire à ce sujet.

Graphique 21 – Avis sur la méthode de l'apprentissage par la littérature française



Parmi les étudiants qui trouvent que la littérature française est un bon moyen d'apprendre la culture du pays, plusieurs raisons ont été avancées. Certains (35%) ont expliqué que chaque texte littéraire véhicule des valeurs culturelles propres au pays, et que la lecture de ces textes permet de mieux comprendre la vie des gens et les aspects culturels du pays.

D'autres (38%) ont souligné que la culture française est bien représentée dans les histoires et les modes de vie des personnages des textes littéraires. Certains étudiants (14%) ont affirmé que les auteurs français s'inspirent de la réalité et de la société pour créer leurs histoires, ce qui permet d'appréhender la culture française à travers leur perspective. En revanche, parmi les étudiants qui ne voient pas la littérature comme un moyen d'apprendre la culture française, 25% ont expliqué que c'est parce qu'ils ne comprennent pas comment cette méthode fonctionne, et donc ils doutent de son efficacité.

Ces résultats soulignent l'importance accordée par les étudiants à la littérature française comme un moyen d'approfondir leur compréhension de la culture du pays. Ils montrent également que certains étudiants ne sont peut-être pas familiarisés avec cette approche et ont besoin de plus d'informations pour en comprendre l'efficacité.

3.2.5 Limites de l'approche quantitative

Nous avons adopté une approche quantitative en utilisant un questionnaire, ce qui nous a permis de rassembler des données de manière globale et rapide. Toutefois, il est essentiel de noter que cette méthodologie présente quelques limitations :

La taille de l'échantillon, constitué de seulement 135 étudiants en FLE, risque de ne pas être représentative, ce qui compliquerait la généralisation des résultats à une échelle plus large.

L'approche quantitative, en se fondant sur un grand nombre de questions semi-directe, présente une contrainte en termes de réponses reçues. Les étudiants ont tendance à hésiter à fournir des réponses détaillées de façon ouverte, ce qui a conduit à une participation plus limitée. Parmi les 25

questions en ouvertes et semi-ouvertes, nous n'avons obtenu des réponses complètes que pour une seule question. Pour les autres questions, nous n'avons reçu que des réponses partielles. Cette méthodologie risque de ne pas offrir des résultats généralisables à une échelle plus vaste.

Compte tenu de ces limitations, il devient impératif d'adopter une approche qualitative, laquelle sera abordée dans le prochain chapitre de notre étude.

3.3 Approche qualitative

3.3.1 Objectifs

Dans le but de développer une compréhension plus approfondie et complète du rôle ainsi que de l'exploitation des textes littéraires dans une perspective interculturelle au sein de l'enseignement du français langue étrangère, nous avons entrepris cette recherche qualitative. Cette démarche a été orientée vers un échantillonnage de six répondants, tous enseignant le FLE à l'université au Vietnam. Nos entretiens ont été menés avec des professionnels exerçant dans divers établissements au sein de ce pays.

Cette approche qualitative sert de banc d'essai à l'hypothèse centrale de notre étude : à savoir que l'authenticité des textes littéraires pourrait favoriser une acquisition plus profonde de la langue française chez les apprenants, et que leur incorporation au sein de la classe de français langue étrangère pourrait conférer aux apprenants des compétences interculturelles. Il est important de souligner que notre objectif n'est pas de mener une étude exhaustive à partir d'un échantillon vaste, mais plutôt d'approfondir l'analyse des données préalablement collectées durant la phase quantitative antérieure. En outre, les entretiens offrent la possibilité d'une analyse minutieuse et détaillée, enrichissant ainsi notre compréhension des aspects interculturels liés à l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE.

3.3.2 Échantillon

Nous avons mené des entretiens avec un panel de six professeurs spécialisés dans l'enseignement du français langue étrangère, provenant de six établissements qui proposent une filière dédiée à la didactique du français langue étrangère. Parmi eux, quatre occupent des postes de direction au sein de leurs départements respectifs et assurent également la formation des futurs enseignants de

français. Trois de ces professeurs sont des enseignantes ayant réalisé leur thèse en France, dont une a également obtenu son master en France, tandis qu'une autre a accompli son master au Vietnam. Trois d'entre eux ont une riche expérience dans l'utilisation des textes littéraires, tandis que trois autres ont acquis une grande expérience dans l'enseignement de la civilisation française. Cette combinaison de profils variés renforce la crédibilité et la pertinence des informations collectées.

Lors des entretiens, nous avons adopté une approche méthodique en utilisant un guide d'entretien semi-directif. Les questions formulées étaient soigneusement élaborées pour aborder une gamme de sujets pertinents tout en permettant aux interviewés de développer leurs réponses en fonction de leur expérience personnelle et de leur contexte spécifique. Cette approche a favorisé des discussions approfondies et riches en informations, nous permettant de saisir la complexité et la diversité des points de vue de nos participants.

Tableau 7 – Profil des interviews

Liste des interviewées	Établissement	Fonction	Expériences professionnelles
E1	Université Nationale du Vietnam à Hanoi	Directrice du département de français Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de l'interculturel Chargée de cours de didactique du FLE	17 ans
E2	Université de la pédagogie de Hanoi	Responsable du pôle de la linguistique Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de linguistique	14 ans
E3	Université des langues étrangères de Hue	Enseignante-chercheuse du FLE Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de l'interculturel Chargée de cours de littérature française	22 ans
E4	Université des langues étrangères de Danang	Directrice adjointe du Département de français. Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de didactique du FLE Chargée de cours de littérature française	28 ans
E5	Université de la pédagogie de	Directrice adjointe du Département de français.	16 ans

	Hochiminh-ville	Responsable de la filière traduction interprétation Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de littérature française	
E6	Université de Cantho	Enseignante-chercheuse du FLE Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de l'interculturel	18 ans

3.3.3 Recueil des données

Les entretiens ont été planifiés sur une période d'une semaine, commençant après la réception des questions formulées sous la forme semi-directive, selon le format suivant :

- Une rencontre en face à face avec une enseignante de l'université de la Pédagogie de Hanoi.
- Cinq entretiens menés via la plateforme Zoom avec cinq autres enseignantes basées au Vietnam.

Chaque entretien a duré environ soixante minutes et a été minutieusement enregistré à l'aide de l'application d'enregistrement disponible sur un téléphone portable Xiaomi, ou par le biais de l'enregistrement intégré dans l'outil Zoom. Toutes les conversations ont été consignées dans leur intégralité. Les transcriptions détaillées de ces entretiens sont annexées au rapport et peuvent être consultées à la page correspondante.

3.3.4 Guide d'interview semi-directive

Voici une description plus détaillée de la structure du guide d'entretien semi-directif utilisé lors des interviews avec les enseignants :

Nous présentons ci-dessous la configuration du guide d'entretien semi-directif, élaboré spécifiquement pour les discussions avec les enseignants :

Introduction Générale : Dans cette section inaugurale, nous exposons le champ de recherche et mettons en exergue brièvement la portée de notre travail. Nous invitons également les interviewés à partager leur parcours professionnel, leur expérience d'enseignement du français langue étrangère et leur rôle actuel dans l'enseignement de la littérature et de la civilisation française. L'objectif initial est de créer un contexte propice à la suite des échanges et d'établir une base solide pour les discussions à venir.

Intégration Interculturelle dans l'Enseignement du Français Langue Étrangère dans les Universités vietnamiennes : Au cours de cette étape, nous explorons les pratiques individuelles des interviewés en matière d'intégration des dimensions interculturelles dans l'enseignement de la culture et de la civilisation française. Les interviewés partagent leur perspective sur la place de l'interculturalité dans leurs établissements. De plus, ils évoquent les évolutions influencées par les échanges et les expériences en France. Certains intervenants, en leur qualité d'enseignants de langues, évaluent également l'impact de la dimension interculturelle sur l'enseignement du français langue étrangère.

Utilisation de la Littérature dans l'Approche Interculturelle des Cours de Français Langue Étrangère dans les Universités vietnamiennes : Cette section se penche sur l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère en mettant l'accent sur une approche naturelle. Les interviewés tracent un tableau détaillé de la manière dont les textes littéraires sont enseignés et des activités qui les accompagnent. Ils discutent également de la perception des apprenants face à l'apprentissage du français au travers de ces textes.

Défis et Perspectives de l'Utilisation des textes littéraires dans une approche interculturelle : Cette partie met en avant les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs apprenants lors des cours basés sur la littérature française, dans une perspective interculturelle. Les interviews mettent en lumière les obstacles et les lacunes auxquels ils sont confrontés. De plus, les participants proposent des suggestions pour améliorer l'exploitation des textes littéraires dans une approche interculturelle au sein des cours de français langue étrangère.

Cette structure a permis une exploration approfondie des éléments clés de l'enseignement du français langue étrangère à travers des conversations focalisées avec les enseignants.

3.3.5 Analyse des données

3.3.5.1 L'interculturel dans les filières de la didactique de FLE

Les résultats des entretiens menés avec les 6 enseignantes révèlent qu'elles sont toutes conscientes de l'importance capitale de l'approche interculturelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère, comme énoncé enseignante E3 : « C'est très important l'interculturel, on ne peut pas nier parce qu'il faut bien tenir compte de la culture des apprenants. C'est la meilleure façon pour accéder à la culture des autres. »

En effet, dans le cadre de cette démarche réflexive, nous avons conduit des entretiens portant sur la culture des étudiants au sein des établissements offrant la filière pédagogique en français, ainsi que sur leur niveau de langue, leur motivation et leurs perspectives professionnelles.

Elles ont indiqué que le nombre d'étudiants recrutés chaque année n'est pas particulièrement stable, car il varie en fonction des évolutions dans les politiques de sélection des étudiants établies par le ministère de l'Éducation.

Avant nous recrutions seulement des élèves qui apprenaient le français, qui avait appris le français au lycée, c'est-à-dire devait passer le concours d'entrée à l'université en français mais la plupart des étudiants de notre département sont des élèves anglophones. Cela fait plus de 10 ans.

Tout dépend de l'année. Avant, les élèves anglophones représentaient environ 70 %, mais depuis 2 ans, il représente 90 %. Donc, chaque classe a environ de 22 à 29 étudiants. Avant, nous avions 150 étudiants par promotion mais depuis 2020 nous recrutons chaque année seulement 100 étudiants. Au total, maintenant nous avons plus de 400 étudiants de français. (E1)

Il y a ce changement depuis 2020 parce qu'au Vietnam, on a commencé à sélectionner des étudiants par dossier depuis cette année⁶⁴. On peut dire que chaque année, le Vietnam arrive à recruter environ de 105 à 145 étudiants de la filière de didactique du FLE. Les étudiants qui sont recrutés sont majoritairement les étudiants anglophones c'est-à-dire dans leur passé ils ont étudié l'anglais comme la première langue étrangère et puis arrivé à l'université ils ont choisi le français. Ils sont de vrais débutants en langue française. Ces constatations ont un effet significatif pour mettre en évidence le degré de motivation des étudiants engagés dans des études en didactique du FLE. En effet, il semble que la majorité d'entre eux ne manifestent pas une forte motivation pour apprendre la langue française. Cette perception s'accorde avec le constat que beaucoup d'étudiants considèrent le français comme ayant une importance limitée dans leur vie actuelle (Question 20)

Donc je dirais qu'au niveau de la motivation, la moitié qui sont motivés parce que c'est un choix, il y a une autre moitié qui n'ont pas initialement la motivation d'apprendre la langue française. Je pense que peut-être c'est que la plupart des étudiants qui ont déjà appris le français avant l'université ne vont pas choisir des établissements de langue ou de pédagogie, ils vont dans des écoles de technologie, des ingénieurs. (E5)

⁶⁴ <https://laodong.vn/xa-hoi/thi-tuyen-sinh-vao-dai-hoc-tai-viet-nam-hanh-trinh-45-nam-doi-moi-801966.lido>

En revanche, en dépit de la démotivation observée chez les étudiants qui entament leur parcours universitaire, les enseignants demeurent relativement optimistes. Même s'ils se sentent parfois négligés en raison de l'évolution de la société favorisant l'anglais en tant que première langue internationale, ainsi que de la baisse de la position du français, ils continuent à maintenir une perspective positive.

Personnellement, je préfère enseigner à des débutants. Une réalité constatée est que ceux ayant déjà acquis des compétences en français avant la licence, généralement dotés d'un bon niveau, tendent à avoir des projets de continuer leurs études en France. Les étudiants ayant choisi le département de français sont souvent ceux dont les compétences linguistiques sont moins avancées, ce qui nous conduit à ne pas exiger un niveau élevé dès le début et à leur offrir une remise à niveau. (E4)

L'objectif pédagogique partagé par l'ensemble de ces établissements vise à accompagner les futurs enseignants de FLE dans l'atteinte du niveau de langue B2+ voire C1 à la fin de leur cursus de licence. Cette acquisition linguistique est essentielle pour les préparer à une maîtrise approfondie du français, en vue de leur future activité professionnelle qui consiste à enseigner le français langue étrangère à d'autres. L'acquisition de cette compétence linguistique est cruciale pour leur préparation à une maîtrise solide du français, qui les habilite ensuite à exercer des activités professionnelles en tant qu'enseignants de français langue étrangère. Cette démarche permet aux étudiants d'acquérir une compréhension approfondie de la langue, ainsi qu'une aisance à s'exprimer et à communiquer de manière efficace. En développant ces compétences linguistiques avancées, les futurs enseignants sont mieux préparés à enseigner le français à des apprenants non natifs.

L'enseignement de l'interculturel aux futurs enseignants

Après avoir analysé les interviews des enseignants, il ressort que les programmes d'enseignement du français langue étrangère au sein de ces établissements mettent clairement en évidence leur prise de conscience du rôle primordial de l'interculturel. Dans tous ces établissements, des cours axés sur la culture française, la civilisation française, ou encore l'interculturel et la communication interculturelle sont proposés.

En ce qui concerne le cours de culture, nous avons dédié trois semestres à ce sujet. Un semestre est consacré à la culture générale, tandis que les deux semestres suivants se concentrent sur l'interculturalité. À partir du cinquième semestre, les étudiants explorent divers domaines culturels au cours des sixième et

septième semestres, voire jusqu'au huitième. Pour les semestres sept et huit, les étudiants ont la flexibilité de choisir le moment qui leur convient le mieux pour suivre ce cours. (E6)

La plupart du temps, les enseignants en charge de ces cours ont déjà eu l'opportunité de vivre et d'étudier en France ou en Belgique. Il convient de noter qu'à l'université de la pédagogie de Hanoi, une enseignante ayant obtenu son master en interculturel assure le cours, bien qu'elle n'ait jamais eu l'occasion de se rendre en France.

En fait, même avant mes études en France, quand j'étais à l'université, même dans, pendant les études de master on n'a jamais appris l'interculturel. Mais de façon implicite, c'est-à-dire dans les cours on donnait toujours des exemples des comparaisons entre la langue française et la langue anglaise ou vietnamienne. Et puis en ce qui concerne les actes de langage de ce domaine ou bien les faits culturels on fait toujours la comparaison entre les cultures. Donc ça c'est une manière de travailler implicitement et indirectement sur l'interculturel. (E1)

Cela exprime clairement que les enseignants comprennent parfaitement leur rôle crucial dans l'intégration de la culture française dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue. La présence de cours spécifiquement dédiés à la culture et à la civilisation française ainsi qu'à l'interculturel démontre leur volonté d'offrir aux étudiants une compréhension approfondie de la culture et de la société françaises.

Je suis chargée du cours de communication interculturelle dans lequel on présente des notions de base de l'interculturel. Avec par exemple l'interculturalité, ou bien l'identité, ou bien le choc culturel, les stéréotypes. Donc on travaille sur des notions très théoriques et en intégrant des exemples précis pour que les étudiants comprennent correctement la notion. Le plus important pour nous c'est qu'ils acquièrent des compétences interculturelles. (E1)

Le fait que bon nombre de ces enseignants aient vécu des expériences personnelles en France renforce leur capacité à transmettre de manière authentique et enrichissante les aspects interculturels aux étudiants. Ce souci de l'interculturel dans l'enseignement souligne leur engagement à former des apprenants non seulement linguistiquement compétents, mais également sensibles et aptes à naviguer dans un contexte interculturel diversifié

De manière générale, les enseignants de ces établissements adoptent une approche intéressante dans l'organisation du cours d'interculturel français. Ils sollicitent les étudiants pour réaliser des présentations en français sur des thèmes ou des aspects culturels français.

Dans mes cours, j'encourage mes étudiants à réaliser des présentations en groupe devant leurs camarades, en abordant des thèmes que je leur propose. Au cours de ces présentations, les étudiants doivent rassembler des informations et des connaissances culturelles sur la France, puis les comparer avec la culture vietnamienne. Cependant, il arrive parfois que les étudiants aient des difficultés à déterminer quelles sources sont fiables et légitimes pour leurs recherches. C'est dans ces moments-là que les enseignants jouent un rôle essentiel en accompagnant et en guidant les étudiants dans leurs démarches. (E6)

Cette méthode se révèle stimulante, car elle requiert des étudiants un travail autonome pour une préparation soignée, tout en les incitant à s'exprimer en français. Toutefois, il est constaté que les étudiants ont tendance à se concentrer sur la recherche et la lecture des informations liées à leur propre présentation, au détriment de l'attention portée aux sujets des autres étudiants. Ces présentations portent sur des connaissances culturelles telles que les fêtes françaises, les normes à table en France, et d'autres sujets similaires.

Dans ce cours, nous prenons en charge la préparation et la sélection des documents nous-mêmes, car nous n'avons pas de manuel officiel. Les enseignants conçoivent des recueils de textes afin de les utiliser pour l'enseignement. Nous avons eu l'opportunité d'inviter des experts et des professeurs français provenant d'autres universités pour dispenser une formation, ce qui a grandement enrichi notre approche pédagogique. Grâce à ces experts, nous avons pu acquérir une source documentaire pertinente et inspirante pour la préparation de nos cours de culture. (E6)

Cependant, il est important de souligner la nécessité de continuer à travailler sur la dimension comportementale et les compétences interculturelles. Par exemple, il serait bénéfique de renforcer l'aspect "ça va faire" et les savoir-être, afin que les étudiants puissent non seulement acquérir des connaissances culturelles, mais également développer une compréhension approfondie des interactions interculturelles. Cela permettrait de favoriser une meilleure immersion dans la culture française et d'encourager les étudiants à adopter une perspective plus globale et respectueuse lors de leurs présentations.

Mobilité aux pays francophones

Pour recueillir des informations sur les expériences interculturelles des enseignants, nous avons constaté que la majorité d'entre eux dans ces établissements ont eu l'opportunité de poursuivre des études ou de suivre des formations dans des pays francophones, en particulier en France ou en

Belgique. Très fréquemment, ils ont participé à des formations de courte durée, généralement de deux mois ou un mois.

Nous sommes environ 15 enseignants dans le département, le master c'est obligatoire pour avoir un poste dans notre université. Et de docteur, on en a 5. Et il y a une collègue qui est en cours de préparation de thèse à Montréal. Ils ont tous eu des mobilités dans des pays francophones, soit en France, soit en Belgique. Parfois c'est un court séjour. (E3)

Ces formations ont non seulement enrichi leurs connaissances linguistiques, mais ont également offert une immersion dans la culture française et belge.

Dans notre département, tous les enseignants ont effectué des études de Master à l'étranger, en France et en Belgique pour la plupart. Nous comptons cinq docteurs ayant obtenu leur doctorat à l'étranger et trois autres ayant effectué leur doctorat au Vietnam. De plus, plusieurs de nos enseignants ont effectué des séjours linguistiques à l'étranger, principalement en France et en Belgique. Nous avons établi des accords avec des universités en France et en Belgique pour des projets de formation d'enseignants, permettant ainsi à nos enseignants de participer à des formations de trois mois à l'étranger chaque année. (E4)

Les enseignants qui ont eu l'occasion de vivre en France peuvent transmettre non seulement des compétences linguistiques, mais également des subtilités culturelles, des normes sociales et des comportements attendus dans différents contextes. Cette interaction quotidienne avec la culture française favorise une compréhension approfondie et nuancée, qu'il est difficile d'acquérir uniquement à travers les manuels et les cours.

Après mon retour de la France, comme j'ai vécu beaucoup d'expérience interculturelle en France du coup j'en ai rapporté et il y a des anecdotes bien entendu, j'introduis des exemples dans le cours tout d'abord pour motiver les étudiants mais ce sont des expériences de moi-même et je crois que les étudiants une fois qu'ils vont en France ils pourront aussi rencontrer les mêmes cas. En se créant des expériences ils pourront plus ou moins éviter les chocs culturels. (E1)

Cependant, il reste encore quelques enseignants qui n'ont jamais eu l'occasion de vivre une expérience dans des pays francophones. Il est indéniable que l'absence d'une expérience interculturelle vécue peut limiter la perspective que les enseignants peuvent offrir à leurs étudiants.

Dans notre département, nous comptons dix enseignantes-chercheuses, parmi lesquelles une détient un doctorat et une autre est en train de préparer sa thèse en France. Toutes nos enseignantes ont obtenu leur Master au Vietnam, et

l'une d'entre elles a suivi un programme de co-formation de Master entre l'Université de Hanoi et l'Université de Louvain en Belgique. De plus, deux de nos enseignantes ont eu l'opportunité de participer à des courts séjours en France pour des formations liées à l'enseignement. Trois autres ont réalisé des voyages en fonction de leurs projets personnels. Malheureusement, les autres n'ont pas encore eu l'occasion de vivre une expérience en France. Nous n'avons aucun accord avec des universités en France pour des projets de formation d'enseignants. (E2)

Il est regrettable que certains enseignants ne puissent pas partager leur propre vécu et leurs connaissances interculturelles sur le pays de la langue cible avec les étudiants. Bien que ce ne soit pas impossible, il est indéniable qu'une expérience vécue et une compréhension approfondie des différences culturelles entre les deux pays seraient un atout précieux pour enseigner aux étudiants. Vivre ces expériences permettrait non seulement aux enseignants de transmettre des compétences pratiques, mais également de partager des éléments du savoir-être nécessaires pour une interaction réussie dans un contexte français. Une telle expérience renforcerait la qualité de l'enseignement et permettrait aux étudiants d'acquérir une perspective interculturelle plus riche et authentique.

3.3.5.2 Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle aux futurs enseignants du FLE au Vietnam

Parmi les six personnes interviewées, trois d'entre elles sont responsables des cours de littérature française, une est en charge des cours de civilisation française et une autre est responsable des cours de linguistique française. Cette diversité de profils permet d'obtenir des opinions variées et des points de vue différents concernant leur approche de l'enseignement et leur perception de l'utilisation de la littérature française dans le contexte de l'enseignement du FLE au sein de leur département. Cette pluralité d'expériences et d'expertises contribue à enrichir les réflexions et les perspectives sur la manière dont la littérature française peut être intégrée de manière pertinente et efficace dans l'apprentissage de la langue et de la culture française.

L'organisation du cours de littérature française au sein de ces établissements présente des variations significatives. Chaque université adopte une approche spécifique en ce qui concerne la durée et le moment où le cours de littérature est proposé aux futurs enseignants de FLE. Parmi les établissements étudiés, l'université de HCM se distingue en offrant généralement deux semestres de cours dédiés à la littérature française. En revanche, les autres départements optent pour un semestre consacré à cette matière.

Le cours de littérature française est inclus dans trois programmes de formation : la formation pédagogique, la formation traditionnelle et la formation communicationnelle. En particulier, pour les étudiants en pédagogie, ils suivent deux cours sur la littérature, y compris l'analyse littéraire. Les étudiants en pédagogie bénéficient donc de deux cours, tandis que les autres formations en proposent un seul. Ce contenu est particulièrement pertinent pour les jeunes lorsqu'ils entament leur parcours professionnel après l'université. (E5)

Une autre différence notable réside dans la répartition des semestres où le cours de littérature est intégré dans le programme. Par exemple, à l'Université de Cantho, ce cours est programmé au 8^e semestre, tandis qu'à l'université de Danang, il est proposé au 7^e semestre. À l'Université de la Pédagogie de Hochiminh-ville et à l'Université de Hue, les étudiants abordent le cours de littérature au 6^e semestre.

Les enseignantes soulignent également un prérequis important pour pouvoir suivre le cours de littérature avec succès : les étudiants doivent atteindre un niveau de langue suffisant. Généralement fixé aux alentours de B1, B1+ ou B2, ce niveau linguistique leur permet d'aborder l'analyse des textes littéraires de manière plus approfondie.

Le niveau des étudiants en 6^e semestre (le cours de littérature est au 6^e semestre) est d'environ B2, ce qui leur permet d'aborder des textes plus complexes. Pour ajouter, jusqu'au quatrième semestre, nous utilisons le manuel "Tendance" pour les cours de langue puis à partir du cinquième semestre, nous utilisons des documents visant à préparer les étudiants aux examens de Delf/Dalf B1 et B2. (E4)

Cette approche graduelle reflète la nécessité d'acquérir des compétences linguistiques solides avant de se plonger dans l'étude des œuvres littéraires. De plus, elle permet aux étudiants d'apprécier pleinement les subtilités et les nuances du contenu littéraire, tout en développant leur compréhension et leur appréciation de la culture française.

Néanmoins, au cours des cinq dernières années, deux universités à Hanoi ont progressivement cessé d'offrir des cours de littérature française. Cette matière a été intégrée au programme d'études en tant qu'option facultative, et généralement, les étudiants doivent choisir entre les cours de littérature et de civilisation française. « Avant, dans les anciens programmes de formation, la littérature avait un rôle plus prépondérant. Cependant, dans les programmes de formation actuels, la littérature occupe souvent le statut de module facultatif » (E1). Dans la plupart des cas, ils optent pour le cours de civilisation. Cette situation est regrettable car elle exclut la proposition des cours de littérature française dans la formation des futurs enseignants de français langue étrangère.

La décision de les intégrer comme choix facultatif dans le programme d'études, avec une alternative entre les cours de littérature et de civilisation française, peut avoir des implications sur la formation des futurs enseignants de français langue étrangère. L'absence de cours de littérature pourrait également influencer le regard des futurs enseignants sur l'importance et la richesse de cette discipline dans l'enseignement du français langue étrangère.

Tableau 8 – Les rôles des textes littéraires

Interviewée	Extraits des interviews
E1	Ils jouent un rôle crucial dans la compréhension de la culture, de l'histoire et de la langue française. L'analyse des textes littéraires permet aux apprenants de mieux décrypter la langue, mais aussi de développer des compétences d'analyse et de réflexion critique.
E2	<p>Ces textes constituent un support précieux pour permettre aux apprenants de se familiariser avec la langue réelle utilisée au quotidien en France. En plus de favoriser l'apprentissage linguistique, les textes littéraires permettent également d'aborder des aspects historiques et sociaux du pays, offrant ainsi une perspective pragmatique de la langue.</p> <p>En explorant les textes littéraires, les apprenants ont l'opportunité de découvrir l'histoire, les valeurs et les coutumes de la société française. Les éléments culturels tels que les traditions, les croyances et la mentalité des Français sont souvent bien représentés dans ces textes. Cette approche contribue à développer les compétences interculturelles des apprenants en les exposant à des facettes variées de la culture française, ce qui peut également renforcer leur compréhension et leur sensibilité face à la diversité culturelle.</p>
E3	<p>Le premier rôle c'est on apprend un autre langage [...] Donc là, les apprenants peuvent être en contact avec plusieurs types de français [...]</p> <p>Le deuxième rôle dans la littérature c'est la culture. Dans l'interculturalité où on retrouve des connaissances, je dirais, hors du savoir où on peut acquérir aussi le savoir-faire et le savoir être. Et surtout c'est le savoir-être qui manque encore dans d'autres types de textes</p>

	[...]la littérature permet d'apporter à ces étudiants, aux apprenants, d'apprendre, d'accepter, l'altérité. Les autres ne sont pas comme nous, "moi, je suis différent des autres" et aujourd'hui avec cette différence là on ne peut pas demander aux autres de faire la même chose que nous, de penser, de réfléchir, de la même façon que nous.
E4	D'autre part, lorsqu'il s'agit d'enseigner la pragmatique, l'utilisation de textes littéraires devient incontournable. Les étudiants sont souvent regroupés en équipes de 2 à 3 personnes, chargées de lire un texte littéraire et d'explorer les aspects pragmatiques présents dans ce texte.
E5	Je pense que l'utilisation de la littérature est un outil efficace pour l'apprentissage interculturel. En effet, il existe une connexion entre la France et le Vietnam dans l'histoire, ce qui a influencé la littérature vietnamienne à certains égards. [...] Par exemple, dans ma propre expérience, je n'oserai pas prétendre que la littérature est le support ultime, mais je considère que c'est un outil efficace. J'ai tendance à l'utiliser en association avec des supports visuels pour renforcer son impact.
E6	Les textes littéraires sont un support essentiel parmi d'autres et il est important de varier et de collaborer entre ces supports. Par exemple, j'incorpore fréquemment des extraits de films adaptés lorsque j'enseigne des textes littéraires. En utilisant des supports audiovisuels tels que des films, cela suscite davantage l'intérêt des étudiants et rend la matière plus captivante. De plus, cela les aide à mieux comprendre les textes littéraires présentés en classe.

Lorsque nous avons sollicité l'avis des enseignants lors de nos entretiens, nous avons cherché à comprendre leur perception du rôle des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère. Bien que leurs réponses aient présenté des nuances, elles ont toutes convergé vers l'importance cruciale de la littérature en tant qu'un bon support pédagogique pour l'apprentissage de la compétence linguistique et de la compétence culturelle.

L'enseignante E3, l'une des enseignantes interviewées, a mis en avant un aspect essentiel de la littérature : elle favorise la compétence de reconnaissance de soi et de l'autre. Elle a expliqué que l'étude des textes littéraires permet aux apprenants de mieux comprendre leur propre culture tout en développant une ouverture à l'altérité culturelle. Ainsi, la littérature contribue non seulement à

l'apprentissage linguistique, mais aussi à la formation d'une perspective interculturelle et à l'enrichissement personnel des étudiants. Une autre enseignante interrogée E1, a souligné que les textes littéraires offrent aux apprenants l'occasion de développer des compétences d'analyse et de réflexion critique. En étudiant des œuvres littéraires, les étudiants sont amenés à examiner les personnages, les intrigues et les thèmes, ce qui stimule leur pensée critique et renforce leur capacité à interpréter différents niveaux de signification dans les textes. De plus, elle a souligné que la littérature est une source précieuse pour acquérir des connaissances historiques, car les œuvres littéraires reflètent souvent les contextes socioculturels de leur époque. Une autre enseignante E4, a partagé comment elle intègre les textes littéraires dans l'enseignement de la pragmatique de la langue française. Elle a expliqué que les dialogues et les situations présentés dans les œuvres littéraires offrent des exemples concrets de l'utilisation du langage dans des contextes réels. Les apprenants peuvent ainsi observer comment les interactions langagières se déroulent dans différentes situations et comprendre les nuances de la communication verbale et non verbale. Cependant, elles ont également reconnu que les textes littéraires ne sont pas le seul support utilisé dans leurs cours. Elles adoptent une approche diversifiée en intégrant d'autres supports, notamment les supports audiovisuels. L'utilisation de vidéos, de films, de podcasts et de ressources en ligne permet d'attirer l'attention des étudiants et de rendre l'apprentissage plus interactif et engageant.

Je constate qu'en réalité, les supports audiovisuels tels que la télévision et la radio sont généralement plus attrayants que les textes littéraires, du moins selon les manuels. L'utilisation de textes littéraires comme support pour l'enseignement de la langue semble moins privilégiée, et il est plus courant que les enseignants préfèrent rechercher des documents audiovisuels, tels que de courtes vidéos ou des extraits radiophoniques, pour rendre l'enseignement plus captivant pour les étudiants. (E4)

L'intégration d'autres supports audiovisuels vise également à répondre aux besoins variés des apprenants, en proposant différents types de contenu pour stimuler leur intérêt et leurs compétences linguistiques. Ainsi, l'utilisation combinée de textes littéraires et de supports audiovisuels permet aux enseignants de créer des expériences d'apprentissage dynamiques et variées, qui captivent les apprenants et favorisent leur progression dans l'acquisition de la langue et de la culture françaises.

Critères de sélectionner des textes littéraires à enseigner

Lors de nos entretiens, nous avons abordé la question des critères de sélection des textes littéraires à enseigner, et il est intéressant de constater que les enseignants partagent des critères assez similaires. Parmi les critères mentionnés, l'adaptation des textes au niveau de langue des étudiants a été identifié comme un facteur primordial. Certains enseignants ont souligné l'importance de sélectionner des textes accessibles en termes de complexité linguistique, afin de permettre aux étudiants de mieux les appréhender et de progresser dans leur compréhension de la langue.

Un autre critère important est l'adaptation des textes au niveau de langue des étudiants. Je veille à sélectionner des œuvres qui sont accessibles et compréhensibles pour les étudiants, compte tenu de leur niveau actuel en français. L'objectif est de les familiariser progressivement avec la littérature tout en évitant de les décourager par des textes trop complexes. (E4)

De plus, il est notable que les préférences des enseignants divergent quant à l'époque des textes littéraires à choisir. Certains privilégient les textes du 19^e siècle, tandis que d'autres optent pour des œuvres du 20^e siècle. Cette diversité reflète la volonté de couvrir différentes périodes littéraires pour offrir aux étudiants une perspective variée sur l'évolution de la littérature française à travers les âges. « Je choisis des œuvres emblématiques d'auteurs renommés de cette période tels que Victor Hugo et Arthur Rimbaud. Ces textes sont sélectionnés pour leur importance historique et culturelle, ainsi que pour leur représentativité de la littérature française du XIX^e siècle » (E4).

L'histoire de la littérature française est également un critère important pour certains enseignants, qui veillent à présenter aux étudiants des textes qui reflètent différentes époques et mouvements littéraires. Par ailleurs, le choix de textes littéraires contemporains est motivé par la proximité de ces œuvres avec les expériences et les intérêts des étudiants, ce qui contribue à maintenir leur attention et leur engagement dans l'apprentissage. « Dans le cours de littérature, nous privilégions les textes contemporains. Nous utilisons des extraits d'œuvres modernes, comme les nouvelles de Guy de Maupassant ou des extraits de Nathalie Sarraute. L'ajout de textes contemporains permet aux étudiants de découvrir des œuvres plus actuelles. » (E5)

Un autre critère pertinent évoqué par l'enseignante E3 est la thématique des textes littéraires. En privilégiant des histoires d'amour, elle cherche à susciter l'intérêt émotionnel des étudiants et à établir une connexion avec leurs préoccupations personnelles : « Et puis à partir de ça, je peux choisir des textes qui sont romantiques, qui racontent des histoires d'amour. Des histoires d'amour on peut en trouver dans presque toutes les littératures du monde, et à toutes les époques ».

Ces différents critères de sélection des textes littéraires reflètent l'engagement des enseignants envers leurs apprenants. En prenant en compte la complexité linguistique, la période littéraire, l'histoire de la littérature, la proximité thématique et l'intérêt contemporain, les enseignants démontrent leur souci de créer des expériences d'apprentissage pertinentes et enrichissantes pour les étudiants, tout en nourrissant leur intérêt pour la langue et la culture françaises.

Exploitation des textes littéraires dans l'approche interculturelle

Pour les enseignantes chargées des cours de littérature, elles ont partagé leur approche concernant l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère.

À l'Université de Hue et de Danang, les premières séances du cours sont consacrées à une présentation générale du contenu et à rassurer les étudiants quant à la complexité perçue de la littérature. Ces moments servent également de thérapie psychologique pour les étudiants, visant à dissiper leurs appréhensions. L'objectif est de démontrer que la littérature n'est pas aussi difficile qu'ils pourraient le croire. À l'Université de Hue, l'enseignante encourage les étudiants à choisir un livre de leur choix et à en faire un compte-rendu écrit. Cette approche permet aux étudiants de développer leurs compétences en lecture, en compréhension écrite et en rédaction tout en interagissant avec des textes littéraires.

À l'université de Danang, l'enseignante propose aux étudiants de lire des textes littéraires sélectionnés et les invite ensuite à analyser les actes de langage présents dans ces textes. Cette approche est liée au cours ultérieur de pragmatique de la langue française, où les étudiants auront l'opportunité d'étudier et d'appliquer les usages linguistiques dans différents contextes. Ainsi, cette méthode vise à approfondir la compréhension des textes littéraires en les reliant à des pratiques linguistiques concrètes.

En revanche, à l'université de Cantho, l'enseignante adopte une approche différente. Les étudiants sont invités à présenter l'histoire générale de la littérature française, en se focalisant sur différentes époques de son développement. Cette méthode favorise le travail en groupe, où chaque groupe explore une période spécifique de la littérature française et présente ses découvertes à l'oral.

Plus spécifiquement, à l'université de Hochiminh-Ville, une approche pédagogique particulièrement ludique et efficace a été mise en œuvre pour l'enseignement de la littérature française, à savoir la pédagogie de projet. Cette méthode se révèle être une réponse pertinente face à la démotivation des apprenants. L'idée sous-jacente est d'engager les étudiants en les faisant à la

fois producteurs et acteurs de leur propre projet, ce qui leur confère un rôle actif et participatif dans leur propre processus d'apprentissage.

J'aimerais également ajouter que chez nous, les enseignants sont souvent orientés vers une approche par projet. En fait, lors des cours, plutôt que de fournir des explications directes, nous organisons des projets qui varient d'une année à l'autre. Par exemple, l'année dernière, nous avons créé une page YouTube et chaque groupe a réalisé une présentation animée sur un auteur, un poème ou un courant littéraire. Il existe plusieurs sujets proposés aux étudiants parmi lesquels ils peuvent choisir. (E6)

Ces diverses approches montrent comment les enseignantes exploitent les textes littéraires de manière créative et pédagogique. Elles s'efforcent de susciter l'intérêt des étudiants, de développer leurs compétences linguistiques et d'approfondir leur compréhension de la littérature et de la culture françaises. Chaque approche reflète les objectifs pédagogiques spécifiques de chaque université et l'engagement des enseignantes envers l'apprentissage et le développement de leurs étudiants. Nous nous posons la question si les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones.

Réception des étudiants

D'après les enseignantes, certaines de leurs étudiantes semblent à l'aise, mais ne manifestent pas beaucoup de motivation. Cette observation est fréquente parmi leurs apprenants. « Certains sont à l'aise mais pas motivés » (E1) ou selon l'enseignante E3 : « Au début, non pas du tout. Et pas pour tout le monde. »

Au début du cours, il est évident que tant les enseignantes que les étudiants rencontrent des difficultés, ce qui peut rendre l'enseignement de la littérature française quelque peu ardu. Malgré les explications initiales des enseignantes sur l'importance de la littérature française dans le programme, cette matière peut sembler intimidante pour les apprenants.

Cependant, il est vrai que les débuts sont toujours très difficiles pour eux. En fait, c'est à ce moment que le rôle de l'enseignant devient particulièrement important, car il doit les garder motivés et ne pas les laisser découragés. À un certain point, ils peuvent se décourager rapidement, c'est pourquoi les projets, comme je vous en ai parlé précédemment, sont une manière de les maintenir engagés dans l'apprentissage et de les encourager à persévérer pour acquérir les compétences par eux-mêmes. (E6)

Cependant, grâce aux efforts constants des enseignantes et à leur dévouement, l'appréhension des étudiants vis-à-vis du cours de littérature tend à diminuer au fil du temps. Ils commencent à se sentir davantage à l'aise avec le contenu et les méthodes d'enseignement utilisées. Néanmoins, un constat récurrent se dessine : même si les apprenants se sentent plus à l'aise, leur motivation pour apprendre la littérature française demeure relativement faible. « Parfois, il y a des choses qu'ils ne voient jamais, dont ils ne sont jamais témoin, mais vers la fin du programme, à la dernière séance, ils m'ont posé plein de questions sur certains auteurs. Donc, cela montre qu'à la fin du programme ils finissent par trouver quelque chose d'intéressant » (E3).

Cette situation soulève des questions intéressantes quant à la manière dont la littérature française est perçue et abordée par les étudiants. Malgré la progression positive observée au fil du cours, il est important de comprendre les facteurs sous-jacents qui influencent le niveau de motivation des apprenants. Les enseignantes peuvent ainsi continuer à adapter leurs méthodes pédagogiques pour susciter un plus grand enthousiasme et engagement parmi les étudiants.

Ma priorité est de créer un environnement rassurant pour les étudiants, afin qu'ils puissent avoir confiance en leurs compétences. En faisant ainsi, ils sont plus à l'aise avec le contenu du cours et sont en mesure de participer plus activement. Cependant, il semble que malgré ce confort, les étudiants ne manifestent pas nécessairement une grande motivation pour apprendre la littérature française. (E4)

Difficultés de l'utilisation de la littérature

Toutes les personnes interrogées ont confirmé que l'enseignement de la littérature française est une tâche difficile, qui présente des défis tant pour les enseignants que pour les étudiants. Un élément qui ressort fortement des discussions est la préoccupation constante des enseignants concernant la motivation des étudiants lors de l'apprentissage du français, en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder les textes littéraires français. Cette préoccupation revient régulièrement dans les témoignages des enseignantes. Quelles sont les difficultés rencontrées chez les enseignants et les apprenants dans l'apprentissage des textes littéraires françaises ?

Elles ont une même observation concernant deux difficultés majeures rencontrées par les étudiants : le traumatisme lié au cours de littérature et le niveau de langue qui décourage leur lecture en français.

Les enseignants font face à plusieurs défis lors de l'enseignement de la littérature française. Le premier défi réside dans le traumatisme préexistant des étudiants à l'égard de la littérature en général, qu'elle soit vietnamienne ou française. Cette appréhension initiale rend les étudiants peu enclins et peu motivés à s'investir dans l'apprentissage de la matière. Deuxièmement, le niveau de langue des étudiants n'est pas toujours suffisant pour une compréhension approfondie des textes littéraires français. Cela nécessite un accompagnement et une explication en profondeur pour aider les étudiants à saisir pleinement le sens des textes. (E4)

D'une part, le traumatisme lié au cours de littérature se manifeste dès le début, où les étudiants peuvent ressentir une certaine appréhension envers cette matière. Ce sentiment peut provenir d'une expérience passée négative ou d'une perception préconçue de la complexité de la littérature française. Cette appréhension initiale peut se traduire par une réticence à s'engager pleinement dans le cours et à explorer les textes littéraires.

D'autre part, le niveau de langue des étudiants constitue un obstacle supplémentaire. Le fait que la plupart des étudiants soient encore en train d'apprendre et d'améliorer leur maîtrise du français peut décourager leur lecture des textes littéraires, qui peuvent sembler complexes et exigeants. Cette barrière linguistique peut entraver leur compréhension et leur plaisir lors de la lecture, ce qui affecte leur engagement dans le cours de littérature.

Déjà, pour la littérature française, j'ai entendu une rumeur de couloir qui dit que c'est la matière qui fait le plus peur, qu'elle terrorise les élèves. Qui démotive beaucoup d'étudiants. Et pour les difficultés, la première difficulté c'est le niveau de la langue. Si on n'a pas un niveau de langue suffisant on ne peut pas comprendre ce que l'écrivain a voulu dire. Et c'est souvent le niveau de maîtrise de la langue qui empêche les apprenants d'interpréter correctement, par exemple : les figures de style, ce qui est implicite, qui appartient à un certain événement historique, pour lequel ils ne sont pas du tout au courant, c'est difficile aussi. C'est pour ça que j'ai dit qu'il faut choisir le bon moment pour insérer un texte littéraire. Parce que sinon ça ne sert à rien. (E3)

Ensuite, elles font face à d'autres difficultés distinctes. L'enseignante E6 souligne le manque de manuels et de ressources au Vietnam pour soutenir l'enseignement de la littérature. Elle insiste également sur le niveau des enseignants et le manque de temps. D'autre part, l'enseignante E1 met en évidence les défis liés à l'exploitation des textes littéraires. Une autre difficulté évoquée par les enseignantes est le manque de connaissances générales et de compétences de discernement chez les étudiants. Ces derniers ont du mal à prendre du recul par rapport aux informations présentes

dans les textes littéraires. D'ailleurs, l'enseignante E6 nous partage ses expériences concernant ses étudiants :

Ils ont toujours l'impression que la littérature française est quelque chose de trop difficile à appréhender, en partie à cause de leur perception initiale. De plus, ils ne perçoivent pas toujours son utilité dans leur apprentissage. Les étudiants me posent souvent des questions du type : "Madame, pourquoi devons-nous apprendre la littérature ? La pratique de la langue nous suffit." Nous devons constamment leur expliquer : "Mais vous savez, dans le futur, vous serez peut-être enseignant de FLE ou traducteur/traductrice, ou encore travaillerez dans la communication, et il est important de bien connaître la littérature française." Nous cherchons constamment à réfléchir sur la manière de rendre notre enseignement littéraire utile. En ce qui concerne les difficultés des étudiants, la première est le niveau élevé requis. Deuxièmement, ils ne perçoivent pas toujours son utilité.

Il est évident que les enseignants des différents établissements de français mettent en œuvre des efforts considérables pour dispenser un enseignement de qualité et pour accompagner au mieux leurs étudiants. Toutefois, au cours des entretiens, on peut ressentir une certaine frustration chez les enseignantes, résultant du constat que malgré leurs efforts, les étudiants ne semblent pas toujours être suffisamment motivés dans leur apprentissage. Cette situation souligne la complexité de l'enseignement de la littérature française et met en lumière le défi de susciter et de maintenir la motivation des étudiants. Les enseignantes sont conscientes de ces défis et cherchent activement des solutions pour encourager les étudiants à s'investir davantage dans l'apprentissage de la langue et de la littérature française.

Nous souhaitons donc comprendre dans quelles circonstances les étudiants manifestent de la motivation dans l'apprentissage des textes littéraires.

Les entretiens nous ont permis de découvrir que les moments où les étudiants manifestent rarement de la motivation sont lorsqu'on leur demande de faire des comparaisons ou de créer des liens entre les textes littéraires français et ceux du Vietnam. Cette observation rejoint les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants, où la seule question ouverte à laquelle tous les étudiants ont répondu concernait les différences culturelles entre la France et le Vietnam. D'autres questions ouvertes ou semi-ouvertes ont été posées, mais il est notable que bon nombre d'étudiants choisissent de ne pas y répondre.

La réaction des étudiants varie en fonction du texte choisi par l'enseignant. Lorsqu'un texte est relativement simple ou aborde des thèmes qui résonnent avec

la vie des étudiants, comme c'est le cas avec des romans tels que "L'Amant", les étudiants se sentent plus à l'aise et motivés. Cependant, cette réaction positive ne s'applique pas à tous les textes littéraires qui sont proposés. (E6)

L'enseignement de la littérature française peut sembler peu attrayant pour eux, car ils ne voient pas immédiatement son utilité. Cependant, lorsqu'on leur demande de faire des comparaisons avec leur propre culture ou avec des textes littéraires dans leur langue maternelle, leur motivation augmente considérablement.

Ce que je fais souvent, c'est qu'après avoir fait l'analyse des textes et des commentaires littéraires, je pose toujours une question de comparaison qui les invite à lier à un auteur vietnamien ou un roman vietnamien équivalent. [...] Les étudiants apprécient bien ce type d'exercice à chaque fois. (E5)

Cette approche les implique davantage en les rendant intéressés par la matière, car elle leur permet de découvrir une nouvelle culture qui les concerne personnellement. De plus, la propension des Vietnamiens à comparer constamment, que ce soit au sein de la famille, de l'école ou de la société, explique pourquoi les comparaisons les stimulent. Cela leur offre l'opportunité de se reconnaître, de se valoriser, mais aussi de remettre en question leurs propres croyances et perspectives.

3.4 Synthèse

Les résultats obtenus à travers ces deux approches, à savoir l'approche quantitative et qualitative, ont constitué un apport significatif pour une meilleure compréhension de l'utilisation des textes littéraires dans une approche interculturelle pour la formation des futurs enseignants de français langue étrangère. Ces données ont non seulement permis de vérifier nos hypothèses de recherche, mais également de concevoir des activités pédagogiques basées sur l'utilisation des textes littéraires dans ce contexte.

L'approche quantitative, qui a été mise en œuvre via un questionnaire électronique et des questionnaires imprimés, a permis de recueillir des réponses quantitatives fournissant un état des lieux de l'usage des textes littéraires dans une perspective interculturelle auprès des étudiants en formation pour devenir enseignants de français. Parallèlement, l'approche qualitative a été mise en œuvre à travers des entretiens avec les enseignants des six établissements de formation en français pour les futurs enseignants de FLE au Vietnam.

Les résultats ont mis en évidence que l'utilisation de textes littéraires authentiques peut apporter une contribution significative à l'acquisition de la langue française chez les apprenants, tout en développant leurs compétences interculturelles. Cependant, malgré une prise de conscience de l'importance du lien entre la littérature et l'interculturel chez les enseignants et la majorité des étudiants (87 %), il ressort que dans la pratique pédagogique, ces aspects sont souvent considérés comme deux matières séparées. Cette séparation se manifeste par une focalisation sur des objectifs pédagogiques parfois mécaniques, et les étudiants montrent davantage d'intérêt pour les examens que pour l'expérience d'apprentissage réelle. Malheureusement, cette approche ne stimule pas toujours la motivation des étudiants, malgré leur enthousiasme pour le français (87 %). Ils rencontrent des obstacles tels que le niveau limité de vocabulaire (39 %) et des préjugés concernant la complexité de la littérature française (36 %), autrement dit, leur intolérance avec de nouvelles connaissances.

Conclusion de la première partie

L'état de l'art a jeté des bases solides concernant l'utilisation des textes littéraires français en didactique interculturelle. L'état de l'art a mis en lumière l'importance de l'utilisation des textes littéraires français en didactique interculturelle. Ce support pédagogique est à la fois riche et représentatif de la culture d'une communauté, dans le processus d'apprentissage du FLE. Cette importance est particulièrement cruciale dans les programmes de didactique du FLE, où les futurs enseignants de FLE sont formés à travers tout le pays.

Cependant, nos enquêtes sur le terrain ont révélé de multiples contraintes liées à l'exploitation des textes littéraires français, empêchant pleinement de tirer parti de ces ressources pédagogiques. D'une part, nous avons observé un phénomène que nous qualifions de "traumatisme du cours de littérature". Ces sentiments initiaux se traduisent souvent par une réticence à s'engager pleinement dans le cours et à explorer les textes littéraires.

D'autre part, le niveau de maîtrise du français par les étudiants constitue un obstacle supplémentaire. Cette barrière linguistique entrave leur compréhension et leur plaisir de la lecture, impactant négativement leur engagement dans le cours de littérature.

En outre, il existe d'autres défis spécifiques, notamment le manque de manuels et de ressources dédiées à l'enseignement de la littérature au Vietnam. Les enseignants eux-mêmes soulignent des difficultés liées à leur niveau de compétence, à la pénurie de temps et à la nécessité de se former davantage.

De plus, nous avons observé que les moments où les étudiants sont le plus motivés surviennent lorsqu'ils sont encouragés à établir des comparaisons entre les textes littéraires français et ceux de leur propre culture vietnamienne. En tenant compte de la situation actuelle de l'utilisation des textes littéraires français dans une perspective interculturelle et en identifiant les défis et enjeux associés à l'enseignement-apprentissage, nous avons réalisé une étude contrastive de l'expression de la tolérance dans un texte littéraire français et sa version vietnamienne. Cette étude a ensuite été intégrée dans l'enseignement des compétences interculturelles à un groupe de 60 étudiants en L3 à l'Université de la Pédagogie de Hanoï. L'objectif principal de cette expérimentation était de déterminer si cette approche pouvait effectivement résoudre les enjeux précédemment identifiés et ainsi favoriser la motivation des étudiants, pour une meilleure intégration des textes littéraires dans l'apprentissage du français langue étrangère.

DEUXIÈME PARTIE :

ÉTUDE CONTRASTIVE DE L'EXPRESSION

DISCURSIVE DE LA *TOLÉRANCE* DANS *LES*

***MISÉRABLES* DE VICTOR HUGO ET SES**

VERSIONS TRADUITES ET ADAPTÉES

La première partie avec les résultats de notre étude de terrain a mis en lumière un problème majeur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des étudiants vietnamiens, à savoir un manque de motivation significatif parmi les apprenants. Cette problématique est clairement illustrée par les réponses que nous avons obtenues à travers notre questionnaire. Il est important de noter que la seule question à laquelle nous avons obtenu des réponses unanimes portait sur la comparaison entre la langue vietnamienne, la culture vietnamienne et la culture française.

Ces résultats nous ont incités à entreprendre une étude contrastive des expressions discursives en français et en vietnamien. Nous avons identifié un besoin pressant chez les apprenants, à savoir celui de comprendre l'autre et de construire leur propre identité culturelle. Cependant, malgré la mondialisation et l'exposition du Vietnam aux influences étrangères, nos étudiants semblent avoir des difficultés à accepter les différences culturelles des autres, ce qui limite leur capacité à développer la tolérance.

C'est dans ce contexte que nous avons choisi de consacrer un chapitre de notre étude à la méthode d'analyse du discours contrastif, afin de mettre en évidence les caractéristiques linguistiques et culturelles distinctes entre le français et le vietnamien. Cette analyse permettra de mieux comprendre comment les expressions discursives liées à la tolérance sont utilisées dans ces deux langues.

Nous avons fait le choix d'étudier les expression discursive de la tolérance dans *Les Misérables* de Victor Hugo, à la fois dans sa version originale en français et dans sa version traduite en vietnamien, ainsi que dans sa réécriture adaptée en vietnamien. Cette approche nous permettra de comparer et d'analyser comment le terme *tolérance* est employé dans ces différentes versions et contextes.

À notre connaissance, cette approche n'a pas été identifiée par d'autres chercheurs auparavant. Donnons un bref exemple de ces discours sur l'interculturel : le chercheur nous prévient (pour se protéger ?) que chaque individu est multiple ou divers mais d'un autre côté il a recours à des éléments solides et/ou solidifiant ou bien, il remet en question des discours stéréotypés sur le soi et l'autre et les substitue par ce qui lui semble être plus proche de la réalité – donc par d'autres généralisations – ce qui mène à des discours tout à fait contradictoires. (Dervin 2012 : 35)

Nous avons consacré un chapitre sur la notion de la tolérance parce que *La tolérance* est un terme assez vague et qu'il est difficile de le définir correctement dans la langue française. Cette difficulté tient beaucoup au fait que son utilisation a évolué selon le contexte du moment. En premier lieu, il est difficile d'attester de la première apparition du terme *tolérance* dans la langue française. Selon le *Robert*, le mot *tolérance* remonterait jusqu'au XIV^e siècle, avec une forte influence latine, et son utilisation à cette époque signifiait seulement « l'action de supporter patiemment des maux » (Robert 2019). D'ailleurs, nous observons que cette définition est très proche de la définition latine de *tolerantia* qui est de supporter patiemment une difficulté. Cet emploi, dans ce sens, peut être observé environ jusqu'au XVII^e siècle, mais les conflits religieux, tels que l'opposition qui se crée entre les protestants et les catholiques en Europe, tend à transformer le terme pour que celui-ci s'applique à la religion, situation dans laquelle, jusque-là, on n'avait jamais vraiment utilisé le terme *la tolérance* en Europe. Ainsi, à cette période, la notion de la tolérance devient rapidement celle du moindre mal, du statu quo et n'inclut absolument pas l'idée d'une égalité des droits entre les personnes et encore moins entre les croyants. Cependant, des auteurs tels que Pierre Bayle ou Voltaire, ont relativement transformé la notion, pour renvoyer une idée positive, alors que jusqu'ici, la plupart des auteurs modernes de l'époque avaient une vision négative de la tolérance. Nous faisons la comparaison avec la tolérance en vietnamien – *Khoan dung* pour comprendre au mieux l'utilisation de ces termes entre les deux pays avec deux cultures très différentes.

Suite à notre analyse approfondie de la tolérance, nous avons entrepris l'étude des expressions liées à ce concept dans *Les Misérables*. Il s'agit d'une œuvre majeure largement enseignée dans les écoles françaises du Vietnam à l'époque de la colonisation française. De plus, nous avons examiné la version traduite de l'œuvre et poussé notre investigation jusqu'à la version adaptée par les "nouveaux-diplômés" vietnamiens, dans ce contexte historique particulier.

Nous sommes convaincus que ce travail pourra servir de référence pour l'utilisation de textes littéraires riches dans l'enseignement du français langue étrangère, en mettant l'accent sur le développement de la compréhension interculturelle et de la tolérance chez les étudiants vietnamiens. En fournissant des supports de lecture bilingues et en intégrant des éléments de la culture vietnamienne dans l'adaptation de l'œuvre, nous espérons susciter l'intérêt et la curiosité des apprenants tout en les aidant à mieux appréhender la langue et la culture françaises.

CHAPITRE IV :

ANALYSE DU DISCOURS CONTRASTIVE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN

Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère avec une perspective interculturelle, nous avons choisi d'utiliser la méthodologie de l'analyse de discours contrastive (ADC) afin de prendre en considération les représentations culturelles entre les deux cultures, ce qui revêt une grande importance pour sensibiliser à la fois les enseignants et les apprenants vietnamiens au français.

Notre approche commence par l'analyse de la relation entre le discours, la langue et la culture. Cette première étape nous permet de comprendre comment la langue française véhicule les valeurs, les normes, les croyances et les pratiques culturelles propres à la France, tout en mettant en évidence les différences par rapport à la culture vietnamienne. Cette analyse initiale favorise une meilleure compréhension des aspects interculturels. Ensuite, nous examinons les représentations culturelles, c'est-à-dire les idées préconçues, les stéréotypes et les perceptions que les individus ont de la culture française. Cette étape nous permet de détecter les préjugés culturels qui peuvent influencer la perception des enseignants et des apprenants vis-à-vis de la culture française, tout en encourageant une réflexion critique sur ces stéréotypes. Nous continuons notre démarche en nous penchant sur l'analyse de discours proprement dite, en mettant l'accent sur la linguistique contrastive. Cette approche nous permet de mieux comprendre les différences et les similitudes entre la langue française et la langue vietnamienne. Cette connaissance des spécificités linguistiques facilite le travail des enseignants pour expliquer ces différences aux apprenants. Enfin, nous allons plus loin en examinant les adaptations des textes littéraires français pour les apprenants vietnamiens. En traduisant et en adaptant ces textes, nous cherchons à choisir des passages qui reflètent des éléments culturels importants et qui stimulent des discussions interculturelles. Cela permet aux apprenants d'explorer la littérature française tout en la mettant en relation avec leur propre culture.

4.1 Analyse du discours contrastive

L'ADC se situe au carrefour de l'analyse du discours française (Pêcheux, Foucault, Mainguenu, Moirand, Beacco) et de la linguistique textuelle (Harweg, de Beaugrande, Adam, Adamzik), tout en s'inscrivant également dans le champ des approches contrastives ou « transculturelles » (Kerbrat-Orecchioni, Béal, Fix, Habscheid et Klein). L'analyse du discours française et la linguistique textuelle, très distinctes l'une de l'autre dans les années soixante tout en empruntant toutes les deux des concepts venus du structuralisme de Harris (Moirand 1990 : 60), ont évolué à partir des années quatre-vingt dans des directions ayant mené à une convergence partielle. (Von Münchow 2014 : 76)

Selon Von Münchow, l'ADC s'efforce de comprendre comment les discours se construisent dans des contextes culturels spécifiques, comment les éléments linguistiques reflètent et véhiculent des normes et des valeurs culturelles, et comment ces discours peuvent être comparés et contrastés entre différentes cultures. Cette approche aide à mieux saisir les nuances et les spécificités culturelles dans la communication et à sensibiliser les chercheurs et les apprenants aux dimensions interculturelles des langues et des discours.

L'approche de Von Münchow dans le domaine de ADC a connu un développement significatif depuis 2001. Elle a continué à progresser sur les plans théoriques, méthodologiques et pratiques au fil des années. Sa recherche a évolué de manière individuelle et collective, impliquant plusieurs chercheurs et aboutissant à de nombreuses publications. Les années clés de sa recherche incluent 2001, 2004, 2009, 2008, 2010, 2013-2015, 2016-2017 et 2018. L'approche d'ADC de Von Münchow a également inspiré d'autres chercheurs dans différents contextes culturels et linguistiques. Par exemple, certains chercheurs ont utilisé cette méthode pour comparer la production textuelle en France et au Japon (Claudel 2015), en France et au Brésil (Pordeus Ribeiro 2015), en France et en Estonie (Käsper 2017), en France et en Grande-Bretagne (Anderson 2019), en Allemagne et en Grande-Bretagne (Truan 2019), en France et en Chine (Thominette 2017), en France et en Pologne (Biardzka 2019), ainsi qu'au Brésil et en Union soviétique (Grillo 2020)⁶⁵. Cependant, il est important de noter qu'il n'y a pas encore eu de recherche utilisant cette approche pour comparer les cultures discursives entre la France et le Vietnam. Cette lacune dans la

⁶⁵ Voir L'analyse du discours contrastive-Théorie, méthodologie, pratique, Patricia von Münchow, Lambert Lucas, 2021 (p.12-14)

recherche constitue une opportunité intéressante pour développer de nouvelles perspectives et mieux comprendre les différences culturelles et linguistiques dans ces deux contextes. Par conséquent, notre recherche sur cette approche entre la France et le Vietnam revêt une grande importance et peut contribuer à enrichir notre compréhension des interactions interculturelles et discursives dans ces deux pays.

4.1.1 Discours influence la langue via la culture

L'ADC se distingue par son approche résolument interprétative, ce qui la différencie de la méthode contrastive, qui trouve ses origines dans la linguistique textuelle et se concentre davantage sur une description objective. Cette distinction est essentielle pour comprendre la philosophie sous-jacente à l'ADC. L'ADC, fidèle à la tradition de l'analyse du discours française, adopte une approche interprétative. Cela signifie que les chercheurs qui utilisent cette méthode cherchent à comprendre en profondeur le sens des discours analysés, en tenant compte du contexte culturel, social et linguistique dans lequel ils s'inscrivent. L'accent est mis sur la signification, la symbolique et la construction du sens plutôt que sur une simple description formelle des éléments linguistiques. Cependant, l'ADC partage avec la méthode contrastive, héritière de la linguistique textuelle, une préoccupation commune pour l'étude de corpus représentatifs.

L'ADC se préoccupe de mettre au jour les représentations sociales qui circulent dans une communauté discursive sur les objets sociaux et sur ce qu'on peut/ doit/ ne peut pas/ ne doit pas en dire. Ainsi, pourrait-on des recherches sur les " cultures interactionnelles" de celle sur les " cultures discursives" (Von Münchow 2021 : 20)

Les chercheurs en ADC sélectionnent des corpus de textes qui appartiennent au même genre discursif, c'est-à-dire des textes qui partagent des caractéristiques similaires en termes de forme, de structure et de fonction. Cette sélection rigoureuse permet de créer une base solide pour l'analyse comparative.

L'objet de la mise au jour de culture à dispersive à l'intérieur d'une discipline faisant partie des sciences du langage oblige à s'interroger sur la relation entre langue discours et culture. Lucy 2000 distingue trois niveaux auquel la langue peut influencer la pensée : Le niveau sémantique ou cognitif, le niveau structurel ou linguistique à proprement parler et le niveau fonctionnel ou discursif. (Ibid. : 21)

En effet, elle a affirmé que « l'influence des phénomènes à linguistiques à proprement parler sur le discours n'est pas directe, mais dépend de paramètres contextuels notamment générique » (Ibid. : 26). La relation entre la langue, le discours et la culture est profonde et complexe. En d'autres

termes, la culture ne réside pas seulement dans les structures syntaxiques et les mots d'une langue, mais elle se manifeste et se construit également dans la manière dont les choses doivent être dites, ce qui peut être dit ou ne pas être dit, et comment cela doit se produire dans différentes situations de communication, c'est-à-dire dans le discours lui-même. Cependant, il est important de noter que bien que la "mémoire des mots" (concept évoqué par Moirand) suggère que l'on ne peut pas utiliser une langue sans tenir compte de son histoire et donc de sa culture, il n'est pas nécessairement exact de dire "parler une langue, c'est aussi exprimer la culture dont elle procède et dans laquelle elle s'inscrit", comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2002 : 53).

En réalité, il est possible de parler une langue et d'exprimer une culture qui s'inscrit dans une autre langue ou dans plusieurs langues. Par exemple, quelqu'un qui parle le français langue maternelle, peut utiliser le vietnamien, dans certaines situations, tout en conservant une "mémoire des mots" associée à la langue française pour traduire des termes ou des expressions en vietnamien et vice versa. D'ailleurs, cette mémoire des mots peut ne pas être partagée par l'interlocuteur, ce qui peut entraîner des malentendus, car les connotations et les sens peuvent différer entre les langues.

Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours - pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeantes, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé [...] ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue. (Bakhtine, cité par Pernot 2007 : 119)⁶⁶

De même, il est possible que des locuteurs de langues différentes partagent des conventions discursives similaires s'ils appartiennent à une même zone géographique et culturelle. Cela signifie que la culture peut transcender les frontières linguistiques et que des personnes parlant des langues différentes peuvent avoir des pratiques discursives similaires en raison de leur appartenance à une culture partagée. Cependant, il est important de reconnaître que la relation entre la langue, le discours et la culture est complexe et nuancée, et elle peut varier considérablement en fonction des contextes linguistiques et culturels spécifiques.

La langue influence le discours bien la culture. Autrement dit c'est là où une culture "réside" certes dans les structures syntaxiques et dans les mots, elle se manifeste- et se construit- bien davantage encore dans ce qui doit et ne doit pas, il ne peut pas être dit et

⁶⁶ Caroline PERNOT, 2007, thèse, *Le discours second en allemand et en français : analyse contrastive et traductologique*, Université de Nancy 2. Elle a cité de Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*.

comment dans tel ou telle situation de communication, autrement dit dans le discours. (Von Münchow 2021 : 24)

Lors de nos années d'expérience d'enseignement du français langue étrangère au Vietnam, nous avons observé un phénomène intéressant chez nos étudiants vietnamiens. Beaucoup d'entre eux ont la tendance à traduire directement leurs réflexions depuis leur langue maternelle, le vietnamien, vers le français lorsqu'ils s'expriment. Cette habitude de traduction mentale est courante chez les apprenants de langues étrangères, et elle peut être influencée par plusieurs facteurs.

A titre exemple, nos étudiants disent souvent cette phrase :

“Hier, Il y a beaucoup de monde sur les rues, c'est l'embouteillage. Je ne peux pas venir en classe à l'heure.”

Au lieu de dire que :

Hier, il y avait du monde dans la rue, donc, j'ai été retenu longtemps dans l'embouteillage, c'est pour ça, je ne pouvais pas venir à l'heure au cours.

À travers la phrase de nos étudiants, nous pouvons observer qu'ils ont tendance à utiliser les compléments de temps sans conjuguer les verbes au temps approprié du français, en utilisant souvent le présent à l'indicatif pour leurs verbes. De plus, dans cette phrase, ils utilisent des expressions directement traduites du vietnamien. Par exemple, ils disent "beaucoup de monde" au lieu de l'expression française correcte "avoir du monde" ou "beaucoup de gens". De même, ils emploient l'expression "sur les rues" en utilisant la préposition "sur" qui est une traduction littérale du vietnamien, alors qu'en français, on devrait dire "dans les rues". Un autre aspect notable est que les Vietnamiens n'ont pas l'habitude d'utiliser les connecteurs logiques. Par conséquent, ils ont tendance à utiliser directement des phrases telles que "c'est l'embouteillage", ce qui n'est pas approprié dans ce contexte. En français, pour expliquer la raison pour laquelle ils sont en retard, il serait nécessaire de préciser que "j'ai été retenu longtemps dans l'embouteillage". Ainsi, on observe des différences marquées dans la manière d'exprimer des idées en français par rapport à leur langue maternelle, et ces différences se manifestent souvent dans des phrases familières où les étudiants commettent fréquemment des erreurs en essayant d'expliquer leurs idées en français.

Tout d'abord, il est naturel pour les personnes d'utiliser leur langue maternelle comme point de référence lorsqu'elles apprennent une nouvelle langue. Cette langue maternelle est souvent le cadre linguistique dans lequel les individus ont construit leur compréhension du monde et de leur propre culture. Cependant, cette habitude de traduction peut entraîner des incompréhensions et des difficultés en communication. Les langues ont leurs propres structures grammaticales, leurs nuances sémantiques et leurs expressions idiomatiques, ce qui signifie que la traduction littérale

d'une langue à l'autre ne fonctionne pas toujours de manière fluide. Les mots et les expressions n'ont pas toujours des correspondances directes et peuvent avoir des connotations différentes. De plus, lorsque les étudiants se concentrent sur la traduction mentale, cela peut ralentir leur processus de communication. Au lieu de penser directement en français et de s'exprimer de manière fluide, ils doivent d'abord traduire leurs pensées depuis le vietnamien, ce qui peut entraîner des hésitations et des interruptions dans la conversation.

4.1.2 Représentations

En se basant sur cette analyse linguistique, il est possible de formuler des hypothèses concernant les représentations qui prévalent au sein d'une communauté ethnolinguistique donnée - une interprétation "simple".

On peut dire, en suivant J.-B. Grize (1996 : 63), qu'un document (écrit ou oral) consiste en des traces (marques linguistiques) de représentations discursives (les images données à voir dans le discours par l'auteur, individuel ou collectif) que l'analyste reconstruit et par l'intermédiaire desquelles il peut inférer les représentations mentales de l'auteur (ce qu'il a « dans la tête »). Ces représentations mentales sont influencées par les représentations sociales (Guimelli 1999) en cours dans la communauté en question, tout en pouvant se construire contre ces représentations sociales. Enfin, un document produit de nouvelles représentations mentales chez le récepteur, qui ont à leur tour une influence sur les représentations sociales, en évolution permanente. C'est en cela qu'à travers les traces des représentations discursives et les représentations mentales inférées on a accès aux représentations sociales en cours dans une communauté, toujours de façon hypothétique, bien entendu. (Von Münchow 2021 : 77)

En effet, parmi nos expériences, nous observons fréquemment des dialogues tels que celui-ci, lorsqu'un professeur français a posé la question suivante à l'une de nos étudiantes :

Professeur : Comment vous appelez-vous ?

L'étudiante : Je m'appelle Nguyen Minh Khue.

Professeur : Comment puis-je vous appeler ?

L'étudiante : ... (elle reste silencieuse et esquisse un sourire).

L'enseignant n'a pas compris pourquoi elle n'a pas répondu à sa question, d'autant plus qu'elle a esquissé un sourire. Cette réaction peut sembler déconcertante pour les Français, qui ont généralement l'habitude d'expliquer et de clarifier les choses dans tous les contextes. En l'absence

d'une explication immédiate, les Français pourraient supposer soit que l'étudiante ne comprend pas bien le français, soit qu'elle ne souhaite pas poursuivre la conversation. Cela peut être perçu de manière négative, car les Français apprécient la discussion et la communication ouvertes.

Du point de vue de l'étudiante, elle a compris tous les mots de la question et sait ce qui lui est demandé. Cependant, elle ne comprend pas pourquoi le professeur lui pose cette question, car selon elle, la réponse est déjà évidente. Elle a déjà fourni son nom auparavant. Plutôt que de demander au professeur pourquoi il pose cette question, ce qui pourrait être mal vu dans la culture vietnamienne en tant que réponse à une personne de statut hiérarchique supérieur, elle préfère rester silencieuse et souriante. Ce silence et ce sourire sous-entendent qu'elle est sympathique, qu'elle souhaite le bien-être de tous et qu'elle comprend que sa réponse peut ne pas avoir été claire. Elle suggère que c'est peut-être dû à ses compétences en français limitées ou au fait que son prénom étranger puisse être difficile à retenir. Elle indique que ce n'est pas un problème majeur, que le prénom n'est pas si important, et qu'ils peuvent passer à un autre sujet de conversation.

Le fait de considérer que ce sont toujours les représentations cognitives ou les "modèles mentaux" que se construit en individu de la situation sociale et non la situation sociale elle-même qui influence la production et la compréhension du discours tout en insistant sur la dimension nécessairement sociale et inter subjective de ces modèles (Van Dijk 2009 : 4-6), permet bien de comprendre l'articulation entre ce qui est individuel et ce qui est collectif dans le discours - et ainsi d'attribuer une place au sujet sans surestimer sa maîtrise - mais aussi de penser les différences de culture en évitant l'écueil du déterminisme et de l'essentialisme. Les représentations cognitives ou mentales constituent donc le chaînon manquant entre une société (ou des représentations sociales) et une production individuelle, d'un côté, et entre la production et la compréhension discursive, de l'autre. (Von Münchow 2021 : 43)

Le concept des représentations cognitives joue un rôle essentiel en nous aidant à comprendre comment les individus s'inscrivent à la fois dans un contexte social et dans un processus discursif. Ces représentations sont les constructions mentales que chaque individu développe en fonction de sa propre expérience et de son environnement social, et elles influencent la manière dont il produit et interprète le discours. Les différences culturelles se manifestent souvent dans ces représentations, car elles sont en grande partie façonnées par la culture à laquelle l'individu appartient.

Il faut cependant souligner que les corpus généralement choisis en ADC témoignent d'une ambition d'atteindre les représentations d'une société tout entière (dans les frontières d'un état). En effet, le fait de travailler sur des genres liés à la reconstitution de vérité

véritables institution épistémique permet de porter un regard sur les écrits adressés à et consommés par une partie importante d'une société et qui ont un pouvoir réel au sein de cette société. (Ibid. : 36)

Von Münchow souligne le choix des corpus en ADC, qui visent souvent à saisir les représentations d'une société dans son ensemble. En travaillant sur des genres de discours liés à la construction de vérités et à l'institution épistémique, l'ADC permet d'examiner les écrits qui sont adressés à et consommés par une partie significative de la société, et qui exercent un réel pouvoir au sein de cette société. Cela signifie que l'ADC se penche sur des discours qui ont un impact tangible sur la culture et les représentations collectives, ce qui en fait un outil précieux pour analyser les dynamiques interculturelles à travers le discours.

4.1.3 Analyse du discours

Il est évident que l'analyse du discours joue un rôle précurseur dans le domaine de l'analyse du discours contrastive. De nombreuses définitions générales de l'analyse du discours existent, telles que celle qui la décrit comme "l'analyse de l'usage de la langue" (Brown et Yule, 1983 : 1), ou encore comme "l'étude de l'utilisation réelle de la langue par des locuteurs dans des situations pratiques" (van Dijk, 1985 : tome 4, 2).

La définition de l'analyse du discours proposée par Maingueneau (1995) met l'accent sur une approche spécifique qui la distingue des autres disciplines qui étudient le discours. Plutôt que de se limiter à une analyse linguistique du texte en tant qu'entité autonome ou à une analyse sociologique ou psychologique de son contexte externe, l'analyse du discours adopte une perspective différente et plus holistique.

L'analyse du discours accorde ainsi un rôle crucial aux genres de discours en usage dans les multiples secteurs de l'espace social. Si l'on adopte cette perspective, l'AD peut aborder les mêmes corpus que la sociolinguistique, la rhétorique, l'analyse conversationnelle, etc. mais, tout en s'appuyant sur ces disciplines voisines, elle adopte un point de vue différent. L'étude d'une consultation médicale, par exemple, amène à prendre en compte les règles de l'échange conversationnel (qui intéresse l'analyse conversationnelle), la variation linguistique (qui intéresse la sociolinguistique), les modes d'argumentation (qui intéressent la rhétorique), etc., mais ces divers apports sont intégrés par l'analyste du discours. (Maingueneau 2009 : 18)⁶⁷

⁶⁷ Dominique Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, 2009.

Dans cette perspective, l'analyse du discours considère que les textes ne peuvent pas être compris de manière isolée, mais doivent être replacés dans leurs contextes sociaux et culturels. Les textes sont à la fois le produit et le reflet des lieux sociaux qui les rendent possibles, et ils contribuent à construire et à façonner ces lieux sociaux en retour. Ainsi, l'analyse du discours se concentre sur les dispositifs d'énonciation, c'est-à-dire les éléments linguistiques et discursifs qui permettent de situer un texte dans un contexte social et de comprendre comment il interagit avec ce contexte.

En d'autres termes, cette approche considère que le sens d'un texte ne peut être pleinement compris qu'en examinant comment il est produit et reçu dans un environnement social donné. Elle cherche à explorer comment les discours sont influencés par les normes, les valeurs, les croyances et les pratiques d'une société, tout en contribuant à les façonner. Cette approche met en lumière les dynamiques complexes entre le langage, la société et la culture, et elle s'efforce de rendre compte de ces interactions dans son analyse.

L'analyse des représentations peut être abordée à différents niveaux d'interprétation, allant de l'interprétation simple à l'interprétation causale. L'analyse simple se concentre sur la compréhension des représentations telles qu'elles apparaissent dans le discours sans nécessairement chercher à expliquer les raisons de leur présence. Cependant, une analyse plus approfondie peut aller au-delà de la surface et chercher à relier ces représentations à des facteurs plus complexes.

Après l'interprétation « simple », les représentations peuvent être reliées – par l'interprétation de l'analyste, là encore – à des causalités institutionnelles, historiques, matérielles, etc. (interprétation « causale »). C'est à ce niveau d'interprétation qu'une perspective interdisciplinaire est indispensable. On ne peut en effet construire une interprétation « causale » (sans aucune connotation déterministe) qu'à l'aide d'informations provenant de disciplines autres que les sciences du langage, disciplines à choisir selon le genre analysé. (Munchow 2014 : 78)

L'interprétation causale consiste à examiner les raisons pour lesquelles certaines représentations sont présentes dans un discours. Cela implique de rechercher les causes institutionnelles, historiques, matérielles ou d'autres facteurs qui ont contribué à la formation de ces représentations. Par exemple, une analyse causale pourrait chercher à comprendre pourquoi un groupe social particulier a des représentations spécifiques dans un contexte donné et comment ces représentations ont été influencées par des événements historiques, des structures institutionnelles ou des conditions matérielles. L'interdisciplinarité est cruciale à ce stade de l'analyse. Pour construire une interprétation causale, il est souvent nécessaire de faire appel à des informations provenant de différentes disciplines en dehors des sciences du langage. Par exemple, dans le cas de l'analyse des représentations culturelles, des connaissances en anthropologie, en histoire, en

sociologie ou en psychologie peuvent être essentielles pour comprendre les facteurs sous-jacents qui ont contribué à la formation de ces représentations.

4.1.4 Approche contrastive

A l'intérieur de ce cadre ou plutôt de ce réseau théorique, la finalité de l'ADC est la comparaison de différentes cultures discursives, notion qui recouvre les manifestations discursives des représentations sociales circulant dans une communauté donnée sur les objets au sens large, d'une part, et sur les discours à tenir sur ces objets, d'autre part. (Münchow 2004 : 40-45).

Dans cette perspective, l'ADC cherche à mettre en relation les manifestations d'un même genre discursif dans au moins deux communautés ethnolinguistiques différentes. Il s'agit d'abord de décrire les caractéristiques de ce genre discursif dans chacune de ces communautés, puis d'interpréter les régularités et les variations observées. Le concept de "genre discursif" revêt une importance cruciale dans ce processus d'analyse. Il sert de point de comparaison, permettant de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les discours produits par différentes communautés. L'idée sous-jacente est d'examiner comment différentes cultures discursives abordent les mêmes sujets ou objets à travers leurs discours, et comment ces approches peuvent varier d'une communauté à l'autre. L'ADC se penche donc sur les pratiques langagières et discursives pour mieux comprendre comment les représentations sociales sont façonnées et véhiculées par le biais du langage.

Au fil du temps, la notion de "genre discursif" est devenue de plus en plus centrale en linguistique textuelle et en analyse du discours française, et elle est fréquemment utilisée comme point de référence pour les approches contrastives. « Le genre discursif est une catégorie (prototypique) de pratique discursive déterminée par les critères suivants : Qui doit, peut et/ou ne peut pas dire quoi et comment » (Von Münchow 20021 : 31). Elle permet de comparer non seulement les structures linguistiques, mais aussi les schémas de discours, les stratégies argumentatives et les normes de communication au sein de différentes communautés ethnolinguistiques, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des dynamiques discursives interculturelles. « La comparaison peut donner lieu aussi à la découverte de phénomènes translangagiers relevant de cultures discursives (du moins partiellement) translangagières. » (Ibid. : 24)

4.2 Le discours vietnamien

Le vietnamien est une langue qui appartient à la famille des langues austro-asiatiques. On n'a pas trouvé de preuve de l'écriture du vietnamien avant l'invasion par la Chine en 179 av.J-C. Toutefois, le vietnamien parlé s'est développé avant cette période. Pendant cette période, les habitants parlaient le chinois mais également le *nôm* (une écriture vietnamienne à partir des sinogrammes chinoises). Ensuite, vers le XVI^e siècle, des missionnaires, venus des pays européens, comme la France, le Portugal et les Pays-Bas, sont arrivés au Vietnam. Pour pouvoir communiquer avec les Vietnamiens, ces missionnaires ont alors transcrit les phonèmes vietnamiens par des voyelles et des consonnes latines. La personne en partie à l'origine de ce changement est le missionnaire Alexandre de Rhodes, responsable du *dictionnaire Annamiticum Lusitanum et Latinum* (en 1651) avec plus de six cent pages, qui est à la base du système de la nouvelle langue vietnamienne (le *quoc ngu*) avec alphabet latin. À l'époque de la colonisation, les Français ont imposé l'utilisation du *quoc ngu* et le français pour des documents officiels. Après la colonisation française, le *quoc ngu* est choisi comme langue officielle du Vietnam.⁶⁸

Tableau 9 - Chronologie de l'histoire du du *quốc ngữ* ⁶⁹

Date	Le quốc ngữ au sein de l'Église 1615 – 1858	
	<i>Cochinchine</i>	<i>Tonkin</i>
1615	Arrivée des trois premiers jésuites	
1627		Arrivée d'Alexandre de Rhodes
1630	Expulsion des jésuites de Cochinchine : escale à Macao	Formation de catéchistes autochtones (tonkinois)
1630-1632	À Macao : Alexandre de Rhodes et ses confrères traduisent le Pater Noster en trois langues : chinois, japonais, vietnamien	
1631-1632		Importante évolution dans les graphies du vietnamien en caractères latins dans les rapports d'António de Fontes et de Gaspar de Amaral
1645	À Macao : réunion de 35 jésuites consacrée à la traduction des formules de baptême	
1645-1649	Départ d'Alexandre de Rhodes pour l'Europe	

⁶⁸ C'est l'article que nous avons publié sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans Loxias-Colloques, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l'intérêt de la présence étude, nous reprenons le rubrique 6 de cet article.

⁶⁹ Ce tableau est inspiré du tableau de Thi Kieu Ly Pham, thèse de doctorat, *La grammatisation du vietnamien 1615-1919 – Histoire des grammaires et de l'écriture romanisée du vietnamien*, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3, Paris, 2018, p.495.

1651	Impression à Rome du <i>Dictionnaire Annamite-latin-portugais et Catéchisme en Latin et en Annamite</i>	
1658	Création des Missions Étrangères (ME)	
1666	Installation du collège-séminaire des ME à Ayutthaya (Siam)	
1668	Ordination des premiers prêtres vietnamiens dont certains maîtrisent l'écriture romanisée du vietnamien.	
1664	Interdiction du christianisme => présence aléatoire des missionnaires étrangers	
1682-1685		Création des deux autres collèges dans les provinces
1685		Décision de Mgr Deydier : les rapports importants devront être écrits en écriture romanisée.
1772-1773	Composition du Dictionarium Annamitico-latinum et d'un dictionnaire vietnamien-latin-chinois sous la direction de Pigneau de Béhaine à Pondichéry	
Le Quốc ngữ à l'époque coloniale 1858 – 1919		
1861	Création du collège des interprètes	
1862-1864	Installation d'une vingtaine d'écoles pour enseigner le quốc ngữ dans la région de Sài Gòn	
1865	Parution du Gia Định báo, premier journal en quốc ngữ	
1868	Ouverture d'écoles pour enseigner le quốc ngữ aux adultes Proposition de réforme du quốc ngữ par Legrand de la Liraye	
1871	Obligation du quốc ngữ dans l'examen écrit à l'école	
1882	Obligation d'utiliser le quốc ngữ dans les actes officiels, administratifs	
1886	Proposition de réforme du quốc ngữ d'Aymonier	Ouverture d'un cours de quốc ngữ à Hanoi
1898		Introduction du quốc ngữ dans les concours triennaux des mandarins
1906		Réformes de l'enseignement traditionnel en Annam : un double contrôle sur les écoles villageoises
1907		Création du mouvement Đông Kinh nghĩa thực

		Naissance du premier journal en quốc ngữ : <i>Đảng cổ tùng báo</i>
1910		Proposition pour utiliser officiellement le quốc ngữ dans les administrations
1919		Dernier concours des mandarins en Annam
1945	Le quốc ngữ devient l'écriture officielle du pays	

4.2.1 La langue vietnamienne romanisée – le *quốc ngữ*

Il est en effet intéressant de noter que l'histoire de l'écriture romanisée de la langue vietnamienne est intimement liée à l'arrivée des missionnaires européens, en particulier français, au Vietnam. Ces événements témoignent des échanges culturels qui ont contribué à façonner l'histoire et l'évolution des deux pays.

4.2.1.1 Le *quốc ngữ* au sein de l'église 1615-1858

Au début du 16^e siècle, des missionnaires européens, mandatés par l'Église catholique universelle, ont entrepris des missions au Vietnam. Parmi ces missionnaires figuraient des personnalités telles que Gaspard d'Amiral, Antoine Barber, et plus tard Alexandre de Rhodes. Leur principal objectif était de propager la foi catholique au sein de la population vietnamienne. Cependant, ces missionnaires ont rapidement rencontré des défis majeurs dans leur travail de transmission des enseignements du catholicisme. La barrière de la langue s'est révélée être l'un des obstacles les plus importants, car la langue vietnamienne diffère considérablement des langues européennes. Pour surmonter cette difficulté, les missionnaires ont entrepris de transcrire les sons et les phonèmes de la langue vietnamienne en utilisant l'alphabet latin.

Pour moi, je vous avoue que quand je fus arrivé en la Cochinchine, et que j'entendis parler les naturels du pays, particulièrement les femmes, il me semblait entendre gazouiller les oiseaux et je perdis l'espérance de le pouvoir jamais apprendre. (De Rhodes 1854 : 79.)

Bien qu'il ne fasse preuve d'aucune prétention, il était doté d'un don remarquable pour l'étude des langues. Il ne lui a pas fallu longtemps pour apprendre à comprendre cette langue :

Je commençai à prendre à cœur cet emploi : on me donnait tous les jours des leçons que j'apprenais avec autant d'application que j'avais autrefois appris la théologie à Rome, et Dieu voulut que dans quatre mois j'en sus assez pour entendre les confessions, et dans six

mois je prêchai en la langue de la Cochinchine, ce que j'ai continué pendant beaucoup d'années ». (Ibid. : 67)

Ce travail de transcription phonétique a été un effort majeur, car il a permis aux missionnaires de noter les sons vietnamiens en utilisant des caractères latins, rendant ainsi la langue plus accessible à l'apprentissage pour les missionnaires et les Vietnamiens. Cette démarche a abouti à la création des premiers recueils de phonèmes portugais-vietnamiens, les véritables précurseurs pour l'élaboration de son dictionnaire après. Pour accomplir l'élaboration du ***Dictionnaire Annamite-latin-portugais***, Alexandre de Rhodes a collaboré étroitement avec divers acteurs vietnamiens, notamment les catéchistes, les frères, et bien sûr, les prêtres. Ce dictionnaire était considéré comme une source initiale pour la composition de l'écriture vietnamienne dans les années suivantes : le *quốc ngữ*.

Celui qui m'aida merveilleusement fut un petit garçon du pays qui m'enseigna dans trois semaines tous les divers tons de la langue et la façon de prononcer tous les mots ; il n'entendait pas ma langue, ni moi la sienne, mais il avait un si bel esprit qu'il comprenait incontinent tout ce que je voulais dire ; et en effet, en ces mêmes trois semaines, il apprit à lire nos lettres, à écrire et à servir la messe ; j'étais étonné de voir la promptitude de cet esprit et la fermeté de sa mémoire. (Ibid. : 89)

Cependant, son tout premier maître dans l'étude de la langue vietnamienne était Francisco de Pina, un autre missionnaire Portugais.

De ce fait, on constate, sans étonnement, que les conventions phonétiques du *quốc ngữ* révèlent une influence du portugais qui n'est sans doute pas étrangère au fait que, entre 1615 et 1788, sur les 145 jésuites qui résidèrent au Viêt Nam on dénombre 74 Portugais contre 30 Italiens, 5 Français et 4 Espagnols. En effet, l'alphabet vietnamien est une adaptation du vietnamien à l'alphabet latin utilisé dans les langues romanes parlées par les missionnaires. Pour la notation des tons ont été employés des signes utilisés en grec, le tilde pour noter le ton *ngã*, le point d'interrogation suscrit pour noter le ton *hỏi*, on a ajouté un point souscrit pour noter le ton *ặng*. Dans cette transcription, Nguyễn Phú Phong, à la suite d'A.G Haudricourt, souligne le poids de la langue portugaise : en effet, viennent du portugais les consonnes, gi, ch, x, nh, et les voyelles â, ê, ô (Haudricourt 1949 : 61 ; Nguyễn Phú Phong 2001 : 13-17).⁷⁰

Ainsi, l'histoire de l'écriture romanisée vietnamienne est le résultat d'une interaction culturelle entre les missionnaires européens, en particulier français, et la culture vietnamienne. Cette interaction a

⁷⁰ Alain Guillemin (2014 : 141-157) <https://journals.openedition.org/moussons/2921?lang=en>

eu un impact significatif sur l'évolution de la langue et de l'écriture au Vietnam, tout en reflétant l'influence culturelle et linguistique mutuelle entre les deux pays.

4.2.1.2 Le *quốc ngữ* à l'époque coloniale 1858-1919

Pendant longtemps, l'écriture *quốc ngữ* est restée principalement liée au domaine religieux au Vietnam. Cependant, après l'invasion des Français en 1858, de profonds changements ont eu lieu. Les Français ont initié un ensemble de réformes politiques, sociales et économiques après avoir pris le contrôle du Vietnam. Parmi les premiers changements importants figuraient ceux apportés au système éducatif vietnamien.

Les écoles traditionnelles de type chinois ont progressivement été remplacées par des écoles françaises et des écoles indigènes. La langue chinoise et son influence ont été progressivement supplantées par le français, qui est devenu la langue dominante dans divers domaines de la vie vietnamienne. Les anciens examens littéraires à la chinoise, qui avaient existé pendant des siècles, ont été éliminés des écoles et ont perdu de leur importance au sein de la société vietnamienne. Ces réformes entreprises par les Français ont eu un impact significatif sur la langue, la culture et l'éducation au Vietnam, contribuant à l'essor du français comme langue d'instruction et de gouvernance, tout en marquant un tournant dans l'histoire de l'écriture *quốc ngữ*. Effectivement, au cours de cette période, le français et le *quốc ngữ* ont été enseignés dans les écoles du secteur public avec de nombreux avantages, tandis que l'enseignement du chinois était limité et se trouvait principalement dans les écoles du secteur privé.

En effet, nous pouvons observer que la langue vietnamienne et le français ont émergé presque simultanément et ont coexisté pendant presque la même période, en fonction de l'évolution historique du Vietnam. Cette coexistence des deux langues a créé un lien intéressant entre les deux pays, malgré leurs cultures très différentes. Les événements historiques qui ont façonné le Vietnam, tels que l'arrivée des missionnaires européens et la colonisation française, ont eu un impact majeur sur l'évolution linguistique du pays. Le français et le *quốc ngữ* sont devenus deux langues influentes dans de nombreux aspects de la vie vietnamienne sous la colonisation française. Cette dualité linguistique a marqué la société vietnamienne et a contribué à façonner son identité linguistique et culturelle unique. Les deux langues ont partagé des périodes historiques clés et ont joué un rôle important dans la formation de la culture vietnamienne moderne.

4.2.1.3 Le *quốc ngữ* à partir de 1945

À partir de 1945, avec l'avènement du nouveau gouvernement de la République démocratique du Vietnam, un changement significatif s'est opéré dans le domaine de l'éducation. Le français a été progressivement délaissé au profit du *quốc ngữ*, l'écriture romanisée de la langue vietnamienne, qui a été largement et obligatoirement enseignée à tous les niveaux dans les zones libérées du Vietnam. Cette période marque un rejet de l'influence française et un pic à la promotion de la langue vietnamienne.

Sous la direction de l'Oncle Ho Chi Minh, un appel a été lancé pour lutter contre l'illettrisme parmi la population vietnamienne, en particulier ceux qui ne savaient ni lire ni écrire. Ce projet était d'une importance primordiale et a été activement soutenu. Le *quốc ngữ*, qui avait évolué à partir de l'alphabet latin introduit par les missionnaires européens, a été perfectionné et largement adopté. Il est devenu la langue officielle de l'ensemble du Vietnam, symbolisant un fort attachement à la culture et à la langue vietnamiennes.

Le choix du *quốc ngữ* par les vietnamiens est indissociable d'un mouvement d'alphabétisation de masse. Selon David Marr, cité par Pham Đán Bình, 88 manuels différents ont été édités entre 1920 et 1940, en 364 éditions, totalisant 3,7 millions d'exemplaires (Pham Đán Bình 1993 : 135). Ces manuels ont non seulement pour but de vulgariser le *quốc ngữ*, mais encore de lutter contre l'illettrisme. En 1926, selon Georges Garros, cité par Pham Đán Bình (*id.*) il n'y avait que 200 000 écoliers pour trois millions d'enfants en âge scolaire. En 1938, pour palier la défaillance des pouvoirs publics, est créée l'association pour la vulgarisation du *quốc ngữ* qui, vers 1945, recrute 1971 enseignants pour 59 827 apprenants et distribue 175 000 abécédaires (*ibid.* : 136). Cette campagne contre l'illettrisme est généralisée par le Front révolutionnaire. «Entre septembre 1945 et décembre 1946, le Service de l'éducation des masses a mobilisé 95665 instructeurs bénévoles pour apprendre à lire et écrire à 2 520 678 personnes. Fin 1958, on pouvait prétendre que 93,4 % de la population des plaines, entre 12 et 50 ans, y sont parvenues.»⁷¹

Pendant cette période de rejet de l'influence étrangère, toutes les langues étrangères, y compris le français, ont été reléguées en arrière-plan. Ce n'est qu'en 1947 que la première université des langues étrangères a été fondée sous la décision de l'Oncle Ho, marquant ainsi une nouvelle phase de développement dans l'enseignement des langues étrangères au Vietnam.

⁷¹ Alain Guillemin (2014 : 141-157) <https://journals.openedition.org/moussons/2921?lang=en>

L'imagerie populaire montre volontiers le président Hồ Chi Minh, lui-même fils d'un lettré patriote, au tableau noir, enseignant aux enfants des campagnes à lire et à écrire leur langue dans l'alphabet romanisé. Le *nôm* s'effaça jusqu'à disparaître complètement, tandis que l'écriture qui avait été celle des missionnaires et des Français devenait l'écriture unique de tout le monde au Viêt Nam : « l'écriture nationale ». Utilisée dans tous les domaines elle se vit promue au rang de véhicule idéologique. (Jacques 1998 : 51.) (Ibid.)

4.2.2 Caractéristiques de la langue vietnamienne

Le vietnamien est une langue isolante et syllabique⁷², cependant, tous les mots vietnamiens ne sont pas monosyllabiques ; il existe une proportion non négligeable de mots polysyllabiques⁷³. Le vietnamien se caractérise par un système de six tons distinctifs. Chacun de ces tons a une fonction distinctive, ce qui signifie qu'un même groupe de consonnes et de voyelles peut avoir un sens différent selon le ton utilisé. Voici quelques exemples pour illustrer cela :

1. "Ma" (ton égal) signifie "fantôme".
2. "Mà" (ton descendant) est une conjonction équivalente à "mais".
3. "Má" (ton montant) signifie à la fois "maman" et "joue" en fonction du contexte.
4. "Mả" (ton descendant montant) signifie "tombe".
5. "Mã" (ton montant glottalisé) peut signifier diverses choses selon le contexte, telles que "apparence", "plumage", "cheval" ou "code".
6. "Mạ" (ton tombant glottalisé) peut signifier "jeune pousse de riz" ou "recouvrir un métal d'une couche d'un autre métal".⁷⁴

Ces exemples montrent à quel point les tons sont essentiels pour distinguer les mots en vietnamien. La même séquence de consonnes et de voyelles avec un ton différent peut avoir un sens complètement différent.

En vietnamien, la structure de la langue est très différente de celles des langues flexionnelles, telles que le français ou l'espagnol. Le vietnamien est une langue isolante, ce qui signifie qu'elle n'a pas de morphologie flexionnelle complexe comme la conjugaison des verbes ou la déclinaison des noms que l'on trouve dans de nombreuses langues indo-européennes. Au lieu de cela, les lexèmes, c'est-

⁷² Danh Thanh Do-Hurinville, Huy Linh Dao, *Caractéristiques des mots et catégorisation en vietnamien*, INALCO, 2014. Disponible sur <https://stagesedyl.hypotheses.org/files/2014/05/Caract%C3%A9ristiques-des-mots-et-cat%C3%A9gorisation-en-vietnamien.pdf>

⁷³ Phu Phong Nguyễn, *Le syntagme verbal en vietnamien*, Paris, Mouton, La Haye, 1976, p. 17.

⁷⁴ Danh Thanh Do-Hurinville, Huy Linh Dao, *Caractéristiques des mots et catégorisation en vietnamien*, INALCO, 2014. Disponible sur <https://stagesedyl.hypotheses.org/files/2014/05/Caract%C3%A9ristiques-des-mots-et-cat%C3%A9gorisation-en-vietnamien.pdf>

à-dire les unités de base du vocabulaire, apparaissent comme des notions génériques peu pré-catégorisées⁷⁵. Cela signifie que les mots en vietnamien ont une forme relativement stable et que l'opposition entre les verbes et les noms ne se fait pas principalement sur le plan morphologique.

La distinction entre les verbes et les noms, ainsi que celle entre d'autres parties du discours, se fait plus pertinemment en discours qu'en langue. Cela signifie que le contexte et la syntaxe jouent un rôle essentiel dans la compréhension des mots et de leur fonction grammaticale. Par exemple, un mot comme "đọc" peut signifier "lire" ou "lecture" en fonction de la manière dont il est utilisé dans une phrase donnée. La syntaxe et les marqueurs de rôles grammaticaux aident à déterminer la fonction d'un mot dans une phrase.

En résumé, le vietnamien est une langue isolante qui se caractérise par sa simplicité morphologique. La distinction entre les verbes et les noms, ainsi que d'autres parties du discours, dépendent largement du contexte et de la syntaxe, ce qui rend l'analyse grammaticale et la compréhension du discours particulièrement importantes dans cette langue.

« Nous distinguerons trois types de mots : les lexèmes, les grammèmes et les pragmatèmes. »⁷⁶

- Les lexèmes constituent le cœur du vocabulaire vietnamien. Ils sont principalement composés de verbes et de noms. La distinction entre les verbes et les noms se fait au moyen de mots témoins. Les verbes peuvent être classés en deux catégories principales : les verbes dynamiques, qui expriment des actions, et les verbes statifs, qui décrivent des états. Certains verbes statifs peuvent également fonctionner comme des modificateurs de noms ou de verbes, jouant ainsi un rôle similaire à celui des adjectifs ou des adverbes en français. Les noms peuvent être comptables (dénombrables) ou massifs (indénombrables). Certains noms massifs sont utilisés comme des noms comptables pour désigner des unités de mesure.⁷⁷

- Grammèmes : Les grammèmes sont des éléments grammaticaux qui comprennent des conjonctions et des prépositions. Ils sont responsables de la structuration des phrases et des relations entre les mots. Certains lexèmes grammaticalisés peuvent également fonctionner comme des grammèmes.

- Pragmatèmes : Les pragmatèmes sont des éléments de la langue vietnamienne qui ont une fonction pragmatique, c'est-à-dire qu'ils expriment des attitudes ou des intentions dans le discours.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

Ils peuvent inclure des topicaliseurs, des particules à attitudes, et d'autres éléments qui indiquent comment le locuteur souhaite que le message soit interprété.

Do-Hurinville et Dao (2014) ont bien analysé et conclu que : la catégorie « adjectif » n'est pas universelle ; elle est absente en vietnamien. Dans le vietnamien, les concepts généralement exprimés par des adjectifs en français, tels que la couleur, la qualité et la dimension, sont rendus par des verbes d'état ou des verbes de qualité.

Il est bien probable que cette catégorie soit également absente dans toutes les langues isolantes de l'Asie. Des concepts comme couleur (rouge, jaune...), qualité (bon, mauvais...), dimension (grand, petit...), etc., qui sont exprimés par les adjectifs dans les langues flexionnelles, sont rendus par les verbes d'état (ou verbes de qualité) en vietnamien. Dans cette langue, les lexèmes sont composés essentiellement de verbes et de noms. (Ibid.)

Cette analyse montre comment le vietnamien utilise une structure grammaticale différente de celle du français pour exprimer des concepts similaires. Cette distinction est intéressante car elle souligne les différences typologiques entre les langues isolantes et les langues flexionnelles et met en évidence la manière dont la langue reflète la perception et l'expression de la réalité dans chaque culture linguistique.

4.3 Réception des textes littéraires français au Vietnam – le cas de *Les misérables* de Victor Hugo

Les œuvres de la littérature classique française, telles que les œuvres de Victor Hugo, Voltaire, Molière et Alexandre Dumas, ont été traduites en vietnamien et ont suscité un vif intérêt parmi les intellectuels vietnamiens de l'époque. Au 19^e siècle, les écoles françaises établies au Vietnam ont joué un rôle clé dans la diffusion de la littérature française parmi les élites vietnamiennes. Les élèves vietnamiens y ont étudié des œuvres de la littérature mondiale, y compris des œuvres françaises, et ont acquis une compréhension profonde de la langue et de la culture françaises. Pendant la période coloniale, la littérature étrangère, en particulier la littérature française, a été un vecteur important pour la diffusion des idées occidentales sur la démocratie, les droits de l'homme et la liberté, ce qui a contribué à l'émergence du mouvement nationaliste vietnamien.

En effet, la période coloniale au Vietnam, marquée par la domination française, a eu un impact significatif sur le développement de la littérature vietnamienne. Cette période a été caractérisée par

une tension constante entre la tradition et la modernité, avec des influences culturelles, linguistiques et littéraires majeures provenant de la France.

Influence de la littérature classique française

Les œuvres de grands écrivains français tels que Victor Hugo, Voltaire, Molière et Alexandre Dumas ont été traduites en vietnamien et ont suscité un vif intérêt parmi les intellectuels vietnamiens de l'époque. Ces traductions ont été réalisées grâce à l'effort des écoles françaises établies au Vietnam, où les élèves vietnamiens ont étudié ces œuvres, acquérant ainsi une compréhension approfondie de la langue et de la culture françaises.

Diffusion des idées occidentales

La littérature étrangère, en particulier la littérature française, a servi de vecteur essentiel pour la diffusion des idées occidentales au Vietnam. Les thèmes de la démocratie, des droits de l'homme et de la liberté, véhiculés par ces œuvres littéraires, ont contribué à l'émergence du mouvement nationaliste vietnamien. Les intellectuels vietnamiens ont été inspirés par les idéaux de la Révolution française et ont cherché à appliquer ces principes à leur propre lutte pour l'indépendance.

Transition vers la modernité littéraire

La fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle ont été une période de changement majeur dans la littérature vietnamienne. Le Vietnam, en tant que nation colonisée, a été confronté à des défis complexes, mais cette période a également été marquée par une ouverture significative au monde occidental. La littérature vietnamienne a subi une transition importante, passant d'un style traditionnel et classique à un style moderne et contemporain. Les influences extérieures ont joué un rôle crucial dans la création de nouvelles formes littéraires, notamment le roman.

Évolution de la créativité littéraire

Cette transition vers la modernité a également engendré un changement dans la façon dont les écrivains vietnamiens pensaient et exprimaient leur créativité. La période traditionnelle de la littérature, caractérisée par une forte tradition de modèles, de normes et de conventions littéraires, a cédé la place à une ère où l'expression individuelle de la créativité était encouragée. Les écrivains vietnamiens ont commencé à explorer de nouvelles formes d'expression littéraire, à remettre en question les normes établies et à donner vie à des narrations originales.

« Il n'est pas rare d'entendre des personnes parler de Victor Hugo ou Lamartine avec beaucoup de sérieux et d'exactitude »⁷⁸. L'œuvre majeure de Victor Hugo, *Les Misérables* a été largement enseignée dans les écoles françaises aux “nouveaux diplômés” vietnamiens comblant ainsi les lacunes de postes dans l'administration gouvernementale française au Vietnam. En 1926, la première traduction de *Les Misérables* a vu le jour dans le Nord du Vietnam, tandis qu'une version adaptée a été publiée dans le Sud du pays. Ces deux versions ont été bien accueillies par la population de l'époque, marquant le succès des deux auteurs vietnamiens, Nguyễn Văn Vĩnh et Hồ Biểu Chánh, qui sont devenus des figures emblématiques de cette période de transition.

Nguyễn Văn Vĩnh, résidant dans le Nord, s'est principalement consacré à la traduction. Il a traduit des œuvres littéraires françaises en vietnamien, offrant ainsi aux lecteurs vietnamiens l'accès à des classiques de la littérature française tels que Victor Hugo, Honoré de Balzac et Emile Zola. Ces traductions ont joué un rôle essentiel dans la diffusion de la culture et de la pensée occidentales au Vietnam, contribuant à élargir les horizons intellectuels de la population.

D'autre part, Hồ Biểu Chánh, basé dans le Sud du Vietnam, a adopté une approche différente. Il a pratiqué la réécriture et l'adaptation d'œuvres littéraires françaises et occidentales pour les intégrer au contexte en évolution du Vietnam. Par exemple, son roman *Ngon cổ gió đũa* est une réinterprétation de *Les Misérables* de Victor Hugo, transposant l'intrigue dans le cadre vietnamien et adaptant les personnages et les thèmes pour refléter les réalités sociales du Vietnam au XIXe siècle. Cette approche novatrice a permis à Hồ Biểu Chánh de créer une œuvre nouvelle tout en puisant son inspiration dans la littérature occidentale, contribuant ainsi à l'enrichissement de la littérature vietnamienne.

4.3.1 Lecture en français – *Les misérables* de Victor Hugo

« Vous avez raison, monsieur, quand vous me dites que le livre *les Misérables* est écrit pour tous les peuples. Je ne sais s'il sera lu par tous, mais je l'ai écrit pour tous. [...] Les problèmes sociaux dépassent les frontières. »

Victor Hugo à un éditeur italien, Hauteville, 18 octobre 1862.

Victor Hugo, à l'époque où il écrit cette lettre pour son éditeur italien, ne pouvait sans doute pas se douter du succès qu'aura son œuvre à travers les siècles et la portée que celle-ci aura à travers le

⁷⁸ Cité par Loc Phuong Thuy, *Cuộc gặp gỡ giữa Hồ Biểu Chánh và Victor Hugo* (La rencontre de Victor Hugo et Ho Bieu Chanh), Tạp chí Văn học, Hanoi, 2000, p.61.

monde, notamment dans les régions asiatiques. Cela dit, l'œuvre possède un immense succès dès sa parution en France. Il a conscience, à travers ses propres écrits, que son propos, son message, s'adresse à tous, à tous les peuples et par celui-ci, à tous les miséreux de la planète. Quoi donc de plus logique que son œuvre soit adapté dans un pays comme le Vietnam, dont l'histoire de ses citoyens semblent avoir germé par les graines d'une vie difficile.

Travail d'une vie, *Les Misérables* est un monument de la littérature française. « Démesuré », « gargantuesque », tous les superlatifs peuvent être associé à l'œuvre phare de Victor Hugo, dont l'importance ne saurait être réduite à la seule fonction de livre témoin de la misère de son époque. *Les Misérables* est surtout l'histoire d'un homme, dont les turpitudes, les difficultés, ne le feront jamais bouger de ses propres convictions, attaché à ne jamais être corrompu par la laideur de la société, quitte à devoir en souffrir.

Victor Hugo n'en est pas à son premier coup d'essai. Des romans de jeunesse, écrit plus tôt, comme *Le dernier jour d'un condamné* (1829) parlent également de la violence que peut produire la société sur les êtres, dans son combat contre la peine de mort.

Victor Hugo, à l'instar de ses œuvres, est un être fascinant, un intellectuel engagé, une personnalité politique, en plus d'un poète. Et pourtant, rien ne prédestine réellement Victor Hugo à embrasser un tel sentiment de lutte pour ses compères et pour les plus démunis.

Des racines bourgeoises

Né dans une famille bourgeoise, mais relativement modeste pour l'époque, d'un père général de Napoléon, Victor Hugo est rapidement choyé par sa mère. D'une constitution fragile, il est le plus chouchouté. Vers 1813, il s'installe à Paris avec sa mère, qui depuis, s'est séparé de son mari et fréquente un autre général de l'Empire napoléonien. En 1815, âgé de 14 ans à peine, Victor Hugo commence déjà à écrire ses premières œuvres. Il n'a pas réellement eu de cours de littérature ou d'écriture, il est un autodidacte. Il apprend par à coup, écrit beaucoup et apprend la poésie par empirisme. Sa mère l'encourage dans cette voie et celui-ci, énorgueilli comme peut l'être tout jeune adolescent qui veut vivre de son rêve, se voit devenir un des plus grands écrivains. Victor Hugo est donc un enfant et adolescent plutôt orgueilleux, sûr de son futur succès.

Son succès précoce sera confirmé par l'obtention de plusieurs prix de poésie, qu'il obtient lors de concours. De petites victoires, qui ne sont pas de grandes confirmations de son talent mais qui l'engage à continuer sur cette voie. En 1821, il crée avec ses deux autres frères, une revue littéraire, *Le conservateur* littéraire, une revue ultra royaliste, dans laquelle il publie ses œuvres. Il a alors 19 ans. Le succès de cette revue est tel que le roi lui-même, Louis XVIII, lecteur de la revue, lui octroie

une pension de mille francs par an⁷⁹, pour qu'il continue à y écrire. A l'abri des soucis financiers, Victor Hugo peut alors librement vivre de sa passion. Cependant, au mois de juin 1821, la mère de Victor Hugo meurt. Cette mort l'affecte particulièrement.

Sensible à la misère des autres

On ne sait si c'est là le déclencheur du changement dans le caractère d'Hugo mais celui-ci s'apaise, se marie, fonde une famille, et aborde désormais des sujets beaucoup plus sensibles. D'autant plus important que le sujet lié à la misère et à la difficulté financière le touche personnellement, puisque celui-ci, malgré la pension accordée par le roi, est sans rente ni héritage, et qu'il doit désormais subvenir au besoin d'une grande famille. Il abandonne, entre autres, les sujets royalistes pour exprimer son dégoût de la peine de mort, à une époque où le sujet n'est pas aussi contesté qu'un siècle et demi plus tard. Victor Hugo, tout au long de sa vie, éprouvera d'autres tragédies familiales que la mort de sa mère. Sur les cinq enfants qu'il aura avec sa femme, Adèle Foucher, seule sa fille Adèle Hugo lui survivra⁸⁰. Tous ses autres enfants seront soit morts nés, soit mourront avant lui ou dans d'atroces circonstances ; à l'instar de sa fille Léopoldine Hugo, morte noyée dans la Seine, alors qu'elle n'avait que 19 ans.

Ses orientations politiques

Victor Hugo est connu pour son combat social et pour sa lutte à travers ses romans, de ceux qu'il appelait les opprimés, mais le jeune Hugo n'est pas le même au début de sa vie que lorsqu'il doit partir en exil sur les îles Jersey et Guernesey. C'est un lent cheminement intellectuel, malgré un dégoût assez rapide pour toute forme d'inégalité, qui va le former à ce qui l'amènera à écrire *Les Misérables*. Celui-ci, aura connu un peu toutes les identités politiques et on lui reprochera longuement un prétendu opportunisme. Il est ultraroyaliste dans sa jeunesse, puis devient un représentant de la droite, puis devient libéraliste pour la réforme, rejoint la Monarchie de Juillet, soutient ensuite Louis-Napoléon Bonaparte, pour quelques années plus tard devenir un de ses principaux opposants. Et à la fin de sa vie, il finira par rejoindre la gauche. Cependant, malgré tous ces changements, dénotant vraisemblablement que Victor Hugo évolua avec son temps et était capable intellectuellement de voir le monde différemment, celui-ci resta toujours fidèle à sa propre conscience et à ses convictions personnelles, à son sens, bien plus importantes qu'une quelconque étiquette politique.

⁷⁹ Forte somme pour l'époque.

⁸⁰ Et elle commencera à devenir folle, à partir de la moitié de sa vie.

C'est d'ailleurs là tout le paradoxe, puisque dès 1849, alors qu'il est inscrit sur une liste de la droite conservatrice française, il demande régulièrement, au cours des séances à l'Assemblée nationale, d'organiser des actions plus nombreuses afin d'alléger la misère des citoyens français et n'a pour seule réponse à ses suppliques que des hués et des chahuts venant de son propre camp politique. Et malgré toutes les difficultés qu'il a pu rencontrer au cours de sa vie, sa vision humaniste, construite à travers les péripéties de sa propre Histoire, restera toujours intacte.

1851 est l'année de la maturité pour Victor Hugo. Trahi par Louis-Napoléon Bonaparte, en qui il croyait fermement, ce dernier l'oblige à l'exil. Cette période serait la plus difficile et dans le même temps la période la plus prolifique pour lui, puisqu'il publie en 1856 *Les Contemplations*, un recueil de poésie, qui mêle allégrement histoires personnelles et réflexions sur certains concepts tels que la joie, la mort, l'amour, le deuil, etc. Celui-ci aura un immense succès, cela lui permet d'acheter une maison et de se mettre à l'abri financièrement. En 1859, il publie *La Légende des siècles*, autre recueil de poèmes, conçu pour décrire l'histoire et l'évolution de l'humanité. Puis, de 1860 à 1862, il se consacre exclusivement à la rédaction de son roman *Les Misérables*.

La réalisation du roman *Les misérables*

Ce roman n'est pas qu'un divertissement pour Hugo, pas qu'une lecture ou une aventure ou une fiction, il le voit plus comme un documentaire de son temps, une analyse qui se veut la plus complète et la plus réaliste des vicissitudes d'une société française qui voit les inégalités entre les plus fortunés et les plus démunis s'agrandir d'année en année. Cet aspect documentaire, qui imprègne son œuvre, ou enquête presque journalistique, est attesté par les nombreuses digressions opérés par son auteur, pour mieux nous peindre le tableau de la misère. Les espoirs de changement, qu'a pu apporter la révolution française, en laquelle Victor Hugo croyait fortement, ne semblent pas avoir touchés les couches populaires les plus en difficulté. Ce roman, très dense, et aux volumes très nombreux, peut presque être conçu comme une histoire vraie mais dont les personnages seraient issus de la fiction. En tout cas, Victor Hugo a le souci du détail et de la précision dans ses personnages, ô combien réels.

Malgré une propension fataliste qui imprègne largement son roman, dont les premiers tomes nous montrent la violence que la société peut exercer sur nos héros, Hugo ne peut s'empêcher, à travers son œuvre, de toutefois nous proposer une porte de sortie heureuse pour au moins deux de ses protagonistes, en forme de rayon de soleil éclairant toute l'obscurité de cette société corrompue et qui nous rappelle, finalement, que nous sommes bien-là face à un roman. Cela dit, la fin demeure particulièrement triste avec la mort de Jean Valjean, certes mort de sa belle mort mais clairement épuisé d'avoir dû se battre aussi longtemps et à devoir survivre à tant d'infamies.

Il n'est pas totalement absurde que Victor Hugo ait vraisemblablement mis un peu de lui dans Jean Valjean, tout du moins, la façon dont il se voyait, dans son combat quotidien. La question sociale et son combat pour celle-ci, Victor Hugo l'aura en tête jusqu'à la fin de sa vie. A un âge déjà bien avancé, en 1879, celui-ci déclare : « la question sociale reste. Elle est terrible, mais elle est simple, c'est la question de ceux qui ont et de ceux qui n'ont pas ! ». Six ans plus tard, Victor Hugo décède à Paris, revenu depuis 1870 de son exil et que l'on peut voir comme une forme de prophétie à l'intérieur des *Misérables*, lorsque Jean Valjean, peut enfin mourir en paix, sans à avoir à s'inquiéter de sa poursuite par la justice.

4.3.2 Traduction en vietnamien romanisé – *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh

La traduction du célèbre roman *Les Misérables* de Victor Hugo dans de nombreuses langues à travers le monde a été un événement marquant de la diffusion de la littérature occidentale à l'échelle internationale. Au Vietnam, cette traduction a été réalisée par Nguyễn Văn Vĩnh, et elle a rapidement acquis une grande réputation et a rencontré un succès retentissant parmi les "nouveaux diplômés" de l'époque. Ceux-ci étaient des jeunes intellectuels vietnamiens qui étaient formés dans des écoles françaises, avides de connaissances et d'œuvres littéraires nouvelles. Nguyễn Văn Vĩnh, en tant que traducteur de cette œuvre majeure, était légitimement fier de son travail. La publication de *Les Misérables* chez Trung Bắc Tân Văn à Hà Nội en 1925 était une entreprise audacieuse. L'œuvre a été publiée sous forme bilingue, en 10 volumes, totalisant environ 3000 pages. Pour Nguyễn Văn Vĩnh, cette traduction était bien plus qu'une simple transposition linguistique. Elle revêtait une grande importance à plusieurs niveaux. Premièrement, il croyait fermement que la diffusion de cette œuvre majeure contribuerait au développement de l'utilisation du vietnamien au Vietnam. Selon lui, le progrès du pays était étroitement lié au développement de la langue vietnamienne romanisée.

Deuxièmement, Nguyễn Văn Vĩnh avait pour objectif d'élever le niveau intellectuel de la population vietnamienne de l'époque.

Vĩnh poursuivait l'objectif suivant : perfectionner le *quốc ngữ*, pour qu'il devînt un instrument linguistique apte à permettre l'accès de son pays à la modernité, et une langue

nationale à part entière, propre à exprimer toute l'originalité de la culture vietnamienne.
(Affidi 2014)⁸¹

Il était convaincu que la littérature française des Lumières contenait des idées et des principes essentiels, notamment sur la démocratie, les droits de l'homme et la liberté, qui pouvaient contribuer à l'éducation et à la conscientisation du public vietnamien. C'est pourquoi il s'était engagé activement dans la traduction de magazines français et de livres français de cette époque. Il considérait que la langue vietnamienne romanisée était facile à lire et à apprendre, et il voyait en elle un moyen puissant de propager ces idées au sein de la population.

Une naissance modeste - des études dans l'école française

Nguyễn Văn Vĩnh est mis au jour le 15 juin 1882 à Hà Nội, le fils aîné de six frères et soeurs. Pour aider ses parents, vers l'âge de huit ans, il commença à travailler au Collège des Interprètes du Tonkin, fondé en 1886 à Yên Phụ, en balayant et en tirant le banka. Il en a profité pour apprendre, tout au fond des classes, en travaillant, à savoir lire et parler le français et le *quốc ngữ*. Le directeur de l'école a aperçu ses talents, lui donna une bourse pour faire des études d'interprète dans l'école. Il a fini premier sa promotion à l'âge de quatorze ans et travaillé juste après son diplôme à l'administration française des chemins de fer à Lào Cai.

Il continua à travailler dans l'administration coloniale un an plus tard au port de Hải Phòng. Il a appris à parler l'anglais et le chinois pour travailler là-bas. Pendant cinq ans à Hải Phòng, il a commencé à traduire quelques poèmes de *Fables de LaFontaine*. En 1905, il travailla à Hanoi avec Hausser, le gestionnaire de Hanoi, qui lui donna toutes les responsabilités de fondation des associations et des écoles pour les Vietnamiens. Après un voyage d'affaires de huit mois, avec Hausser à Marseille, il a décidé de démissionner et de se consacrer au journaliste et à la traduction des œuvres occidentales. Contrairement avec Hồ Biểu Chánh, Nguyễn Văn Vĩnh a refusé des prix de Chevalier de la Légion d'honneur, refuser de travailler pour les Français même si les Français l'apprécient beaucoup.

Son idéologie est de développer le *quốc ngữ* ainsi que son utilisation dans la population, pour letter le peuple, pour affirmer l'identité du pays, pour ensuite, vulgariser les connaissances générales du monde et surtout pour défendre les droits du peuple. Cela s'explique dans les trois domaines

⁸¹ AFFIDI Emmanuelle, «Créer des passerelles entre les mondes...L'œuvre interculturelle de Nguyễn Văn Vĩnh (1882-1936) », <https://journals.openedition.org/moussons/3025>, 2014.

auxquels il investit, aux journaux qu'il développe, aux choix des livres qu'il traduit, aux mises en scènes du théâtre français.

Un journaliste de renommée

Étant un journaliste, en 1907, juste après avoir démissionné le poste de fonctionnaire français, il est élu le responsable de contenu du journal *Đặng Cổ Tùng Báo* - le premier journal du Tonkin. Ensuite, il a créé le journal *Notre revue* écrit en français en 1909, en même temps, il était le conseiller du journal *Lục Tỉnh Tân Văn* à Sài Gòn. Quatre ans plus tard, il est devenu le responsable de contenu du journal *Đông Dương tạp chí* et le *Trung Bắc Tân Văn*, créés par Schneider. Malgré des menaces du gouvernement français, il a sérieusement participé aux débats d'idées et aux conférences de la Société d'Enseignement Mutuel du Tonkin et de l'école *Đông Kinh Nghĩa Thục*. En 1931, il a fondé le journal *l'Annam nouveau* édité en français.

Très brillant en tant que journaliste, il est, par contre, très connu par son héritage important des traductions. Il a traduit dans l'objectif d'améliorer le niveau intellectuel de la population vietnamienne. Ayant conscience des difficultés des lettrés vietnamiens qui sont conservateurs avec la philosophie confucéenne, très pédagogue, il a compris qu'il "faut d'abord familiariser le peuple aux nouveaux concepts. Voici le rôle des traducteurs qui introduisent des nouvelles idées au public à travers leurs traductions." (Dinh TTLinh : 2018)

Nguyễn Văn Vĩnh a suggéré, dans *Hội dịch sách* (1937), de traduire des ouvrages de la science, la physique, la chimie, les mathématiques, la mécanique et le commerce. Il a proposé à l'association de traduire des livres sur des sujets plus complexes comme l'économie et la politique.

Un traducteur accompli

Dans son master, 2018, Dinh TT Linh a affirmé que Nguyễn Văn Vĩnh a pratiqué la traduction en visant au développement de la littérature vietnamienne.

Il s'est rendu compte que la littérature est le seul genre de texte qui est lu par tout le monde. Il a utilisé ses traductions littéraires comme un outil puissant pour la diffusion des nouvelles cultures, dont la richesse n'était pas inférieure à celle de la culture chinoise. Il a supposé que la réception des pensées occidentales permettrait au lecteur de former l'esprit de la libération et de l'indépendance nationale. Pour Nguyễn Văn Vĩnh, le développement de la littérature vietnamienne ne signifie pas seulement l'évolution artistique mais aussi l'affirmation de la position de la culture vietnamienne.

Bénéficiant de l'éducation française avec une sensibilité d'apprendre des nouveaux courants, la plupart de ses traductions sont des ouvrages de littérature française, à titre d'exemple, *Les Fables de*

La Fontaine, Les contes de Charles Perrault, Manon Lescaut d'Abbé Prévost, *Les trois mousquetaires* d'Alexandre Dumas, *Les Misérables* de Victor Hugo, *La peau de chagrin* d'Honoré de Balzac, *Les aventures de Télémaque* de Fénelon, *Rabelais* et *Le parfum des humanités* d'Emile Vayrac, etc.

Nguyễn Văn Vĩnh fut un personnage phare de l'Indochine de la première moitié du XX^e siècle ; les multiples facettes du personnage en témoignent : il fut tout à la fois un précurseur et un guide dans le monde de la presse et de l'édition, un acteur essentiel du développement du *quốc ngữ*, un homme de contact, véritable pont entre les cultures vietnamienne et française, un traducteur hors pair et un journaliste de talent, un vulgarisateur éclairé, véritable éducateur du peuple, un patriote francophile, mais également un homme d'affaires (éditeur et imprimeur) et un intellectuel engagé (élu politique, membre de la Ligue des Droits de l'Homme, membre de la Loge Confucius), conscient de ses responsabilités pour l'avenir de son pays. (Affidi : 2008)

4.3.3 Adaptation en vietnamien romanisé – *Ngon cổ gió đũa de Hồ Biểu Chánh*

L'adoption d'idées et d'intrigues issues d'œuvres étrangères ne se limitait pas au Vietnam. En réalité, même en Chine, des romans classiques étaient souvent inspirés d'histoires folkloriques. Par ailleurs, à l'époque de l'ère Meiji au Japon, de nombreux auteurs ont créé une vingtaine d'œuvres différentes en adaptant des œuvres occidentales. En Corée du Nord, également, des œuvres japonaises ont été empruntées et adaptées en coréen, donnant lieu à plusieurs adaptations.

Le roman d'adaptation est un roman réalisé avec un remaniement et une réécriture en langue nationale, en sa forme traditionnelle mais tout en conservant de façon fidèle le contenu de l'original écrit en langue étrangère. La langue nationale désigne la langue que les lecteurs disposent. La forme traditionnelle quant à elle désigne les caractéristiques communes incluant le nom propre du personnage, le toponyme, la coutume et les mœurs, etc. L'adaptation est une notion susceptible d'être confondue avec d'autres actes littéraires tels que traduction, imitation, plagiat. Ils ont tous un point commun, d'autant plus qu'il s'agit d'un acte volontaire. Mais ils sont différents de l'un à l'autre selon la façon de l'adaptateur de se servir de l'original et de la créativité. L'adaptation a plus de liberté que la traduction qui ne reste qu'à la transition entre deux langues, et elle a plus de créativité qu'une imitation. De surcroît, elle se distingue fondamentalement du plagiat, cet acte de voler une œuvre d'un autre comme si elle était à soi. Dans l'histoire littéraire coréenne, à part le roman ancien adapté de certains romans chinois, cette opération a connu une grande portée littéraire lors de la réception des romans étrangers entrés en Corée,

l'adaptation était pratiquée pour le roman chinois et le roman occidental à la période d'ouverture.⁸² (Cité par Hyonhee Lee 2018 : 185)

“L’adaptation pourrait être une hypothèse exploratoire permettant de comprendre et d’illustrer la façon dont la culture cible se confronte à la culture source, à l’Autre.” (Ibid. : 186) Au Vietnam, Hồ Biểu Chánh illustre bien ce phénomène par le biais de treize œuvres adaptatives au cours de sa carrière d'écrivain. Il était l'un des premiers auteurs à chercher à "raconter les histoires du peuple pour le peuple, en utilisant la langue propre du peuple".

Hồ Biểu Chánh

La vie de Hồ Biểu Chánh présente de nombreuses similitudes avec celle de Nguyễn Văn Vĩnh, bien qu'ils aient vécu à des époques et dans des régions différentes du Vietnam. Tous deux sont nés à une époque où le Vietnam était en pleine transformation, et leurs parcours reflètent cette période de changement social, culturel et politique.

Au début du 20e siècle, le Vietnam était encore sous domination coloniale française, divisé en trois régions distinctes : le Tonkin, l'Annam et la Cochinchine. Nguyễn Văn Vĩnh est né dans le nord, au Tonkin, tandis que Hồ Biểu Chánh est né dans le sud, en Cochinchine. Malgré cette différence géographique, les deux régions étaient soumises au même régime colonial français, ce qui signifie que les deux écrivains ont grandi sous l'influence française et ont été exposés à l'éducation occidentale.

Les deux auteurs ont également vécu dans des conditions économiques similaires, naissant au sein de familles nombreuses et économiquement modestes. Cette expérience partagée de la pauvreté et de la vie en milieu modeste a probablement influencé leur compréhension des réalités sociales et économiques de leur époque. Les deux hommes ont également bénéficié d'une éducation à la fois traditionnelle et française, ce qui leur a permis d'acquérir des compétences linguistiques et intellectuelles diverses. Ils ont été exposés à la culture confucianiste vietnamienne traditionnelle, ainsi qu'à la culture française et aux idées occidentales de l'époque. Cette double éducation a joué un rôle clé dans leur développement intellectuel et artistique.

En ce qui concerne leur carrière, bien que les deux aient travaillé pour l'administration française à un moment donné, ils étaient avant tout des intellectuels engagés dans la diffusion des

⁸² Lee Eunghack, Kim Wonkyeong, Kim Sunpoong, *Le dictionnaire des archives de la langue et la littérature coréenne*, 1998.

connaissances et dans l'amélioration du niveau intellectuel de la population vietnamienne. Hồ Biểu Chánh est devenu un écrivain prolifique, couvrant un large éventail de genres littéraires, de la traduction à la poésie, en passant par le roman en prose et le théâtre. Sa carrière littéraire était marquée par son désir de transmettre des idées nouvelles et d'encourager la réflexion intellectuelle.

Hồ Biểu Chánh, un éminent écrivain de son époque, était également un journaliste et un chercheur talentueux. Entre 1918 et 1925, il a fait des contributions significatives en rédigeant des articles pour divers journaux. Au cours des seize années suivantes, il a consacré une grande partie de son temps à l'écriture de romans. De 1942 à 1952, il a repris la rédaction d'articles de journaux, la création de pièces de théâtre et des recherches dans divers domaines. Son engagement envers l'écriture a perduré jusqu'à la fin de sa vie, ce qui en fait un écrivain exceptionnellement prolifique. Hồ Biểu Chánh a laissé une marque indélébile sur la culture du sud du Vietnam grâce à sa vaste production artistique. Son répertoire comprend une variété impressionnante de travaux, notamment deux traductions, des centaines de poèmes, trois romans en vers, soixante-quatre romans en prose, onze récits, douze pièces de théâtre, vingt-trois travaux de recherche scientifique, cinq critiques littéraires, six autobiographies et huit discours.

Sous son pseudonyme, Hồ Biểu Chánh a laissé une empreinte durable sur le paysage littéraire vietnamien. Il est né le 1er octobre 1885, selon son livret de famille, mais son acte de naissance indique le 15 août 1884, ce qui lui a permis de commencer ses études et de travailler dès un jeune âge. Il est issu d'une famille nombreuse composée de douze enfants, où il occupe la cinquième place. Il est également le frère de deux écrivains-journalistes, Hồ Văn Hiến (connu sous le pseudonyme Việ̣n-hoạ̀nh) et Hồ Văn Lang (connu sous le pseudonyme Thậ́t Lang).

Sa famille n'étant pas aisée, Hồ Biểu Chánh a commencé son apprentissage du Chữ Nho (l'ancien chinois) dès l'âge de neuf ans, dans une école de son village. Par la suite, sa famille a déménagé, et il a poursuivi son éducation en apprenant le *Quốc ngữ* (le vietnamien) et le français dans plusieurs écoles de la région. Il a même obtenu une bourse pour continuer ses études au lycée de Mỹ Tho, puis au lycée Chasseloup-Laubat à Saigon, où il a obtenu la deuxième place de sa promotion lors de l'obtention de son baccalauréat en 1905.

Conseillé par ses professeurs, Hồ Biểu Chánh a réussi les concours pour devenir officier de Soái Phủ (grand général du quartier) au service du gouverneur de Nam Ky (la Cochinchine), sous l'autorité française de l'époque, en 1906. Vers 1907, en réaction aux débats animant la société vietnamienne, notamment les discussions sur les propositions confucéennes "Đưa quan công về Tàu" (Renvoyer les mandarins en Chine) et "Đưa Thích Ca về Ấn Độ" (Renvoyer Bouddha en Inde), Hồ Biểu Chánh a ressenti le besoin de partager son point de vue par l'écriture. Cependant,

il a rapidement compris que s'exprimer en *quốc ngữ* (le vietnamien) n'était pas aisé, ce qui l'a incité à approfondir son apprentissage du chinois pour enrichir son vocabulaire. Après trois ans d'études du chinois, il a réussi à traduire du chinois au vietnamien les "Tân soạn cổ tích" (nouvelles légendes) en 1909. Cette expérience l'a inspiré à écrire ses propres poèmes et son premier roman poétique intitulé "U tình lục" la même année.

Les romans en prose ont été un élément central de la carrière littéraire d'Hồ Biểu Chánh, et ils ont grandement contribué à sa renommée en tant qu'écrivain. Parmi les nombreux romans qu'il a écrits au cours de sa vie, les soixante-quatre romans en prose occupent une place particulièrement importante. Ce vaste corpus de romans en prose couvre une variété de sujets, de thèmes et de styles. Hồ Biểu Chánh a abordé des questions sociales, historiques, culturelles et humaines à travers ses œuvres, offrant ainsi aux lecteurs un aperçu riche et diversifié de la vie et de la société vietnamiennes de son époque. Ce qui rend certains de ses romans en prose particulièrement remarquables, c'est leur inspiration directe par des œuvres étrangères. Parmi ces douze romans, onze ont été influencés par des œuvres littéraires françaises, tandis qu'un autre a trouvé son inspiration dans un roman russe. Cette influence étrangère montre à quel point Hồ Biểu Chánh était ouvert à la littérature mondiale et comment il tirait des enseignements des œuvres étrangères pour enrichir son propre répertoire littéraire.

Tableau 10 - Les oeuvres étrangères que Hồ Biểu Chánh a adaptées ⁸³

Oeuvres adaptées	Année	Oeuvres originaux	Année	Auteur
Chúa tàu kim Qui	1922	Le comte de Monte Cristo	1844	Alexandre Dumas
Cay đắng mùi đời	1923	Sans famille	1878	Hector Malot
Chút phận lênh đênh	1928	En famille	1893	Hector Malot
Thầy thông ngôn	1926	Les Amours d'Estèves	?	André Theuriet
Ngọn cỏ gió đùa	1926	Les Misérables	1862	Victor Hugo
Kẻ làm người chịu	1928	Les deux Gosses	?	Pierre Décourselle
Vì nghĩa vì tình	1929	Fanfan et Claudinet	?	Pierre Décourselle
Cha con nghĩa nặng	1929	Le Calvaire	1886	Octave Mirabeau
Ở theo thời	1935	Topaze	1929	Marcel Pagnol
Ông cử	1935	L'artiste	?	Marcel Pagnol

⁸³ Une partie des informations de ce tableau est dans le livre de Nguyễn Khuê, *Chân dung Hồ Biểu Chánh* (Le portrait de Hồ Biểu chánh), 1998, p. 39-41.

Đóa hoa tàn	1936	Le Rosaire	?	Marcel Pagnol
Ngươi thất chí	1938	Crimes et Châtiment	1866	Fiodor Dostoevski

En adaptant et en s'inspirant de romans étrangers, Hồ Biểu Chánh a contribué à élargir l'horizon littéraire vietnamien de son époque. Il a apporté des éléments de la littérature mondiale dans le contexte vietnamien, ce qui a permis aux lecteurs vietnamiens de découvrir des histoires et des thèmes différents de ceux auxquels ils étaient habitués. Cette démarche témoigne de son engagement à élever le niveau littéraire et intellectuel de la société vietnamienne en exposant ses lecteurs à de nouvelles idées et à des récits variés.

Ses affectations et promotions successives témoignent de son engagement envers le service public et son influence au sein de l'administration française en Indochine. Au début de sa carrière, en 1906, Hồ Biểu Chánh a intégré le département de l'Information et de la Communication à Saigon. Cependant, en 1911, les autorités coloniales françaises l'ont accusé de participer à un groupe antigouvernemental, ce qui a entraîné son retrait de Saigon. Il a été muté à Bạc Liêu, puis à Cà Mau pendant huit mois, et enfin à Long Xuyên, où il a travaillé pendant six ans. Ces relocalisations peuvent être interprétées comme des mesures disciplinaires prises par les autorités françaises à l'encontre de Hồ Biểu Chánh.

En 1918, il est retourné à Gia Định pour reprendre son travail administratif. Deux ans plus tard, en 1920, il a été nommé officier de l'office du Gouverneur de la Cochinchine, ce qui constituait une avancée significative dans sa carrière. La même année, il a été récompensé par une médaille d'Honneur en argent, reconnaissant ainsi ses services. En 1927, Hồ Biểu Chánh a été nommé Quận trưởng (chef de district) de Càng Long, une ancienne province de Vĩnh Bình, qui fait désormais partie de Trà Vinh. Cette promotion a été suivie de la réception des titres honorifiques de Chevalier de l'Ordre Royal du Dragon de l'Annam et de Chevalier de l'Ordre Royal du Cambodge la même année. Par la suite, il a été muté à Ô-Môn (Cantho) pour occuper le poste de Quận trưởng de ce département en 1932, puis de Quận trưởng du Département de Phụng-Hiệp en 1934. En 1936, il a été élevé au rang de Đốc phủ sứ, équivalent à celui d'un gouverneur de province, ce qui témoigne de son ascension au sein de la hiérarchie administrative.

Hồ Biểu Chánh a envisagé de prendre sa retraite en 1937, mais il a été convaincu de continuer à servir le gouvernement. En 1941, il a été élu député au Conseil de la Fédération de la Cochinchine et est également devenu membre du Conseil municipal de la ville de Sài Gòn, assumant le rôle de maire-adjoint. Cette année-là, il a été honoré du titre de Chevalier de la Légion d'Honneur, une distinction prestigieuse.

En revanche, Nguyen Van Vinh a refusé à deux reprises de recevoir ce titre de la part des Français, marquant ainsi sa position personnelle et son engagement dans le contexte politique et social de l'époque.

À 59 ans, il a continué à servir en tant que membre du Conseil de gestion de Sài Gòn-Chợ Lớn pendant deux ans. À 63 ans, bien qu'on lui ait offert des postes ministériels, il a décliné en raison de son âge avancé. Cependant, il a accepté de travailler comme Conseiller et Chef de Cabinet de la présidence. Sa carrière a pris fin en 1946, lorsque le Président Nguyễn Văn Thinh est décédé, et Hồ Biểu Chánh a finalement pris sa retraite. Peu de temps après, Il décède à l'âge de 74 ans, le 4 novembre 1958 chez lui à Gia Định.

Le *Ngon cỏ gió đùa*

Hồ Biểu Chánh a consacré cinq ans à l'élaboration de son œuvre *Ngon cỏ gió đùa* (L'Herbe badine avec le vent)⁸⁴, et une fois achevée, il l'a écrite en l'espace de deux mois. L'œuvre a été complétée et publiée en 1926. À l'époque, en 1926, aucun roman au Vietnam n'avait l'envergure de *Ngon cỏ gió đùa*, (Thuy Khuê 2008). Dans *Ngon cỏ gió đùa*, Hồ Biểu Chánh a pris l'intrigue de *Les Misérables* de Victor Hugo, et l'a adaptée pour refléter la réalité et la société vietnamiennes du XIXe siècle. Les événements se déroulent sous les règnes des rois vietnamiens Gia Long, Minh Mạng, Thiệu Trị et Tự Đức. Cette réinterprétation a permis à Hồ Biểu Chánh de transposer les thèmes et les valeurs de l'œuvre originale dans un contexte vietnamien, mettant en avant des valeurs telles que le devoir, la compassion, la vertu, et la piété filiale, qui étaient chères à la culture vietnamienne traditionnelle.

L'histoire de Lê Văn Đố, l'équivalent de Jean Valjean dans la version vietnamienne, est un exemple poignant de la lutte d'un homme contre l'injustice sociale et les épreuves de la vie. Son parcours, depuis son vol de nourriture par désespoir jusqu'à sa condamnation à des travaux forcés, reflète les difficultés auxquelles étaient confrontés de nombreux Vietnamiens à cette époque. Ce personnage, ainsi que d'autres de *Ngon cỏ gió đùa*, est devenu emblématique de la littérature vietnamienne et a laissé une empreinte indélébile dans la culture littéraire du pays.

Après sa libération de prison, grâce à l'acte de miséricorde de l'évêque Chánh Tâm, Lê Văn Đố entreprit de se réinventer. Il utilisa les cinq lingots d'argent qu'il avait reçus pour se forger une nouvelle identité en devenant Trần Chánh Tâm. Il troqua la forêt contre les champs, devenant un propriétaire terrien prospère, empreint de compassion et de sollicitude envers son prochain. Trần

⁸⁴ http://www1.rfi.fr/actuvi/articles/107/article_1739.asp (traduit par nous)

Chánh Tâm, tout comme son homologue Jean Valjean, fit preuve d'une bonté incommensurable. Il fonda un monastère, prit soin des personnes âgées, abrita les orphelins et se consacra à des actes de charité. Son existence était une démonstration vivante de la bienveillance envers les autres.

Cependant, lorsque la révolte de Lê Văn Khôi éclata et assiégea la ville de Gia Định, Trần Chánh Tâm se souvint de son devoir envers le roi, qu'il avait servi en cachette pendant trois ans. Il rejoignit les forces pour mettre fin à la rébellion. Une fois l'ordre rétabli, il reprit sa vie de compassion et de bienveillance envers les nécessiteux. Mais son altruisme le conduisit à un autre sacrifice. Par pure empathie envers les autres, il sacrifia tout ce qu'il avait construit lorsqu'il se fit accuser à tort de crimes commis par un autre homme, Nguyễn Tư Vành, qui était en réalité le coupable. Une fois de plus, Lê Văn Đố fut contraint de tout perdre et de retourner en prison, puis en exil. Mais sa conscience ne pouvait accepter une vie de culpabilité. Il décida donc de s'échapper et de revenir, car il avait une promesse à tenir. Cette promesse était celle qu'il avait faite à Lý Ánh Nguyệt, celle de sauver et d'élever sa fille, Từ Thu Vân. En acceptant Thu Vân comme sa propre petite-fille, il lui prodigua amour et protection, l'aidant à survivre à de nombreuses épreuves. Il sauva également Thê Phụng à plusieurs reprises et fit preuve de clémence envers Phạm Kỳ.

La vie de Lê Văn Đố était une série d'actes de rédemption, de compassion et de sacrifice, qui reflétaient l'âme profonde et bienveillante de son personnage. Un homme dont la quête de rédemption était le fil conducteur d'une vie marquée par la générosité et la compassion envers son prochain.

Les romans de Hồ Biểu Chánh ont continué à être appréciés par les lecteurs du Sud depuis plus d'un siècle [...] De nombreux critiques considèrent les romans de Hồ Biểu Chánh comme une encyclopédie exhaustive de la société et des coutumes du Sud du Vietnam. (Lâm Văn Bé 2018)⁸⁵

L'une des raisons pour lesquelles les lecteurs du Sud du Vietnam ont continué à apprécier les romans de Hồ Biểu Chánh réside dans leur capacité à se reconnaître dans les histoires et les personnages. Les récits de l'auteur mettent en lumière des aspects de la vie quotidienne, des dilemmes sociaux et des conflits personnels qui étaient pertinents pour les habitants de la région à l'époque. Les lecteurs se sont identifiés aux personnages et ont trouvé des réflexions sur leur propre expérience dans les pages des romans. De plus, les romans de Hồ Biểu Chánh ont contribué à documenter et à préserver l'histoire culturelle du Sud du Vietnam. Ils ont immortalisé des pratiques traditionnelles, des rituels, des croyances, et des valeurs qui étaient importants pour la société de

⁸⁵ <https://viethocjournal.com/2018/12/ho-bieu-chanh/> (Traduit par nous)

l'époque. En lisant ces romans, les générations futures ont pu se connecter avec leur patrimoine culturel et en apprendre davantage sur la façon dont leurs ancêtres vivaient et pensaient.

4.4 Synthèse

La comparaison, en tant qu'approche interculturelle, ne se limite pas seulement à la mise en évidence des différences et des similitudes entre les cultures. Elle peut également conduire à la découverte de phénomènes translangagiers qui transcendent les frontières linguistiques et culturelles. Ces phénomènes sont souvent liés aux pratiques discursives propres à différentes cultures, qui peuvent se chevaucher, s'influencer mutuellement et créer des espaces de communication et de compréhension partagés.

Lorsque nous comparons les modes de communication, les styles de discours et les normes linguistiques de différentes cultures, nous pouvons constater l'existence de traits communs qui dépassent les frontières linguistiques. La prise de conscience de ces phénomènes translangagiers et transculturels encourage une ouverture d'esprit et une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle. Elle invite les apprenants à s'engager dans une exploration approfondie des discours et des pratiques des différentes cultures, en reconnaissant que les frontières linguistiques ne sont pas des barrières infranchissables. Cette approche favorise ainsi la communication interculturelle et la compréhension mutuelle, en nous rappelant que les langues et les cultures sont en constante évolution et en interaction les unes avec les autres.

En explorant les origines de l'écriture vietnamienne et en la comparant aux caractéristiques de la langue française, nous sommes en mesure de mieux comprendre les défis auxquels sont confrontés les enseignants et les apprenants de français langue étrangère, en particulier lors de l'étude de textes littéraires. Cette compréhension des différences linguistiques et culturelles nous permet d'identifier des solutions appropriées pour améliorer l'apprentissage du FLE.

Les Misérables de Victor Hugo est un chef-d'œuvre littéraire que les apprenants de FLE ne devraient en aucun cas négliger au cours de leur apprentissage. Afin d'accompagner les étudiants dans leur lecture de cette œuvre, nous avons proposé deux versions : une version bilingue traduite par Nguyễn Văn Vĩnh et une version adaptée. Cette approche vise à susciter la motivation des étudiants en leur permettant de comparer les deux versions et ainsi faciliter leur compréhension et leur engagement dans l'apprentissage de la langue française.

CHAPITRE V :

LA TOLÉRANCE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN

⁸⁶La tolérance, ainsi que ses principes, est un sujet vaste et difficile. En Europe, la question a maintes fois été traitée, notamment, pour la période de la Renaissance, par Guy Saupin ou Thierry Wanegffelen, du point de vue de l'Histoire. Ils dépeignent une époque troublée, où l'apparition d'une deuxième religion forme de nouveaux besoins dans la société occidentale, dont notamment le fait de coexister avec un ennemi apparemment irréconciliable. Au niveau philosophique, la question est également traitée avec beaucoup de verve par les contemporains du XVI^e et XVII^e siècle, notamment John Locke et Voltaire : cet intérêt, bien entendu, trouve ses origines dans la lutte acharnée qui a pu se livrer entre la nouvelle religion et l'ancienne. Toute cette effervescence intellectuelle amène les Occidentaux à devoir réfléchir sur le sens qu'apporte ce terme, un terme relativement nouveau, à l'échelle de la linguistique ; le terme de *tolérance*, tel que nous le connaissons actuellement, a pris son origine dans le latin *tolerare* (d'où *tolerantia*, attesté dans la langue classique), et serait passé dans la langue française au XIV^e siècle.

Cette première apparition par le latin, a connu depuis de grandes différences de sens et d'interprétations, si en latin, nous pouvons le comprendre comme étant l'idée de devoir endurer une situation inhabituelle ; tout en sachant qu'à l'époque de l'Empire romain, empire militaire, le terme était souvent utilisé dans un langage martial et vraisemblablement perçu comme une vertu, le sens de la tolérance au fil des siècles a de plus en plus pris la place de la vertu pour être remplacé par la nécessité de voir coexister deux mondes antagonistes pour le bien d'une société. C'est cette nécessité qu'il est bon d'observer et de comprendre, à l'aune des problématiques des guerres de religions, comment une société dans son ensemble, a pu se réapproprier un terme, pour en faire un qui lui correspond.

⁸⁶ Nous avons publié un article sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans Loxias-Colloques, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

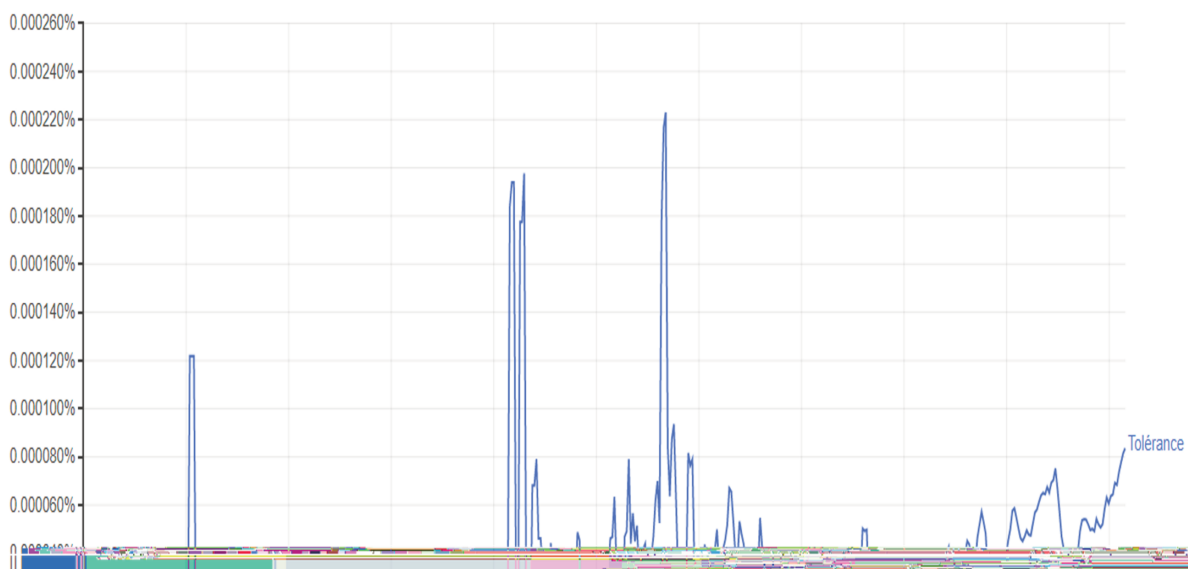
Pour l'intérêt de la présente étude, nous reprenons le rubrique 1, 2 et 3 de cet article.

Cela dit, ce questionnement ne fait pas partie de cette étude, car la question de l'occident et de la France n'est pas une partie exclusive de notre réflexion mais l'émaille seulement. Ce qui nous intéresse dans notre étude est de comprendre ces changements du terme en Occident, en opérant une comparaison d'un terme équivalent, *Khoan Dung* (la tolérance en vietnamien), du Vietnam, et plus globalement, d'une Asie sinophile. Pourquoi alors utiliser *Khoan dung*, en comparaison avec la tolérance exprimée en français ?

5.1 Les occurrences du terme *tolérance* en français

5.1.1 Le terme *Tolérance* en majuscule

Graphique 22 - Les occurrences du terme *Tolérance* dans Google Books 1500-2008⁸⁷



Son utilisation est erratique, elle intervient par vagues périodiques. Un article de Philippe Martin⁸⁸ dans lequel celui-ci a réalisé un tableau, en interrogeant Google Books, montre les occurrences de l'utilisation du terme selon les différentes périodes historiques. Basé sur sa méthodologie, nous avons décidé de réaliser d'autres tableaux, plus complets à notre goût et qui soient plus lisibles⁸⁹. Cela n'enlève en rien au travail que Philippe Martin a pu faire.

⁸⁷ Diagramme réalisé par l'auteur en utilisant le logiciel *Google Ngram Viewer*. Pour le produire nous avons demandé de calculer les occurrences du mot *Tolérance*, dans un corpus de langue française, sur la période allant de 1500 à 2008. *Google Ngram Viewer* ne possède pas de données vérifiables au-delà de 2012.

⁸⁸ MARTIN, Philippe, « La lente naissance de la tolérance (XVI^e – XVIII^e siècles) », *Histoire, Monde et Cultures religieuses*, N.43, N.3, 2017, p. 13-33.

⁸⁹ Le tableau réalisé par Philippe Martin est légèrement trop lissé à notre goût et il s'arrête en 1800, tandis que nous voulons faire le même travail mais jusqu'à une période plus récente.

Nous pouvons observer sur cette courbe, que l'utilisation du mot *Tolérance*, avec une majuscule, dont nous estimons une utilisation probable en tant que titre de couverture d'ouvrage, se retrouve condensé sur des périodes très précises. Nous voyons que le mot devient important à partir du moment du clivage religieux en Europe, avec un pic de croissance de son utilisation à partir de 1550, alors qu'officiellement les guerres de religions ne débutent qu'à partir de 1562, mais le clivage entre les protestants et les catholiques sont attestées à partir de 1540, ce qui correspond plus ou moins aux occurrences observées. Mais celui-ci retombe peu à peu dans l'oubli, sans doute à cause des guerres et des confrontations entre les différentes populations européennes.

Nous pouvons également voir que peu d'ouvrages dont le titre démarre avec le mot *tolérance* aux alentours du milieu du XVII^e siècles, où des ouvrages tels que *Tolérance des religions* d'Henri Basnage de Beauval, publié en 1684 ou *De la tolérance. Commentaire philosophique sur ces paroles de Jésus-Christ « contrains-les d'entrer »*, de Pierre Bayle, en 1686, font encore office d'exception. Nous pouvons également apercevoir une forte croissance à partir de l'époque des Lumières, dont une concordance peut être observée avec la publication d'ouvrages importants, comme le *Traité de la tolérance* de Voltaire, publié en 1763.

5.1.2 Le terme *tolérance* en minuscule

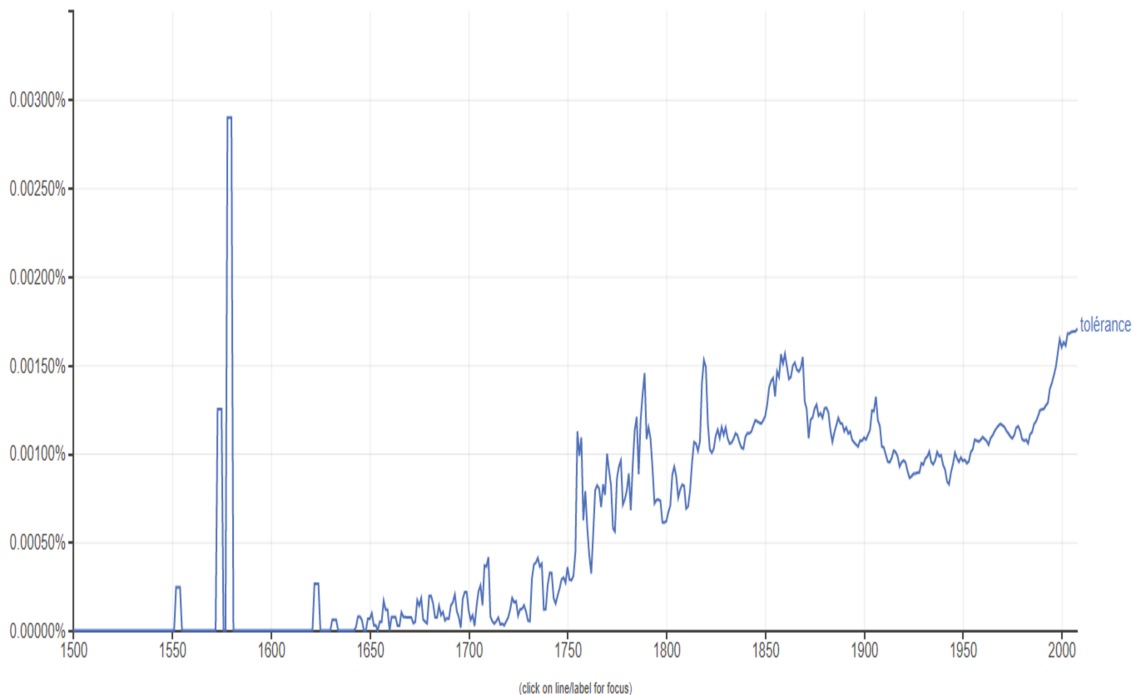
Ici, nous avons utilisé l'occurrence *tolérance*, en minuscule, qui se retrouve majoritairement en corps de texte. Et nous pouvons observer une grande différence avec l'occurrence précédente, en majuscule. En premier lieu, nous pouvons voir qu'il existe une importante utilisation du terme *tolérance* aux alentours de 1560-1570, ce qui correspond à la période des guerres de religions et à leurs fins. Pour que celui-ci retombe peu à peu dans l'oubli pendant près d'un siècle plus tard⁹⁰. Nous observons le renouveau d'un intérêt croissant pour le terme à partir du siècle des Lumières, pour ne presque plus s'arrêter.

Ce qui semble intéressant, en faisant la comparaison de ces deux courbes, est que l'utilisation du terme *tolérance* et de son intérêt par les auteurs du XVI^e est relativement soudaine, réalisant un important pic d'utilisation, que ce soit dans les titres des ouvrages ou dans l'utilisation au sein de

⁹⁰ Toutefois, il ne faut pas oublier que Google Books, malgré un large corpus à sa disposition, reste encore limité quant aux ouvrages disponibles sur sa plateforme. Ainsi, on ne saurait considérer ces tableaux comme totalement exhaustifs et rester mesuré par rapport à nos analyses.

leurs écrits, tandis que pour les périodes suivantes, il existe tout de même une importante dichotomie dans leurs différentes utilisations.

Graphique 23 - Les occurrences du terme *tolérance* dans Google Books 1500-2008 ⁹¹



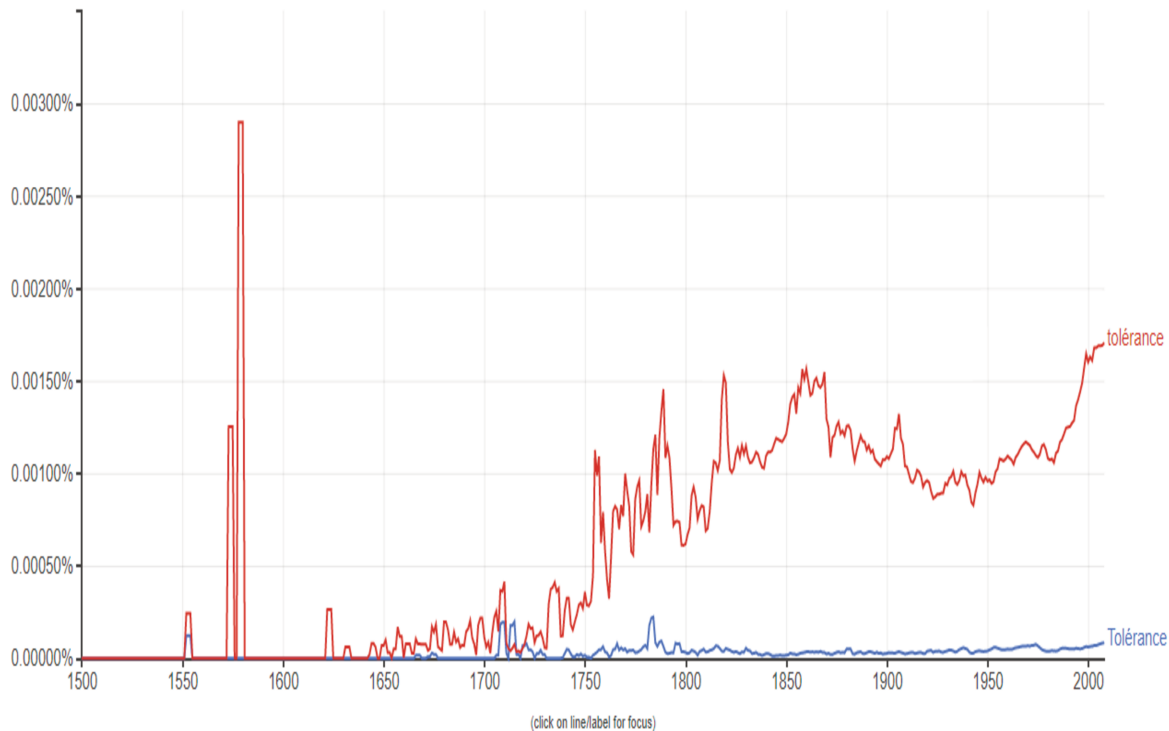
Nous remarquons que la progression, quant à l'intérêt du terme *tolérance* chez les auteurs modernes, est relativement lente à partir du début du XVII^e siècle, connaissant son plus fort pic au milieu du XVIII^e. Alors que *Tolérance*, qui peut être vu dans un titre d'ouvrage, semble connaître un véritable pic d'utilisation dès la fin du XVII^e siècle. Cela s'explique car beaucoup de philosophes, à l'instar de Pierre Bayle, titrent leur ouvrage avec le terme *tolérance* mais n'utilisent quasiment jamais au sein de leurs ouvrages le terme, pour étayer leur opinion sur cette notion.

Il est très fréquent que la plupart des philosophes français, de la période de la fin du XVII^e siècle, quand ils veulent réfléchir sur *la tolérance* en tant que notion, n'utilisent jamais le terme en tant que tel mais utilisent plutôt des exemples détournés pour faire appel à cette notion. C'est pour cela qu'une des premières difficultés pour faire nos recherches sur l'utilisation de *la tolérance*, chez les auteurs français, est leur habitude de ne presque jamais utiliser ouvertement le mot *tolérance* au sein

⁹¹ Diagramme réalisé par l'auteur en utilisant le logiciel *Google Ngram Viewer*. Pour le produire nous avons demandé de calculer les occurrences du mot *tolérance*, dans un corpus de langue française, sur la période allant de 1500 à 2008. *Google Ngram Viewer* ne possède pas de données vérifiables au-delà de 2012.

de leurs ouvrages, mais de plutôt utiliser des substantifs, mélioratifs ou péjoratifs, qui font penser immédiatement à un principe de tolérance.

Graphique 24 - Les occurrences du terme *Tolérance* et *tolérance* dans Google Books 1500-2008 ⁹²



Ici, nous pouvons voir, en comparaison, que l'utilisation de *tolérance* est bien plus importante que *Tolérance*, ce qui reste logique, dans la période que nous avons analysée. En tout cas, nous constatons que l'utilisation du terme connaît un gros pic pour ensuite connaître une descente très importante, pour ensuite connaître une remontée progressive de son intérêt chez les différents auteurs français.

C'est à travers ces différentes périodes d'utilisations du terme *tolérance* et de son évolution à travers les différentes époques qu'il est compliqué de construire une définition correcte et qui puisse englober toutes les interactions que ce terme puisse avoir dans la société d'hier et d'aujourd'hui.

⁹² Diagramme réalisé par l'auteur en utilisant le logiciel *Google Ngram Viewer*. Pour le produire nous avons demandé de calculer les occurrences du mot *tolérance* et *Tolérance*, dans un corpus de langue française, sur la période allant de 1500 à 2008. *Google Ngram Viewer* ne possède pas de données vérifiables au-delà de 2012.

5.2 Définitions de la tolérance

5.2.1 Dictionnaires *Larousse* et *Le Robert*

Si nous sollicitons l'opinion générale sur sa définition du terme *tolérance*, il est certain que celle-ci nous offrirait une définition qui se situerait non loin du concept de « permission ». Souvent, tolérer est confondu entre un mélange d'acceptation édulcorée et d'une compréhension avec une forme d'admission. Cependant, il nous semble que ces impressions populaires ne soient pas correctes. C'est à travers cet effort de vouloir construire une définition qui soit la plus juste, que s'est posée à nous la première difficulté. D'ailleurs, à ce propos, pour démontrer toute la complexité de cet exercice, il n'est pas rare que les dictionnaires ne soient pas d'accord entre eux et qu'ils proposent des définitions plus ou moins précises. Par exemple, le *Larousse*⁹³ propose plusieurs définitions, tels que :

Attitude de quelqu'un qui admet chez les autres des manières de penser et de vivre différentes des siennes propres.

Latitude laissée à quelqu'un d'aller dans certains cas contre une loi, un règlement.

Attitude de quelqu'un qui fait preuve d'indulgence à l'égard de ceux à qui il a affaire.

Aptitude de quelqu'un à supporter les effets d'un agent extérieur, en particulier agressif ou nuisible.

Ce qui nous intéresse dans ces définitions est surtout la première. Nous pouvons observer, à travers cette citation de la définition, que chez le *Larousse*, nous retrouvons la notion d'admission, entraperçu dans l'imaginaire collectif. Toutefois, ces définitions ne nous conviennent pas entièrement. Pour *Le Robert*⁹⁴, dans sa définition moderne, celui-ci définit la tolérance tel que :

Attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle que l'on adopte soi-même ; Fait de respecter la liberté d'autrui en matière d'opinions

Une tolérance ; ce qui est toléré, permis. Ce n'est pas un droit, c'est une tolérance.

ANCIENNEMENT *Maison de tolérance*, de prostitution

⁹³ *Larousse* [en ligne] 2019 [Consulté le 18 avril 2019] Disponible sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tol%C3%A9rance/78312>.

⁹⁴ *Le Robert, dico en ligne* [en ligne] 2019 [Consulté le 17 avril 2019] Disponible sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/tolerance#definitions>.

Nous observons, avec ces citations des définitions du *Robert*, que la première définition est relativement proche de celle du *Larousse*. Cela dit, il existe tout de même quelques modifications qui ont leur importance. Le principe d'admission demeure mais qu'il est accolé à celui de la permission, puisqu'il est clairement indiqué que « ce qui est toléré » est égal de « permis ». De plus, nous trouvons particulièrement intéressante la phrase qui suit la première version de la définition, puisque la notion de respect et de liberté y est évoquée : « fait de respecter la liberté d'autrui » lorsqu'il s'agit du contexte d'une opinion différente de la sienne. Cette alternative n'existe pas dans le *Larousse* et n'existe que très peu ailleurs. Lorsque l'on évoque le caractère de la liberté, elle est souvent associée avec la permission ou l'admission, qui forme une certaine forme de supériorité de celui qui tolère envers celui qui est toléré. Mais la dernière phrase du *Robert* laisse entrapercevoir une forme de tolérance plus gratifiante, moins autoritaire ou péjorative.⁹⁵

5.2.2 Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales⁹⁶ [CNRTL], dans le TLFi, nous propose des définitions beaucoup plus dépréciatives de la tolérance :

Fait de tolérer quelque chose, d'admettre avec une certaine passivité, avec condescendance parfois, ce que l'on aurait le pouvoir d'interdire, le droit d'empêcher.

Nous remarquons à travers cette définition, qui nous est donné par le TLFi, les termes de « passivité » et de « condescendance ». Ainsi, pour ce dernier, la tolérance peut être associée, dans certains cas, soit à une forme de lâcheté, soit à une forme de supériorité, dans la notion de pouvoir ou de droit. Nous trouvons cette définition étrange. Il est admis dans le cadre de cette définition, que la tolérance serait soit la non-décision, qu'induit la passivité, ou de l'abandon d'un droit, par volonté de faire preuve de sa supériorité en ne l'utilisant pas mais pouvant l'utiliser à tout moment. Ainsi, pour le TLFi, quand il s'agit d'une personne, on ne saurait faire preuve de tolérance sans devoir en passer par ces deux principes. Cette définition réfute alors l'idée que l'on puisse tolérer par choix, sans devoir faire preuve de supériorité sur la personne qui est tolérée.

Alors, à travers ces définitions françaises, il nous est apparu que le consensus formé, à travers ces explications, était que la tolérance n'était finalement qu'une forme de jugement de supériorité

⁹⁵ On retrouve d'ailleurs cet aspect de la tolérance chez *L'internaute*, à la question de la définition sur la tolérance, est proposée cette version : *Fait de respecter la liberté, les opinions, l'attitude d'autrui*. Et au synonyme, nous retrouvons les notions de *largeur*, *indulgence*, *respect* et *compréhension*, qui nous paraissent particulièrement intéressante dans le cadre de notre étude. Toute forme d'admission ou de permission ont été évacués de la définition pour ne laisser que la forme de respect et de la liberté.

⁹⁶ *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne] 2018 [Consulté le 25 novembre 2018] Disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/tol%C3%A9rance>.

envers la personne tolérée, ce que nous avons eu du mal à estimer et pourtant, c'est ce qu'il en est ressorti de nos analyses. Car, par la notion d'admission, et celle de la permission, est associée la notion de jugement, puisque pour admettre il faut rendre une analyse de la situation, qu'elle soit bénéfique ou non. Tandis que pour la permission, le principe en est renforcé car la permission adopte comme origine le pouvoir et le jugement à travers l'acte de permettre. Cette forme d'acceptation ne peut être mise en place sans un devoir de compréhension de ce que l'on accepte et à travers cet acte d'analyse, un jugement se forme. Un jugement que nous ne voyons pas comme la forme « classique » du terme, qui est celle de décider de la valeur d'une proposition, mais plutôt de celle d'un regard objectif de la situation. Nous embrassons l'idée que dès qu'il y a un regard ou un intérêt, il y a automatiquement un jugement, sans devoir forcément en passer par une considération de valeur. Cependant, cette forme de valeur est prégnante au sein de la définition française de la tolérance, qui a du mal à évacuer le fait de devoir juger, justement, à travers le prisme d'une échelle de valeur, puisqu'il s'agit de décider ou non, s'il faut tolérer une situation, une personne, en fonction de sa propre échelle de valeurs et de fonctionnement. Ainsi, est totalement évacuée de la définition française, à part en de très rares occasions, l'idée que l'on puisse tolérer sans devoir juger ou faire preuve de supériorité envers la personne tolérée.

5.3 **Étymologie du terme *tolérance***

5.3.1 **Origine latine**

Désormais qu'une base de la définition française a pu être établie, il va s'agir pour nous, dorénavant, de comprendre la racine du terme français et de comprendre d'où vient cette provenance. Nous pouvons nous demander s'il existe réellement un consensus, au sein du monde scientifique, quant à savoir d'où provient le terme *tolérance* en français. Toutefois, il nous est apparu suffisamment clair, au fur et à mesure de nos recherches, que cette origine trouvait ses racines dans le latin. Cette origine latine de la tolérance en français est intéressante, car elle offre une multitude d'interprétations par rapport à sa signification primaire mais également de la notion de tolérance chez les Latins de l'époque antique, notion qui a vraisemblablement dû évoluer en même temps que sa transformation sémantique, lorsque le mot était approprié par la langue française puis

modernisé à partir du XVI^e siècle⁹⁷ ou XVII^e siècle selon les usages⁹⁸. Ici, dans ce travail de thèse, nous adhérons à l'idée que le mot *tolerantia* en latin, soit peu ou prou le digne héritier de la *tolérance* en français.⁹⁹ C'est d'ailleurs l'acceptation formulée par tous les dictionnaires que nous avons pu étudier, que ce soit le *Larousse*, le *Robert*, etc. Bien qu'il existe un rapprochement sémantique entre *tolérance* et *tolerare*, que l'on peut également associer, nous n'avons jamais vu un seul auteur du XVII^e siècle utiliser ce terme en latin pour exprimer le principe de *tolérance*.

5.3.1.1 John Locke avec *tolerantia*

Cette impression est renforcée, à titre d'exemple, par l'utilisation qui en est fait par John Locke. Celui-ci, dans un de ses ouvrages, qui traite sur la tolérance utilise un titre latin *Epistola de Tolerantia*¹⁰⁰ que l'on traduit plus communément par *lettre sur la tolérance*. Ainsi, John Locke a clairement utilisé le terme *tolerantia* du latin pour exprimer le principe de la tolérance. D'ailleurs, pour démontrer à quel point John Locke mêle les deux principes comme étant égaux, celui-ci exprime une phrase en latin, sans équivoque, quant à l'utilisation du terme pour exprimer la tolérance :

*Sed negata diversa opinatibus tolerantia*¹⁰¹

Ce qui est traduit en français comme étant « mais la tolérance niée à ceux qui soutiennent des opinions diverses ». Nous remarquons ici que *tolerantia* est associé à *tolérance*. Ainsi, il est certain que pour John Locke, la version latine la plus proche de *tolérance* soit *tolerantia* et non pas *tolerare*.

Cela dit, dans nos recherches, nous avons remarqué qu'il existe une différence certaine entre la signification qu'en donnaient les latins de l'antiquité romaine par rapport à celle qu'en donnent les auteurs modernes du XVI^e et XVII^e siècle. Nous observons une différence de sens dans le terme, mais surtout une différence de concept. Car si *tolerantia*, dans le cas de Locke, est utilisé pour parler de la tolérance des opinions d'autrui, les auteurs latins de l'Antiquité ne l'utilisent pas dans ce contexte ou que très rarement. Il est alors intéressant et original d'observer cette différence et de se poser la question de pourquoi les auteurs européens de l'époque Moderne ont utilisé le mot

⁹⁷ Certains écrivent, tels que l'Edit de Nantes de 1598 ou des textes proches, dont malheureusement nous ne pouvons attester précisément ni l'origine ni la source, utilise déjà le mot *tolérance* sans en passer par la locution latine.

⁹⁸ Toutefois l'apparition de *tolérance* est particulièrement visible à partir du XVII^e siècle, celle-ci est surtout utilisée dans le cadre de notion politique et juridique. Après la révocation de *l'édit de Nantes*, Pierre Bayle utilise abondamment le principe et cette notion.

⁹⁹ Voir GAFFIOT François, *Dictionnaire Latin-Français*, Paris, Hachette, 1934.

¹⁰⁰ LOCKE John, *Epistola de tolerantia*, lettre philosophique, 1689.

¹⁰¹ Voir LOCKE, John, *op. cit.*

tolerentia pour parler de la tolérance et exprimer la tolérance en lieu et place d'autres termes latins comme *tolerare*. Car, des termes latins exprimant la tolérance, il en existe beaucoup, nous en avons dénombré une dizaine qui forment des adjectifs, des verbes, des noms, etc.

5.3.1.2 Dictionnaire latin-français de François Gaffiot

Pour faire ce travail de recherche, nous avons utilisé, en grande partie, le dictionnaire *latin-français* de François Gaffiot, édité en 1934¹⁰². C'est un ouvrage qui est utilisé par la plupart des linguistes voulant travailler sur le latin et l'étymologie. Cet ouvrage de François Gaffiot est important car il donne non seulement les définitions des termes qui nous intéressent, mais il explique également qui sont les auteurs latins qui utilisent, le plus souvent, les termes que nous avons reconnus. Cela nous permet alors de comprendre un peu plus le contexte de leur utilisation et de s'appropriier plus précisément la mentalité de l'époque et de réfléchir par rapport au contexte historique. Ainsi, la première des difficultés lorsque l'on s'attelle à un travail de compréhension de la tolérance chez les Latins de l'époque antique et d'un travail comparatif avec l'appropriation qui en a été fait par les Français, c'est de bien comprendre la différence entre les mentalités de chaque époque et le sens qui est donné au concept.

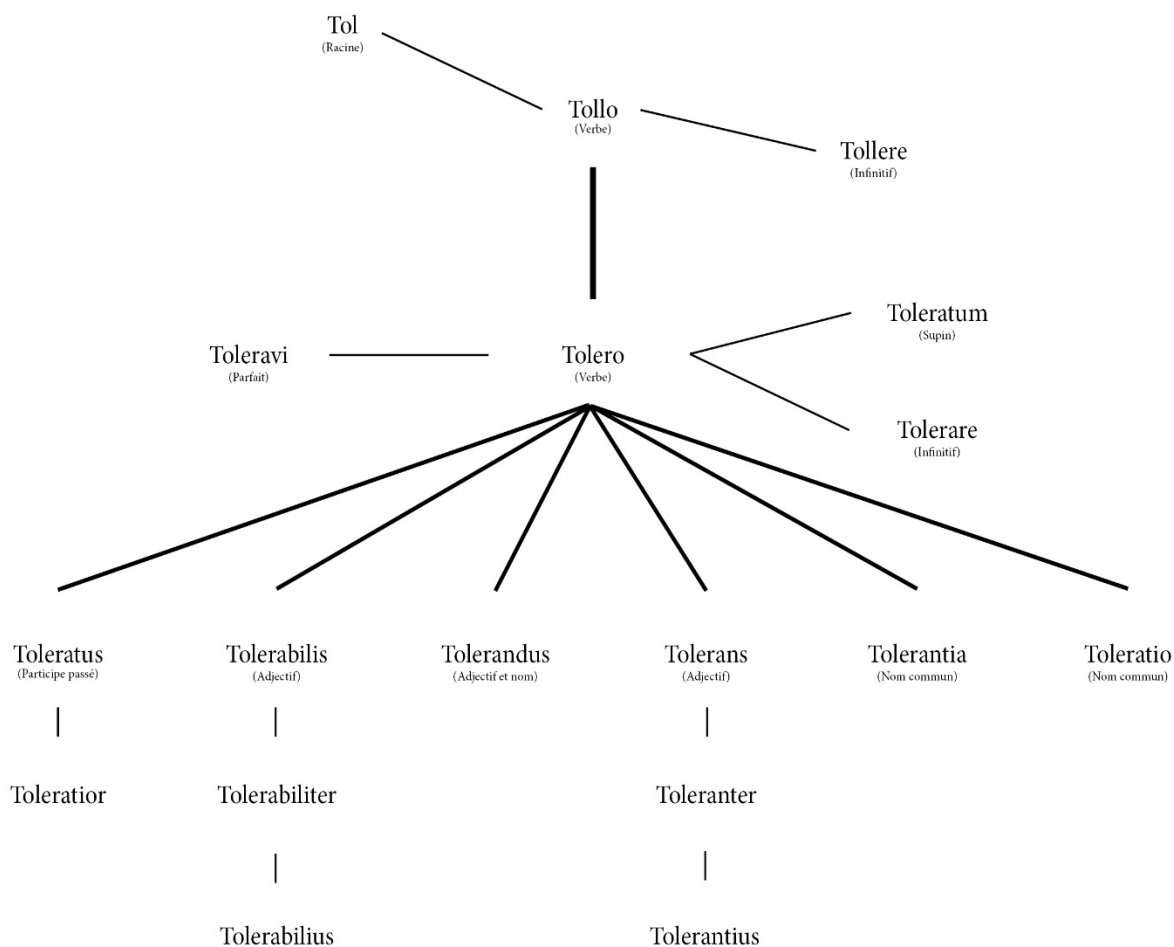
Dans le dictionnaire de François Gaffiot, les définitions latines de la tolérance sont affichées comme étant complexes et multiples. Celles-ci sont proches et en même temps assez éloignées de la signification que nous connaissons dans la langue française commune.¹⁰³

Ainsi, tous les termes latins proches de ce que nous pouvons appeler *tolérance* sont issues d'un terme « racine », qui est *tolero*, lui-même subdivisé en plusieurs couches : *tolerabilis*, *tolerandus*, *tolerantia*, *toleratio*, *tolerans* et *tolerantus*. Ces termes ont, eux-mêmes, donné d'autres termes adjacents comme : *tolerabiliter* et *toleranter*. Dans cette étude, nous allons les analyser dans l'ordre d'entrée du dictionnaire, et d'en expliquer le sens, pour ensuite essayer d'y voir une concordance avec la signification française.

¹⁰² GAFFIOT, François, *op.cit.*

¹⁰³ C'est l'article que nous avons publié sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans *Loxias-Colloques*, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l'intérêt de la présente étude, nous reprenons le rubrique 8 et 9 de cet article.

Graphique 25 – Les dérivés de *tolerantia* ¹⁰⁴

Dans cet exercice, la première entrée du dictionnaire, est *tolerabilis*, dont la racine est *tolero*. La signification se rapporte à ce qui est tolérable ou supportable. *Tolerabilis* peut être accompagné d'un autre terme, pour former une expression, dont *orator tolerabilis*, ce qui veut dire un « orateur passable » qui n'est pas loin d'être interprétable comme ayant un sens péjoratif, non loin de médiocre. Ce qui est intéressant, c'est de voir également que le terme peut être interprété dans le sens de ce qui est admissible. Par exemple, dans l'expression *tolerabilis est dicere*, ce qui veut dire « il est plus admissible de dire », nous sommes dans le registre de l'admissibilité, proche de la définition française. Il est intéressant de voir que dans la langue latine, ce qui est admissible, au sens du langage, est proche de la tolérance, ce qui n'est pas loin de la définition que nous avons pu trouver dans les dictionnaires français les plus courants. Ce que l'on peut admettre est, alors, proche de ce que l'on doit supporter et endurer. D'ailleurs, en dernier exemple d'expression utilisable avec le

¹⁰⁴ Graphique fait par l'auteur sur les mots de famille du terme *tolerantia* considéré comme l'origine latine du terme *tolérance*.

terme, nous avons *tolerabilis est audire*, « il est plus tolérable d'entendre », où le mot *tolérable* est clairement identifié et identifiable alors que l'auteur du dictionnaire a préféré utiliser le terme *admissible* dans l'expression d'avant. Pourquoi cette différence ? Car il est possible qu'il existe une distinction chez les Latins entre l'acte de parler et de celui d'écouter. Le fait d'écouter doit faire appel à plus de tolérance qu'à celui de parler, où nous sommes plus proche du registre de l'admissible.

Ensuite, *tolerabilis* a un dérivé qui est *tolerabiliter* dont la définition est « d'une manière supportable, passable » (Gaffiot 1936), mais également, en deuxième définition « avec endurance, avec patience ». Nous avons, au sein de ce dérivé *tolérabilis*, à nouveau, l'idée de passable en plus de celle de supportable qui démontre la volonté d'adjoindre le terme *la tolérance* à une forme d'acceptation de principe. Sans plus de détail, quant à la situation ou le contexte dans lequel le terme peut s'utiliser. Cela dit, le fait qu'en deuxième définition, cela puisse également signifier « avec endurance » ou « avec patience », peut nous interpeller sur la volonté de la langue latine d'utiliser ce terme proche de la tolérance. Avec endurance, peut rappeler l'idée de résister ou de la résistance, résistance à un effort ou à une douleur, que l'on retrouve dans le vocabulaire médical, pour ce qui est la définition française, mais il n'y a pas de précision pour le cas latin.¹⁰⁵

Nous avons *tolerandus* qui veut dire « supportable » (Gaffiot 2016 : 1340). Ce terme est également issu du terme racine *tolero*, sans plus de détails de la part du dictionnaire. Vient le terme *tolerans* qui est le participe passé de *tolero*, utilisé comme adjectif. Il s'utilise dans le contexte de vouloir définir l'action de supporter quelque chose. Si on l'associe à *laborum*, cela donne « endurant à la fatigue », ou alors, il y a également *frigoris tolerantior* « qui résiste mieux au froid ». Nous sommes ici proche de la définition qui est de voir la tolérance comme le fait d'endurer, de résister, qui rappelle ce que nous avons pu voir auparavant, avec le terme *tolerabilis*, dans sa deuxième définition.

Vient ensuite *toleranter* dont la racine est *tolerans* qui signifie « patiemment, avec résignation », mais également, d'une « façon tolérable ». Il peut se décliner en *tolerantius* qui prend alors la signification de « plus raisonnablement ». Nous sommes assez surpris par ces différentes définitions, surtout la première d'entre elles. Car, jusqu'à présent, nous n'avions pas eu affaire, ou très peu, à l'idée de la patience et encore moins à celle de la résignation¹⁰⁶. En contradiction avec l'idée de l'endurance ou de la résistance. Ces trois définitions sont intéressantes car elles induisent que dans ce cas concret, l'utilisation de ce terme *la tolérance* désigne l'acte de faire preuve de résignation, la résignation qui peut être associée à l'abandon. Si on l'associe à l'action d'agir de façon plus

¹⁰⁵ Il faut noter, qu'à un aucun moment, les termes *tolérance* en latin ne font la remarque sur une quelconque forme de souffrance ou de douleur dans les définitions qui en sont faites.

¹⁰⁶ Qui peut être assez proche de la forme de « passivité » que nous avons vue dans le TLFi.

raisonnable, nous avons peut-être ici l'idée latine que l'acte de tolérance puisse être parfois d'abandonner ou de se résigner par sagesse. Que l'acte de tolérance soit une forme d'abandon par sagesse et non pas par lâcheté. C'est d'ailleurs le seul terme qui propose ce cas de figure que nous trouvons intéressant, car il s'oppose aux définitions précédentes qui sont plus proches de l'endurance ou du fait de résister. Tandis qu'ici, nous sommes plus proche du fait d'abandonner, mais pas dans un sens péjoratif mais plutôt dans le sens de faire preuve de plus de sagesse.

Après, nous avons quelques déclinaisons supplémentaires de *tolero* :

-*toleratio*, qui exprime la « capacité de supporter ».

-*toleratus*, « le fait d'endurer » mais également, comme adjectif, possède une deuxième définition qui est celle de « mieux supporté, plus supportable ».

Nous sommes ici, assez proche de ce que nous avons pu observer depuis le début de l'analyse de ces définitions.

Finalement, en dernier lieu de cette analyse, nous avons le terme racine dont tous les termes sont issus : *tolero*. Ce dernier signifie *supporter, endurer*. *Tolero* est lui-même issue de la racine du mot *toll* ou *tollo* qui signifie « le poids » ou « le fardeau ». Ce qui par déclinaison a donné le terme *tolero* pour signifier l'action de porter quelque chose ou de devoir supporter quelque chose. Nous remarquons, dans le dictionnaire, que le terme est régulièrement utilisé pour parler de l'action de supporter le mauvais temps ou des conditions météo difficiles comme : *tolero hiemem* « supporter le froid » ou alors, dans l'utilisation dialectique militaire *tolero militiam* « les fatigues militaires ». Mais, chez certains auteurs latins comme Tacite ou Sénèque, l'utilisation peut en être faite dans le sens de *tenir bon, rester, persister*, dans le sens de la résistance, mais également, toujours chez Tacite, dans l'idée de *soutenir, maintenir, sustenter, entretenir*. Il est intéressant de remarquer cette capacité du terme *tolero* d'être particulièrement polyvalent dans son utilisation. Selon le contexte, il peut soit être l'idée de supporter, soit de porter. Ainsi, nous nous retrouvons face à un double enjeu puisqu'il est capable de signifier l'action de résister mais également de soutenir. Cela dit, il faut voir la signification du terme *résistance* dans le sens de résister à ses propres pulsions et non pas de la résistance dans le sens du refus. Cela permet de comprendre que le terme latin signifie la capacité à pouvoir endurer, résister à un environnement difficile, tout en appuyant la capacité à pouvoir assister et d'aider par l'acte de résister à ses propres faiblesses.

Nous observons que si le terme *tolero* est assez polyvalent et permet de trouver des significations plutôt variées du terme *la tolérance* dans le monde de la langue latine, nous n'observons pas la même variété dans ses déclinaisons. Il semble que seul a subsisté, dans leurs utilisations pour la plupart des auteurs romains de l'Antiquité, l'idée de devoir supporter quelque chose, de devoir résister ou d'endurer à un environnement difficile. Nous remarquons, alors, que dans la langue latine, la

définition de *la tolérance* qui, au départ, apparaissait comme autant l'idée de supporter, d'assister que d'aider, est lentement devenu uniquement l'idée de pouvoir supporter une situation difficile. Il est apparu que seul le terme *tolerantus* a essayé de proposer une nouvelle définition, proche de l'idée de la sagesse, de celle d'abandon (de ses convictions peut-être ou de les laisser de côté), de se faire une raison, pour approcher du principe de ce qui est raisonnable. Dans cette idée de faire appel à la raison, *tolerantus* semble être le seul terme latin, proche de *tolerantia*, qui fasse appel à cette valeur sémantique, quand tous les autres termes que nous avons analysés, jusque-là, parlent surtout du fait de résister ou d'endurer. Ce qui rappelle, bien sûr, l'idée de la souffrance, de résister à une forme de souffrance. Il ne nous semble pas, dans les définitions qui soient proposées par ce dictionnaire et de l'utilisation des termes qui en sont faits par les auteurs latins, que l'idée de la souffrance par la tolérance soit une idée partagée par les auteurs latins de cette période. Il nous semble, au contraire, que l'idée de résister ou d'endurer soit une vertu plutôt qu'une forme de souffrance ou en tout cas que le fait de souffrir ne soit pas une action péjorative mais au contraire vertueuse. Nous sommes partisans de considérer qu'il est vraisemblable qu'à l'époque romaine, l'idée d'un sacrifice pour une cause vraisemblablement plus grande, amène à devoir tolérer ou faire preuve de tolérance pour le bien commun. Cette idée du sacrifice de soi est majoritairement présente dans la plupart des définitions qui sont faites, en latin, de différentes variantes de *tolérance* bien qu'à la racine, les possibilités d'interprétation soient originellement beaucoup plus larges.

5.3.2 Utilisation du terme tolérance en XVI^e siècle

5.3.2.1 Philippe Martin et ses recherches

Il est acquis que la Tolérance, au sens religieux de son utilisation, est souvent utilisé dans le sens de la laïcité, c'est-à-dire la permission d'exercer sa religion. C'est le constat qui est formulé par Philippe Martin, dans un article qu'il a écrit en 2017.¹⁰⁷ Dans le domaine religieux, la tolérance sous-entend qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les croyances et qu'il existe une forme de respect du culte de chacun. Mais pour Martin, il ne faut pas confondre laïcité et tolérance. Il existe des régimes politiques qui ont longtemps permis d'installer la laïcité au sein de leur société, qui en ont fait la promotion et qui pourtant restent intolérants. Il donne l'exemple qu'à l'inverse, des sociétés au régime tyrannique peuvent, parfois, être plus tolérantes, tout en n'ayant pas posé de principe de laïcité. On peut, d'ailleurs, prendre comme exemple, pour étayer ses propos, le cas des sociétés

¹⁰⁷ MARTIN Philippe, « Entre politique et philosophie, la lente naissance de la tolérance (XVI^e – XVII^e) », *Histoire, Monde et Cultures religieuses*, N.43, N.3, 2017, p. 13-33.

athéniennes et romaines de l'antiquité, sociétés qui n'étaient pas toujours des exemples de compréhension envers les étrangers et pourtant très tolérantes envers les divers cultes polythéistes issues de diverses régions. Tandis que certains hommes politiques français, sous couvert du respect de la laïcité, ont du mal à cacher leur intolérance envers la religion musulmane.

Dans cet article de Philippe Martin, il se décide à remonter la généalogie de cette notion et à comprendre sa racine, pour en faire la meilleure utilisation possible. Ainsi, dans cet article, Martin explique que *tolérance* renvoie à plusieurs attitudes possibles, dont il fait un résumé succinct : pour Sade, la *tolérance* est « la vertu des faibles » ; sinon c'est le fait de supporter ce qui nous est différent mais ne trouble pas l'ordre dans lequel nous vivons ; il propose une nouvelle interprétation que nous trouvons étrange mais qui est celle de « l'acceptation voire l'amour de l'autre ». Par contre, là où nous sommes plutôt d'accord avec lui, c'est de dire que la *tolérance* suppose de relativiser sa vérité et de trouver une place à celui qui n'est pas d'accord avec nous. C'est un peu ce que pense Pierre Bayle mais sans toutefois gagner les masses populaires.

Dans cet exercice de compréhension de la naissance de la tolérance dans les milieux populaires et religieux de l'Europe du XVI^e et de son utilisation par la suite dans les écrits intellectuels des philosophes des lumières, il s'agit de contredire quelquefois l'idéalisation qu'a pu être formulée par certains, tels que Voltaire, qui ont eu tendance, en contrepois de la religion dominante, à idéaliser l'Église réformée, c'est-à-dire les protestants, en leur attribuant des vertus de tolérance, alors qu'il n'en était rien dans les faits. Il faut parfois se méfier de Voltaire, dans son *Traité sur la tolérance*, à l'occasion de la mort de Jean Calas, qui a tendance à intensément critiquer un camp par rapport à un autre, en voulant opposer l'intolérance catholique à une supposé tolérance protestante, par leurs persécutions en France.

5.3.2.2 Contexte historique – L'Église réformée

Comme Voltaire l'explique très bien, la religion protestante ou l'Église réformée, sa naissance vient d'un besoin à plus d'Église, mais surtout à protester contre une Église vivant dans le luxe et n'étant plus du tout proche de ses fidèles. De plus, une crise de foi s'empare de l'Église chrétienne, où les papes deviennent intensément corrompus, dont les élections et les nominations se réalisent à travers des coups politiques. L'illustration la plus évidente est l'accaparement de la fonction par la famille des Borgia, où le père (Rodrigo Borgia) se fait nommer pape et le fils (Cesare Borgia) Cardinal, se servant totalement de cette fonction pour servir ses ambitions politiques et pouvoir vaincre ses adversaires dans la Rome de l'époque du XV^e et XVI^e siècle. On sait désormais, qu'il est vraisemblable, qu'une partie des accusations de décadence de la fonction papale, par la famille

Borgia, ne soit en vérité qu'une façon de discréditer cette même famille¹⁰⁸, par les opposants. La majorité de l'historiographie, la plus récente, a souligné que le pontificat d'Alexandre VI¹⁰⁹ n'est plus considéré comme une période néfaste de l'Église romaine et que l'utilisation par les Borgia de l'exercice pontificale pour leurs propres ambitions politiques n'est pas à l'origine de la crise de la foi parmi les fidèles catholiques, menant à la création du protestantisme.

Toutefois, il faut se garder d'une responsabilité entière de la part de l'Église à Rome. Il ne faut pas oublier que la religion se vit au quotidien dans chaque bourg, chaque campagne et que chaque homme d'Église est préparé à devoir se consacrer à diffuser la foi du mieux qu'il peut. Sauf qu'une partie de cette crise se situe également dans la difficulté, pour l'Église catholique, à trouver des hommes pour la diffuser correctement. Au début du XVI^e siècle, l'Église catholique a de plus en plus de mal à recruter de nouveaux prêcheurs et à les former correctement. Nombres de témoignages montrent des prêtres d'Églises débauchés, incultes, n'arrivant plus à lire le prêche correctement, détournant l'argent de leurs ouailles, etc. C'est en quelque sorte plus une crise institutionnelle, qu'une responsabilité imputable à une seule famille ou à plusieurs hommes, car ces difficultés étaient déjà visibles un siècle auparavant.

En plus de ces hommes d'Églises, de plus en plus incultes, s'adjoint l'image d'une Église chrétienne de plus en plus riche, immensément riche, proche de l'indécence quand le moindre paysan de l'époque ne parvient pas à manger à sa faim et ce cynisme est poussé jusqu'à l'extrême lorsque l'Église met en place le système des « indulgences », c'est-à-dire la possibilité pour tout un chacun de pouvoir racheter ses crimes ou ses péchés, au regard de l'Église, et donc d'assurer son propre salut au paradis. Ce système existait déjà depuis un certain temps, ces pratiques sont officialisées à partir du XII^e siècle, cela dit, l'indulgence se développe réellement à partir du XV^e siècle, pour devenir une pratique très lucrative, où il semble pour la majorité des réfractaires à cette méthode, que seuls les plus riches aient le pouvoir d'accéder au salut ou de pouvoir fauter en toute légalité. Ainsi, la crise que subit l'Église catholique s'explique non seulement à l'échelle du pouvoir à Rome mais également à l'échelle des campagnes et des villes où la religion opère. C'est donc une congruence de plusieurs facteurs qui explique ces difficultés et explique également la naissance de l'Église protestante.

L'Église remue plusieurs scandales au cours du XVI^e siècle, dont le trafic des indulgences pour récolter de l'argent afin d'assurer le train de vie toujours plus fastueux de l'Église catholique. Ainsi,

¹⁰⁸ CARRASCO, Raphaël (dir.), « Chapitre VIII. La mort d'Alexandre VI. Bilan d'un règne », *La famille Borgia : Histoire et légende*, Nouvelle édition [en ligne], Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, 2013, p. 183-201. Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pulm/1252>>.

¹⁰⁹ Rodrigo Borgia a pris le nom d'Alexandre VI lorsqu'il est devenu pape.

née la religion protestante à travers les premiers écrits de Luther. Mais les premiers protestants furent persécutés :

Et voici quelle fut cette exécution. On les suspendait au bout d'une longue poutre qui jouait en bascule sur un arbre debout ; un grand feu était allumé sous eux, on les y plongeait, et on les relevait alternativement : ils éprouvaient les tourments de la mort par degrés, jusqu'à ce qu'ils expirassent par le plus long et le plus affreux supplice que jamais ait inventé la barbarie. ¹¹⁰

Ces persécutions que nous pourrions plutôt qualifier de meurtres et de massacres sont à l'origine de biens d'autres exactions, qui seront à l'origine de neuf guerres civiles, dont l'un des événements les plus emblématiques fut le massacre de la Saint-Barthélemy, le 24 août 1572. Les protestants furent tués en grand nombre à Paris. Ce sont ces persécutions qui ont pu faire croire que la tolérance était née dans les rangs des protestants. Et des auteurs comme Voltaire ont participé à la création de ce mythe. Mais selon Philippe Martin, rien n'est plus faux, il en veut pour preuve ce qu'écrit Elisabeth Labrousse à ce sujet :

On ne saurait souligner assez combien parfaitement intolérantes étaient la théologie et l'ecclésiologie des Églises réformées.¹¹¹

En effet, lorsque l'on étudie de façon plus approfondie la lutte dans les guerres de religions, il faut se garder de croire que Luther¹¹² ou Calvin¹¹³, lorsqu'ils fondèrent leurs propres Églises, le firent dans un but de relâchement de la foi ou de libération des fidèles du diktat religieux. Si certaines réformes peuvent faire croire à une forme d'assouplissement des règles religieuses au sein des Églises réformées, comme le fait que les prêtres protestants puissent se marier, dans les faits il n'en est rien. Pour preuve qu'il faut bien comprendre que si Luther et Calvin créent leurs propres religions, ce n'est pas pour lutter contre une Église qui oppresse ses sujets et qu'ils demandent une forme d'émancipation à pouvoir vivre sa foi comme on l'entend, mais plutôt, de contredire une Église décadente qui ne comprendrait plus vraiment sa propre doctrine. Ainsi, lorsque l'on creuse plus profondément, on comprend que les religions protestantes furent fondées par des rigoristes de la foi catholiques, qui ne trouvaient plus dans la religion catholique le sérieux et la rigueur qu'il

¹¹⁰ Voltaire, *Traité sur la tolérance*, p.31.

¹¹¹ LABROUSSE, Elisabeth, « La théorie de la tolérance chez Pierre Bayle », *Notes sur Pierre Bayle*, Paris, Vrin, 1987, p. 174.

¹¹² Martin Luther, né le 10 novembre 1483 et mort le 18 février 1546, est connu pour avoir exercé une grande influence sur la Réforme protestante. Scandalisé par le commerce des indulgences instauré par les papes Jules II et Léon X, qui utilisent ce système pour financer la construction de la basilique Saint-Pierre de Rome, Luther publie le 31 octobre 1517, les 95 thèses, une liste de propositions pour sauver l'Église romaine. Cet acte est à l'origine de la première contestation officielle du pouvoir de l'Église catholique par Luther.

¹¹³ Jean Calvin, né le 10 juillet 1509 et mort le 27 mai 1564, est à l'origine de la doctrine dite du calvinisme, une branche de la religion protestante. Il rompt avec l'Église catholique romaine aux alentours de 1530.

cherchait. Ainsi, il faut bien comprendre que la religion protestante, sous des couverts de modernités, reste la religion de la rigueur, du sérieux et de l'austérité, quand la religion catholique est de plus en plus associée au faste, à l'exubérance mais également à une forme de souplesse relative dont la plupart des instances supérieures s'accommodaient plus ou moins. Ainsi, la religion protestante fut créée pour des personnes qui voulaient embrasser la religion de façon plus intense et qui pensaient que la religion catholique n'était plus suffisamment sérieuse pour pouvoir réaliser leur besoin. D'ailleurs, lorsque la religion catholique pris conscience de ce nouvel aspect, et de la réalité de ces nouvelles religions, elle lança une réforme interne qui l'amena également à plus d'austérité.

Les pères fondateurs de l'Église protestante sont peu tolérants, considérant qu'il n'existe qu'une vérité exclusive. Lors de la Diète de Worms, en 1521, Luther explique ceci :

Je suis lié par les textes bibliques que j'ai apportés, et ma conscience est liée par la Parole de Dieu. Je ne puis ni ne veux rien rétracter, car il n'est ni sûr ni salutaire d'agir contre sa conscience. Que Dieu me soit en aide. Amen.

Ainsi, Luther considère que la foi reste l'identité culminante et supérieure, et qu'elle constitue un socle qui reste au-dessus de toute autre considération, qu'elle soit politique ou autre. Cette identité ne peut être en aucun cas discutée ou niée. Les protestants sont alors des irréductibles, ils ne veulent infléchir à aucun moment leurs positions pour trouver un compromis, étant persuadé d'être dans la bonne direction. Ainsi, pour Philippe Martin, si le protestantisme a fait progresser la tolérance en Europe, ce n'est pas par des prises de positions nouvelles, concernant la morale ou l'éthique, mais parce que l'existence d'une nouvelle Église, a obligé à penser le monde sous un nouvel angle, à l'aune des interactions entre ces deux Églises. Les guerres de religions ont montré que l'élimination totale de l'autre Église était impossible, alors la question s'est posée de savoir ce qu'il fallait faire pour vivre avec l'autre et à obliger à penser la tolérance sous un nouvel angle.

Au XVI^e siècle, il est intéressant de comprendre que la question de la tolérance est également perceptible dans un contexte autre que celui de la religion ou de la politique, mais également dans un contexte de celui des grandes découvertes et de la découverte de nouvelles populations partout dans le monde. Ainsi, le concept d'altérité par « l'autre », ne s'opère pas uniquement entre les Chrétiens catholiques et protestants mais également entre l'Européen du continent et l'indien des Amériques ou les Africains du continent. Lorsque les premières découvertes se mettent en place, passé le choc de la première rencontre, la question demeure à savoir comment peut-on vivre avec des populations que l'on va coloniser ? Comment vivre avec des populations que l'on considère comme étant nos inférieurs ? C'est toute une histoire de débat. Les Espagnols, qui à cette époque, sont parmi les plus implantés en Amérique du Sud, discute énormément de ces notions. Lors d'un

événement assez fameux, appelé la « controverse de Valladolid », Juan Ginés de Sepulveda¹¹⁴, un historien théologien et Bartolomé de las Casas¹¹⁵, un prêtre dominicain, débattent sur la manière dont devait être traité les indiens lors des conquêtes opérées dans le Nouveau Monde. Notamment, la question de l'esclavage et l'asservissement des indiens par les conquistadors. Ce qui est intéressant dans ce débat est la question de la domination des amérindiens, avec la justification morale de mettre fin à certains modes de vie observés comme étant barbares, notamment la pratique du sacrifice humain, considéré par les Européens de l'époque comme particulièrement décadent. Ou alors, s'il fallait les laisser choisir, de leur laisser le choix de s'adapter à la culture européenne et que la civilisation occidentale devait être promu au moyen d'une colonisation plus centré sur l'éducation et sur la conversion par la religion.

Le théologien Sepulveda défend le point de vue d'une civilisation décadente et c'est le droit, voire le devoir, des Européens de faire la guerre aux indiens pour les convertir et les faire changer, tandis que Las Casas, utilise la notion de tolérance et la liberté de tous les humains, pour qu'on les laisse en paix.¹¹⁶ Las Casas est un des premiers hommes d'Église à professer le principe de l'universalité de la tolérance. Son discours a un impact retentissant puisque à la suite de cette controverse, sera officialisé que les amérindiens jouissent d'un statut égal à ceux des blancs.

Ainsi, on comprend que dans les premières réflexions de la tolérance au cours de ce siècle, l'autre doit donc être toléré, qu'il soit un autre, comme un indien ou un autre par choix, comme le chrétien qui appartient à une Église différente de la nôtre.

Les Européens se rendent compte qu'il est impossible d'unifier entièrement un empire, que ce soit au point de vue des différentes populations qui la constitue que de vouloir contraindre sa population d'embrasser qu'une seule religion ou une seule croyance. Malgré les politiques d'évangélisation de masse sur le continent américain, il était impossible de totalement unifier l'Empire de Charles Quint¹¹⁷. C'est intéressant de faire un parallèle et de rappeler que l'Empire Romain, et même les différents empires Chinois qui se sont succédés, ont sûrement dû faire le même constat. Ce qui explique, peut-être, pourquoi Voltaire estime qu'en Chine ou même, plus

¹¹⁴ Juan Ginés de Sepulveda était un homme d'Église espagnol, philosophe et théologien. Né en 1490 et mort en 1573, il est surtout connu pour avoir été l'historiographe officiel de l'empereur Charles Quint.

¹¹⁵ Bartolomé de Las Casas, né en 1474 et mort le 17 juillet 1566, était un prêtre dominicain espagnol, mais également écrivain et historien. Il est particulièrement connu pour avoir dénoncé les pratiques des colons espagnols et avoir défendu les droits des indiens d'Amérique du Sud.

¹¹⁶ Pour plus de renseignements, lire CAPDEVILA, Nestor, *Las Casas : une politique de l'humanité. L'homme et l'empire de la foi*. Paris, Éditions du Cerf, 1998 puis CAPDEVILA, Nestor, « Las Casas et la tolérance », in Ali Benmakhlof (dir.), *L'invention de la tolérance : Averroès, Maïmonide, Las Casas, Voltaire, Lincoln*, Paris, Le Harmattan, 208, p. 83-100.

¹¹⁷ A cette période, par le jeu des héritages et des dynasties, Charles Quint devient, en 1516, roi des Espagne et des Deux-Siciles, et en 1519, il devient également Empereur du Saint-Empire Romain Germanique. Devenant alors Empereur d'un territoire immense et inédit pour l'époque en Europe. S'ajoute à cet empire, les possessions acquises par les espagnols lors des conquêtes menées aux Amériques.

généralement, en Asie, les hommes sont plus tolérants envers les opinions différentes. Parce que, vraisemblablement, ceux-ci doivent vivre, depuis bien plus longtemps, avec des hommes différents, dans des zones géographiques très importantes, avec des échanges économiques particulièrement intenses. Ainsi, il est possible que plus l'échelle d'une zone géographique augmente, par la diversité de sa population, et plus la notion de tolérance s'impose par elle-même, pour le besoin d'une meilleure unité de la zone en question et pour éviter les conflits.

5.3.2.3 Types de la tolérance

C'est à travers ces impossibilités que naît alors l'idée renouvelée de la tolérance. Mais pour Philippe Martin, il ne s'agit pas d'un concept simple. Cette période expérimente trois types de tolérances :

a) La tolérance pragmatique

La première est, ce qu'il appelle, la tolérance dite « pragmatique ». Il illustre cette tolérance par l'exemple de la ville de Bâle, en Suisse, qui tentent d'imposer la tolérance comme remède aux problèmes religieux qui occupent la ville à partir de 1520. Le gouvernement de l'époque, en 1527, déclare : « Chacun devrait être libre de suivre sa propre conscience ». Puis un autre décret précis :

Parce que la foi est un don de dieu à l'homme, il n'est pas juste qu'un citoyen haïsse son voisin sur ce motif. [...] Les hommes doivent se tolérer les uns les autres, prier les uns pour les autres, vivre en paix les uns avec les autres et [...] chacun devrait être libre de croire que ce qu'il espère mène au salut.¹¹⁸

b) La tolérance imposée

La deuxième est la tolérance dite « imposée ». L'exemple est celui de la Confédération de Varsovie du 28 janvier 1573, où le pouvoir de l'époque instaura une politique de tolérance au service des nobles, au moment où le duc d'Anjou, Henri de Valois, devient roi de Pologne cette année-là. « La condition de maintenir deux religions réformées et Romaine fut mise en avant, et en termes express les Seigneurs du Royaume luy en demanderent par trois fois la promesse, laquelle il fait aussi trois fois. »¹¹⁹

c) La tolérance pis-aller

Puis la troisième est la tolérance « pis-aller ». Selon Martin, c'est la position que défend Michel de l'Hospital, au début de 1562. C'est la solution de la « dernière chance »¹²⁰, pour éviter la violence.

¹¹⁸ Cité dans LANDEAU, Sandrine, *Raison, tolérance et foi. Un parcours dans l'œuvre de Sébastien Castellion*, Mémoire de Maîtrise, Université de Genève, 2015, p. 52.

¹¹⁹ TATARENKO, Laurent, au colloque *Tolérance et intolérance des religions à l'époque moderne*, Colloque international organisé, les 29-30 septembre 2016, par le Cerhio de l'université d'Angers.

¹²⁰ PETRIS, Loris, *La plume et la tribune : Michel de L'Hospital et ses discours (1559-1562)*, Genève, Droz, 2002, p. 305.

Ce dernier explique que « la tolérance civile provisoire n'est qu'un moindre mal, un pis-aller qui n'implique ni la tolérance de principe et encore moins la liberté de conscience ». ¹²¹ De bien montrer qu'à cette époque, certains intellectuels notent que le fait de permettre n'est pas synonyme d'admettre. Ainsi, pour Philippe Martin, la tolérance n'est pas qu'un terme spécifiquement positif ou négatif, c'est surtout une position politique.

5.3.2.4 Henri IV et ÉDIT DE NANTES

Ainsi, lors de l'instauration de l'édit de Nantes, en 1598, celui-ci est nommé « Édit de tolérance », par les historiens et les intellectuels de l'époque, mais le mot « tolérance » n'est finalement jamais ouvertement utilisé au sein de l'Édit. Pour Martin, c'est avant tout une paix politique. D'ailleurs Henri IV affirme :

les différendz généraulx d'entre noz bons subiectz, et les maulx particuliers des plus saynes parties de l'Estat, que nous estimions pouvoir bien plus aysement guerir après en avoir osté la cause principale, qui estoit en la continuation de la guerre civile. ¹²²

Ainsi, Henri IV désire « l'establissement d'une bonne paix et tranquile repos, qui a toujours esté le but de tous noz vuz et intentions. » ¹²³

C'est là que l'on comprend que l'Édit de Nantes n'est absolument pas un traité ni même une proclamation de la liberté de culte, il est, en quelque sorte, une forme d'amnistie générale de la religion, d'oubli de la prérogative catholique. Il ne construit pas une société de remplacement, c'est uniquement un équilibre précaire qui permet de faire arrêter les guerres et la division du peuple français.

5.3.3 Utilisation du terme tolérance en XVII^e et XVIII^e siècle

5.3.3.1 La tolérance – la patience

Nous avons vu, antérieurement, que la tolérance est majoritairement exprimée, au XVII^e siècle, dans le cadre de ce qu'on n'approuve pas, d'autant plus vis-à-vis de ce que l'on désapprouve. Cette constante se voit dans nombres d'exemples, dont les définitions intégrées au *Dictionnaire de l'Académie française*, de 1694 :

¹²¹ *Ibid.*

¹²² Voir http://elec.enc.sorbonne.fr/editsdepacification/edit_12.

¹²³ *Ibid.*

Tolérance. [...] Souffrance, indulgence qu'on a pour ce qu'on ne peut empêcher. Longue tolérance. Ce n'est pas un droit, mais une tolérance. Il ne jouit de cela que par tolérance.

Ainsi, la tolérance prend place au côté de la patience.

5.3.3.2 La tolérance – la charité

Pour Jean Duvergier de Hauranne, elle est même proche d'une forme de charité :

La tolérance, qui est un des principaux effets de la charité¹²⁴

Dans de nombreux contextes, la charité est associée à la bienveillance, à la générosité et à l'amour envers autrui, et elle peut conduire naturellement à la tolérance. La charité, en encourageant l'empathie et la compassion envers ceux qui sont dans le besoin, favorise une attitude de compréhension envers les expériences et les défis des autres. Elle devient un moteur puissant pour l'amélioration des relations humaines et pour la construction d'une société plus inclusive et équitable.

5.3.3.3 La tolérance – le pardon

Mais ce n'est jamais utilisé que dans un contexte religieux où la piété est hautement présente, où l'on veut imiter des modèles telles que Dieu ou Jésus, qui dans la diégèse catholique, sont des modèles d'amour et de pardon. Il faut aimer son prochain et lui pardonner. Donc ce ne sont pas des démonstrations sincères de la tolérance mais le fait de poursuivre le chemin de son dogme.

Mais, comme nous l'avons vu, malgré des préceptes religieux qui obligent le bon chrétien à devoir pardonner celui qui est dans l'erreur ou dans la faute, et donc à le tolérer, ce qui est assez proche de la définition asiatique, beaucoup des chrétiens d'Europe, à l'époque Moderne, ont refusé le principe de la tolérance. Car cette notion s'est rapidement placée sur le seuil de l'échiquier politique, et une fois établi dans ce contexte, cette qualité n'a pas été suivi par tout le monde. La majorité des chrétiens qui refusent de prétendre à la tolérance ou que cela soit possible, s'inspire, selon Philippe Martin, d'un passage de l'Évangile selon Saint Luc (14, 15-24). Le contexte est précis, un hôte invite plusieurs personnes à un grand repas, mais ceux-ci ne se présentent pas à son diner et donnent des excuses pour ne pas être présent. Il demande alors à un de ses serviteurs, d'aller les chercher et de les contraindre à venir manger chez lui :

¹²⁴ DUVERGIERR DE HAURANNE, Jean, *Lettres chrétiennes et spirituelles*, Lyon, J.Bapt. Bourlier, 1674, rééd, tome I, p. 316.

Va dans les chemins et le long des haies, et ceux que tu trouveras, contrains-les d'entrer, afin que ma maison soit remplie.

5.3.3.4 La tolérance – forcer dans le bien

Dans une lettre, datée de 408 ap. J.-C., Saint Augustin, ou plus communément appelé Augustin d'Hippone, philosophe et théologien chrétien, dans une époque romaine déclinante, fait l'usage de ce passage pour, en quelque sorte, justifier l'utilisation de la contrainte. Pour Saint Augustin, obliger les gens n'est pas une négation de la liberté, elle est rendue possible parce qu'elle permet de faire découvrir la vérité, surtout si une personne fait tout pour ne pas en tenir compte :

Vous voyez maintenant, je crois, qu'il n'y a pas à s'occuper de contrainte, mais qu'il s'agit de considérer à quoi on est contraint, si c'est bien ou au mal. Ce n'est pas que personne puisse devenir bon malgré soi, mais la crainte de ce qu'on ne veut pas souffrir met fin à l'opiniâtreté qui faisait obstacle et pousse à étudier la vérité ignorée ; elle fait rejeter le faux qu'on soutenait, chercher le vrai qu'on ne connaissait pas, et l'on arrive ainsi à posséder de bon cœur ce qu'on ne voulait point.¹²⁵

Dans cet extrait, nous voyons que Saint Augustin justifie la contrainte par le manque d'efforts pour oublier sa fausse croyance. Lorsqu'une personne a connaissance d'une vérité, si elle n'est pas capable de faire un effort de conversion personnelle pour y adhérer, alors on doit la forcer ; bien qu'il ne considère pas cela comme une contrainte mais plutôt comme une aide. Et d'ailleurs, cette contrainte semble être particulièrement violente puisque Augustin parle même de « crainte de ce qu'on ne veut pas souffrir », qui peut être pris dans le sens de brimades. Ainsi, Augustin d'Hippone a un postulat qui va être utilisé tout au long du XVII^e siècle par la plupart des chrétiens prônant l'intolérance. Le message, s'inspirant de celui du philosophe romain, est celui-ci : si une forme de contrainte ou même de violence ou la peur d'être victime de violences, permet à un homme de découvrir la vérité, qu'il refusait auparavant, soit parce qu'il le faisait exprès ou alors par ignorance, en quoi la tolérance est-elle justifiable ? Ce serait aller là contre les préceptes de la religion chrétienne qui est d'être dans la vérité en toute chose et d'aider son prochain à accéder à cette vérité. Ne pas le contraindre serait le laisser être dans l'erreur. Ce qui n'est pas justifiable auprès de ces chrétiens. Ainsi, nous observons que le principe de la tolérance religieuse est quelque peu paradoxal car les préceptes religieux et les différents dogmes qui y sont associés sont contradictoires. D'un côté, des intellectuels ont prôné le pardon car c'étaient là des actions dignes

¹²⁵ Issu des Œuvres complètes de Saint Augustin, traduites pour la première fois en français, François-Joseph Poujoulat, Jean-Baptiste Raulx (éd.), Bar-Le-Duc, 1864.

de Jésus, tandis que d'un autre côté, certains intellectuels se sont inspirés de messages prisés par les apôtres, pour justifier l'intolérance religieuse. Ce qui rejoint cette constante d'observer que le principe de la tolérance, à cette époque, est très personnelle ; finalement les preuves bibliques ou d'utilisations de personnages sacrés pour la justifier le sont tout autant.

On observe cette individuation de la tolérance religieuse à travers les différentes explications qui en sont faites par les intellectuels de l'époque. Philippe Martin résume la tolérance religieuse en trois formes ou plutôt trois « sens ».

5.3.3.5 La tolérance – la volonté de convertir les autres

Pour l'abbé Etienne Dubois de Bretteville, c'est un repos des armes, c'est-à-dire un *statu quo*. Il exprime sa vision en ces termes :

Pour insinuer cette piété dans l'ame de ceux qui vivoient dans le monde, il luy falloit prendre des mesures de douceur, il falloit user de tolerance, de crainte que la sévérité n'écartat ceux qu'il vouloit attirer.¹²⁶

Ainsi, pour l'abbé, c'est une tentative de séduction par la douceur, car être trop sévère aurait un effet contreproductif sur la volonté de conversion de ceux qui sont dans « l'erreur ». La tolérance est alors une étape dans la volonté de conversion de ces autres qui ont une religion ou une croyance différente. Il y a donc un dessein à travers la tolérance, où la tolérance n'est qu'un passage vers un autre objectif final, qui est de convaincre définitivement de la vérité de notre propre doctrine. Martin parle d'ailleurs même de « Realpolitik », lorsqu'il explique cette façon de procéder mais nous trouvons, personnellement, cette expression un tantinet trop moderne, pour pouvoir être associée à la période du XVII^e siècle. Ceci dit, il est vrai que cette volonté de faire une pause dans la violence et la poursuite des hérétiques pour les amener à plus tard, reconsidérer la foi catholique, n'est pas issue d'un précepte théologique précis, ce qui peut nous amener à considérer cette volonté comme une façon plus politique d'aborder le problème religieux, mais encore une fois, la finalité de cette entreprise reste toutefois la conversion totale et définitive des « trompés » ou dans l'erreur.

¹²⁶ DUBOIS DE BRETTEVILLE, Etienne, *Essais de sermons pour tous les dimanches de l'année*, Paris, Denys Thierry, 1697, p. 464.

5.3.3.6 La tolérance – la faiblesse

Le deuxième sens, que nous avons déjà observé à de nombreuses reprises, est celui de la faiblesse ou d'une preuve de faiblesse. Pour Elie Benoist, historien et théologien protestant, la tolérance suggère une forme de relativisme¹²⁷. Et ce relativisme serait une forme de faiblesse puisque l'on ne peut pas imposer sa croyance ou sa culture sur celle les autres. Celui-ci, dans un livre publié en 1693, dans la langue anglaise, *Histoire de l'édit de Nantes*, remarque :

Quelques-uns même en prirent occasion de débiter des principes d'une tolérance sur générale, qu'elle tendait évidemment à faire regarder toutes les Religions comme indifférentes, et à faire aux souverains un devoir de conscience de les tolérer toutes également.¹²⁸

Cet extrait n'est pas très précis quant à savoir ce que pensait réellement Elie Benoist, mais il nous permet de comprendre les mœurs et les réflexions de son époque, pour observer que la volonté de considérer les religions comme étant égales n'était pas une volonté de tolérance par l'acceptation mais parce que l'on ne pouvait matériellement pas éradiquer l'autre. Ce qui forme l'idée de la faiblesse et de l'impuissance.

5.3.3.7 La tolérance – le désordre

Pour finir, la tolérance était également considérée comme favorisant le désordre. Désordre qui peut être traduit en tant que désordre politique mais également au sein des Églises elles-mêmes. Un théologien, Marin Desmahis, utilise des exemples historiques pour appuyer sa théorie du désordre que créer la tolérance :

Il y avoit du tems de Saint Paul¹²⁹, des désordres extrêmes dans l'Église de Corinthe, divisions entre pasteurs, tolérance publique et universelle d'un incestueux abominable ; profanation de la sainte Eucharistie ; mépris de l'édification dans les assemblées religieuses.¹³⁰

¹²⁷ Le relativisme est un mouvement de pensée entamée à partir de l'antiquité grecque et romaine. Les premiers cas de philosophie relativiste, sont attestés par Protagoras, aux alentours du V^e Siècle av. J.-C. Cette pensée défend la thèse selon laquelle la valeur des croyances n'a pas de références absolues transcendantales. Ainsi, pour les relativistes, bien que le mouvement ait évolué à travers les siècles, les normes associés à une croyance ou à une culture sont propres à chacune d'entre elles, et que ces normes ne peuvent donc pas avoir été créé objectivement. Ainsi, on ne peut pas dire d'une croyance qu'elle puisse être supérieure à une autre ou une vérité supérieure. Cependant, les détracteurs de cette philosophie, ont considérés ce relativisme comme étant plus une forme de laxisme ou de faiblesse, qu'un véritable principe d'égalité entre les croyances ou les cultures.

¹²⁸ BENOIST, Elie, *Histoire de l'Édit de Nantes*, Delft, Adien Beman, 1695, tome 3.

¹²⁹ Il parle ici de Saint Paul de Tarse, apôtre de Jésus-Christ, dont l'année de naissance est difficilement authentifiable, mais que l'on imagine autour du I^{er} siècle av. J.-C.

¹³⁰ DESMAHIS, Marin, *La vérité de la religion catholique*, Liège, François Broncart, 1708, p. 34.

Au temps des divisions de l'Église de Corinthe, des camps se formèrent autour de plusieurs apôtres de Jésus (et de Jésus lui-même), pour imposer leur vision religieuse du christianisme dans une volonté de conquête politique. Toutefois, étant donné que la seule vision attestée de cet événement est produite par Paul lui-même, il nous est difficile de prouver la véracité de ses propos, et par la même, la réalité de cette histoire. Cela dit, Marin Desmahis utilise une prétendue discorde au sein de la ville de Corinthe, en Grèce, pour nous expliquer que la tolérance auprès de ces différents camps, a amené à des disputes et ces camps ont fini par ne plus respecter les principes envers Dieu et la religion chrétienne.

Il est vrai que ce que Paul a écrit sur cet événement est un peu trouble. Il est quelque peu contradictoire. Il intime aux différents camps de cesser de mettre en place un système de rivalité entre les apôtres et de ne pas vouloir se supplanter les uns et les autres, ce qui pourrait nous faire penser à une forme de tolérance ou d'acceptation des autres. Sauf que Paul n'explique pas cela par le fait qu'il faut égaliser les choses et ne pas se sentir supérieur mais parce qu'ils ont créé, par leurs rivalités, des valeurs factices, supérieures à une valeur absolue, qui est celle de la croix du Christ. Pour Saint-Paul, il existe une valeur insurpassable, qui est celle du symbole de la croix et du sacrifice de Jésus. Il faut la respecter et ne pas essayer d'y adjoindre d'autres vérités, qui n'ont pas de valeurs à ses yeux. Ainsi, nous sommes partagés. Il y a vraisemblablement une volonté de concorde par l'idée de ne pas créer de rivalité entre les chrétiens, cependant cette volonté n'est pas affirmée par un principe égalitaire mais par la conviction que réside une vérité universelle, que les croyants doivent respecter. C'est sûrement, dans ce message d'une vérité universelle qui apporte la paix, que la plupart des intellectuels, qui défendent le principe de la non-tolérance, expliquent par l'exemple de Saint- Paul, que la vérité universelle est de leur côté, que l'on ne saurait tolérer des rivalités au sein de l'Église chrétienne et que c'est à l'autre camp de faire l'effort de cesser le conflit, pour revenir dans le bon chemin.

Sauf que le religieux est particulièrement proche du politique, voire parfois du social. En tant que problématique multiscalair imbriquée, il n'est pas toujours évident d'introduire le principe de tolérance ou d'acceptation de l'autre au sein de la société moderne. Cela dépassait le cadre unique de la religion et de la croyance, pouvant devenir rapidement un instrument de conquêtes, de gain de pouvoir financiers et politiques.

C'est dans ce contexte que l'évêque d'Ypres, Cornelius Jansenius¹³¹, place la tolérance à un niveau beaucoup plus politique mais également social :

¹³¹ Né en 1585 et mort en 1638.

L'impiété, le libertinage d'esprit, la tolérance des Religions différentes gagnent de toutes parts.¹³²

Rajoutant que pour lui, cela occasionne :

Un si grand obscurcissement, un mépris si sensible des règles et des maximes.¹³³

En parlant de la société en général et au sein de la population. Finalement, pour Cornelius Jansenius, la tolérance religieuse amène les citoyens et les populations à ne plus respecter les règles et favorise le désordre politique et le risque d'une instabilité au sein de la société. Cette vision est intéressante, car elle est appuyée par un autre extrait, produite par une lettre envoyée par le Clergé de France, le 27 juillet 1645, à la Reine Anne d'Autriche, alors régente à la suite de la mort de Louis XIII. Le Clergé dit :

Et c'est ce qui oblige le Clergé de représenter à la Reine Régente, que la tolérance de leurs abus et entreprises dimunueroit de beaucoup les felicitez de sa Régence.¹³⁴

En parlant de la tolérance que la royauté française avait pour les protestants, mais qui n'était jamais que le respect de l'Édit de Nantes et de l'héritage d'Henri IV. Ainsi, pour le Clergé de France tolérer plus longtemps les protestants au sein du Royaume de France pénalise ou pénaliserait la régence d'Anne d'Autriche.

Nous pouvons voir, que dans le contexte religieux, la notion de tolérance est très diversifiée, qu'elle appelle à des notions qui sont parfois très proches, comme la patience ou le pardon, toutefois, la tolérance n'est jamais qu'un instrument politique permettant d'assurer la paix dans le royaume sans régler le problème de l'égalité à la racine. Il s'agit de forcer les personnes à se supporter, tout en n'impliquant pas dans le principe de tolérance une forme d'égalité. Nous allons voir, que ce principe se retrouve également chez Didier Boisson, qui implique une forme de la tolérance particulièrement péjorative, appuyé par des définitions formulées par certains intellectuels européens, de l'époque Moderne, qu'il a étudié. Cela dit, Pierre Bayle, équilibre cette vision, en introduisant, le premier, une idée de valeur relative.

¹³² JANSENIUS, Cornelius, D'ANDILLY, Robert Arnauld, *Discours de la réformation de l'homme intérieur*, s.l, s.n, 1675.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ Voir BORJON, *Abrege des Actes, Titres et Mémoires concernant les affaires du clergé de France*, Paris, Frédéric Léonard, 1680.

5.3.4 Vision de Didier Boisson

Pour conduire nos recherches, nous nous sommes beaucoup servi des actes d'un colloque s'étant déroulé à Angers, du 29 au 30 septembre 2016¹³⁵, au cours de laquelle Didier Boisson, professeur d'Histoire moderne à l'université d'Angers, y a fait une intervention au sujet de la tolérance au cours des guerres de religions en Europe, pendant le XVI^e et le XVIII^e siècle. Nous avons trouvé son intervention forte à propos, car ce dernier explique bien qu'il est difficile de produire une définition de *la tolérance* qui soit compréhensible par tous, surtout au point de vue occidental. Cela est d'autant plus vrai, qu'il semblerait que chaque auteur, propose une définition du terme qui lui soit propre. C'est ce que dit, en tout cas, le résultat du colloque d'Angers, où dans son propos introductif, Didier Boisson, explique cette difficulté à trouver un consensus autour de la définition de *la tolérance*.

5.3.4.1 La tolérance – la souffrance

Selon l'auteur, le dictionnaire universel de Furetière (1690)¹³⁶ propose une définition qui est la plus proche du sentiment général de l'époque, cela dit elle s'éloigne grandement des définitions latines que nous avons vu auparavant :

Patience par laquelle on souffre, on dissimule quelque chose. La tolérance qu'on a pour les vices est souvent cause de leur augmentation. Souffrir quelque chose, ne s'en pas plaindre, n'en pas fuir la punition. Il faut tolérer les défauts de ceux avec qui nous avons à vivre. On tolère à Rome les lieux de débauche, mais on ne peut pas les retrancher tout à fait ; tolérer les crimes qu'on ne peut pas punir.¹³⁷

Nous voyons, tout d'abord, que cette définition ne peut pas entièrement nous satisfaire, car si celle-ci rencontre une partie des origines d'une définition latine, que nous avons analysée dans notre partie précédente, par le terme *la patience*, nous remarquons tout un groupe de nouveaux termes, que nous n'avons pas repérés au sein de notre analyse latine. Nous remarquons effectivement que les termes *souffre*, *souffrir*, qui rappellent en général tout ce qui a trait à la souffrance, ne semblent pas être établi comme un rapport coexistant dans la tolérance latine. Il y a également le terme *plaindre*, puis *punition*, puis l'idée de produire un effort dans l'acceptation des défauts de l'autre, où l'on commence à voir que nous sommes plus proche de la définition française moderne, et que

¹³⁵ BOISSON, Didier (dir), 2016, *Tolérance et intolérance des religions en Europe du XVI^e – XVIII^e* (Angers, 29 au 30 septembre 2016), tome 125, mars 2018, numéro 1, Presses universitaires de Rennes.

¹³⁶ Antoine Furetière, 28 décembre 1619 - 14 mars 1688, qui a écrit le dictionnaire universel, publié en 1690, deux ans après sa mort.

¹³⁷ BOISSON, Didier, *op.cit.* p.8.

nous quittons progressivement l'ancienne signification latine. En dernier lieu, et non des moindres, des termes assez forts comme *vices*, au pluriel puis *crimes*, comme une forme d'escalade ou d'échelle dans ce que l'on peut reprocher à ce que l'on tolère. Il en ressort plusieurs interprétations de la tolérance, qui s'éloigne très volontiers de ce que nous avons pu observer avec les définitions latines du terme *tolérance*.

Il en ressort, après analyse, que c'est la condition de l'acceptation qui est renversée. Nous notons qu'au contraire de devoir supporter pour le bien de sa propre personne, la tolérance est ici perçue comme une punition que l'on doit supporter bon grès mal grès. De plus, il existe également la notion d'une augmentation du problème toléré par l'acte de tolérance : « la tolérance qu'on a pour les vices est souvent cause de leurs augmentations », ainsi, la tolérance n'est pas perçue comme une solution viable par certains auteurs du XVII^e siècle mais comme un pis-aller, qui ne permet pas d'assurer un intérêt pour la société. Ainsi, pour Furetière, il est certain que la tolérance est perçue comme une forme de contexte difficile, et que faute de mieux ou de pouvoir faire mieux, celui-ci estime qu'il est préférable de tolérer celui qui est différent et dont les mœurs sont condamnables, dans le cas où l'on ne peut lutter pleinement contre eux.

Furetière possède une vision assez dévalorisante de la tolérance, il n'est pas le seul de son époque, beaucoup de ses contemporains catholiques convaincus considèrent la tolérance comme un signe de faiblesse. Nous avons pour preuve une définition du *Dictionnaire de l'Académie française*, dont la première édition, en 1694, nous donne une de ces définitions : « Condescendance, indulgence pour ce qu'on ne peut empêcher ». Ainsi, en théorie, il apparaît qu'à cette époque, on ne tolère que ce que l'on n'approuve pas, encore plus certainement ce que l'on refuse. C'est ainsi que la tolérance n'a pas le caractère de vertu ou de position d'amélioration de soi. On le comprend peut-être, d'autant mieux, que le contexte dans lequel le terme fut décrit est celui de la guerre des religions, entre les protestants et les catholiques. Ce qui nous explique pourquoi le terme semble signifier une forme de faiblesse et non pas une qualité à atteindre, au contraire de ce qui peut être perçu dans le confucianisme, dans le bouddhisme ou dans la locution latine. Nous observons, à travers la définition qui est faite par Furetière, qui ne l'oublie pas est tout de même un dictionnaire, qui a donc pour but d'être universelle à son époque, que le sens de la *tolérance* a perdu peu à peu de sa valeur en tant que vertu ou idéal à atteindre.

Si nous avons pu observer que *tolérance/ tolerantia* avait pour valeur de devoir endurer une situation déplaisante, souvent d'un point de vue physique (rarement moral), et que majoritairement, cette forme de tolérance était perçue comme une vertu, la définition plus moderne qui s'en est construite explicite plutôt une vision de la tolérance d'un point de vue moral. Comme si, la vision qui nous était offerte, était celle d'accepter l'idée morale d'une situation qui nous est déplaisante. Nous avons

également le sentiment que la définition de Furetière pointe du doigt que la tolérance est un moindre mal dans une situation politique où l'on ne peut pas faire autrement. Il y a dès lors le sous-entendu que la tolérance est une forme de respect d'un *statu quo* en attendant de meilleurs jours et qu'elle ne saurait être une solution viable sur le long terme.

Nous sommes alors intimement convaincues que l'idée de la souffrance a été rajoutée par les auteurs modernes français, car aucuns auteurs latins ne sous-entendent qu'endurer une situation déplaisante possède une signification de l'ordre de la souffrance. Ainsi, l'idée de souffrir pour tolérer une idée que l'on a en horreur, a été rajoutée par des auteurs catholiques, qui, vraisemblablement, ont voulu ajouter l'acte de souffrance au fait de devoir tolérer les protestant sur le territoire français. D'ailleurs, le terme premier en latin, *tolero*, a pour sens premier de porter quelque chose, de soutenir, autant que de supporter, évacuant toute la dimension morale qui pourrait y être associé. Nous ne sommes pas dans l'utilisation du terme pour juger l'autre mais plutôt dans une utilisation fonctionnelle, où il s'agit de devoir décrire des actes physiques ou qui emploie le corps. Ainsi, nous remarquons que Furetière a tenté de calquer, au sens moral, le terme *tolérance*, pour ce qui est de la capacité à pouvoir ou devoir supporter une personne ou une idée que l'on abhorre. Ainsi, Furetière a récupéré le sens de tolérance utilisé par les Latins pour décrire une action physique du corps, pour l'utiliser dans un acte moral, alors que nous avons vu que pour les Latins, l'utilisation morale de *tolérance* était plutôt intégrée dans le sens de la patience à l'autre, malgré des idées différentes et du bien vivre ensemble. De devoir supporter des différences de convictions dans le devoir de l'intérêt collectif ; ce que nous ne retrouvons pas dans la définition de Furetière.

5.3.4.2 La tolérance – la posture de hauteur et de jugement

Il existe, à travers sa définition, une volonté de posture, de hauteur et de jugement de l'autre, que l'on retrouve très peu dans le contexte des définitions latine (sauf lorsque l'on parle d'un orateur). L'auteur latin utiliserait, sans doute, le terme pour montrer des idées différentes mais pas pour juger de la valeur de celles-ci. C'est l'idée de *crimes* qui nous interpelle et renvoie, de fait à une forme de jugement et de sentence. Il y a ici le sous-entendu d'un jugement des idées des autres, condamné par avance, coupable de penser différemment de nous mais que l'on accepte car on ne peut matériellement tous les châtier. Ainsi, malgré la culpabilité de la différence, la posture qu'adopte Furetière est celle de la volonté de juger du bienfondé d'une vérité absolue, que l'autre n'a pas adoptée et malgré cela nous acceptons sa présence. Il y a cette volonté de se placer comme un juge magnanime et d'un sentiment de supériorité. Nous remarquons qu'à partir du XVII^e siècle,

le terme *tolérance* possède une forte connotation du sentiment de supériorité, de jugement d'un supérieur envers un inférieur.

C'est d'autant plus surprenant d'opérer ce constat qu'il nous semble que les différentes définitions latines, des formes de *la tolérance*, ont plutôt comme objet d'exprimer la capacité de l'être à pouvoir endurer ou supporter une situation, une situation compliquée ou inhabituelle, mais par rapport à soi. Un agent extérieur n'est que rarement impliqué pour en faire une comparaison, c'est soi face à la nature ou soi tout seul. Tandis que dans le sens moderne, il existe une volonté de comparaison à l'autre, une altérité exacerbée, qui s'explique encore une fois par le contexte des guerres de religions en Europe. Nous reconnaissons, qu'il est vraisemblable que le premier sens du terme *tolérance* a évolué en une affaire de jugement de l'autre ou par rapport à un autre. Ainsi, le sens moderne considère volontiers que l'existence même d'un autre, différent de nous, est un crime, qu'il est punissable mais nous n'en ferons rien car nous leur sommes supérieurs moralement. Nous remarquons que la définition de *la tolérance* chez un auteur chrétien, catholique, offre une grande diversité d'interprétation, mais que nous sommes d'accord pour dire que globalement, la notion de jugement est très présente au sein de cette définition.

5.3.5 Pierre Bayle et la tolérance

Cela dit, pour contrebalancer quelque peu cet exposé sur les auteurs catholiques de l'époque Moderne et de leur définition péjorative de *la tolérance*, il existe un auteur intéressant, qui a beaucoup écrit sur la tolérance, Pierre Bayle¹³⁸, et qui possède une vision beaucoup plus positive de la tolérance¹³⁹. Pierre Bayle a ceci d'original qu'il a connu plusieurs religions au cours de son existence, puisqu'il est né protestant, fils d'un pasteur, converti à la religion catholique à 22 ans, puis reconverti à la religion protestante à nouveau¹⁴⁰, un an après. Il écrit plusieurs ouvrages d'une importance capitale pour mieux comprendre la tolérance d'un point de vue philosophique. En 1686, paraît *Commentaire philosophique*¹⁴¹, puis, en 1697, paraît la première édition de son *Dictionnaire historique et critique de Pierre Bayle*, mais qui ne cessera jamais d'évoluer, même après sa mort, inspirant

¹³⁸ Pierre Bayle né en 1647 et meurt en 1706. Pour plus de renseignements, voir BOST, Hubert, « Vie de Pierre Bayle », *Pierre Bayle et la religion*, 1994, p.11 – 18.

¹³⁹ Voir GROS, Jean-Michel, « Bayle : de la tolérance à la liberté de conscience », *Les fondements philosophiques de tolérance*, Tome 1, 2002, p. 294 – 311.

¹⁴⁰ Ce qui dans le vocabulaire religieux s'appelle un « relaps », un acte particulièrement grave pour son époque.

¹⁴¹ Ceci est la version raccourcie de son titre, pour plus de commodités, la version complète étant *De la tolérance. Commentaire philosophique sur ces paroles de Jésus-Christ « contraîns-les d'entrer »*, mais ce titre complet ne va pas être conservé dans les éditions ultérieures. Parfois, certaines éditions titre également, en dessous du titre complet : « ou Traité de la Tolérance Universelle », en rajout du titre original.

nombre de philosophes ; dont on dit que Voltaire en était particulièrement admiratif, lui ouvrant la voie en quelque sorte.

5.3.5.1 La tolérance – la complice avec l’erreur

Toutefois, ce qui nous intéresse dans notre étude est son ouvrage *Commentaire philosophique*, puisque celui-ci traite entièrement du principe de la tolérance, sur lequel nous voulons nous appuyer pour comprendre l’utilisation qui en est fait par Pierre Bayle dans son ouvrage et la définition que nous pouvons en ressortir. Tout d’abord, il faut présenter la vision de son époque et comprendre que pour la majorité des intellectuels de son époque, tolérer une opinion contraire à la sienne signifie, en quelque sorte, que par l’effort de compréhension que cela obligerait à produire on se déclare complice de l’erreur de la personne ou même de son crime. C’est ce qui ressort peu ou prou de nos observations des définitions précédentes, produites par Furetière ou le *Dictionnaire de l’Académie française*. En deuxième point, il s’agit également de la question de protéger un impie contre lui-même. En effet, si la personne est considérée dans l’erreur, le fait de tolérer son erreur ne va pas lui apporter le salut éternel car on est persuadé à cette époque que seule la vraie religion, la religion catholique, peut apporter le salut à ses fidèles. Le devoir d’un bon pratiquant de la religion catholique de cette période est donc de tout faire pour convaincre les infidèles de rejoindre la « vraie religion », de ceux qui s’aveuglent et à ramener dans le bon chemin ceux qui dévient. Il ne faut surtout pas abandonner les consciences qui s’aventureraient sur des « terrains glissants » et qui abandonneraient la « vérité ».

5.3.5.2 La tolérance – la liberté

Là où Bayle est novateur, c’est qu’à la différence de ses contemporains, ce dernier est convaincu que faire preuve de tolérance c’est admettre que si quelqu’un est persuadé d’être dans le vrai, alors il ne faut pas insister pour lui faire changer d’avis. En effet, Pierre Bayle, dans la Seconde partie de son *Commentaire*, au chapitre IV, intitulé *Quatrième objection : on ne peut condamner le Sens Littéral de ces Paroles* (sic), dit :

Je réponds, que ma pensée est qu’on doit travailler à la conversion de ceux qu’on croit dans l’erreur, avec tous les soins possibles, par instructions, et par disputes charitables et tranquilles [...]. Mais si tout cela ne persuade point, bien loin de les presser à changer de

profession, on doit leur dire qu'ils feraient fort mal de le faire pendant qu'ils ne sont pas éclairés.¹⁴²

Et de rajouter un peu plus loin :

On doit prier Dieu pour eux et se garder bien de faire l'office du mauvais Ange tentateur, en leur promettant de grands Biens s'ils changent, ou en les menaçant de Mort s'ils ne changent pas.¹⁴³

Ce chapitre introduit comme concept qu'il est bien plus noble de respecter la liberté de conscience d'un autre, que de vouloir la lui faire renier au nom d'une vérité universelle invérifiable. Pour Bayle, le critère ultime de la vérité étant sa propre conscience, on ne peut la lui faire trahir, sous quoi il se mentirait à lui-même, ce qui pour Bayle serait bien pire que de vouloir obliger quelqu'un à croire ce en quoi il ne croit pas. Alors, pour Bayle, en vue du salut, celui-ci invente le concept de « conscience errante » et de « vérité relative ». Autrement dit, pour Bayle, le sentiment intérieur que nous suivons la vérité est suffisant pour être dans le bon chemin, tandis que pour ce qui est de la « conscience errante », Pierre Bayle revendique le droit aux êtres humains de ne pas être obligé d'accéder à la vérité absolue, si sa vérité consciente a pour lui autant de valeur. Celui-ci, dans son Chapitre X, *Suite de la réponse aux difficultés contre le Droit de la Conscience Errante*, dit :

Dans la condition où se trouve l'homme, Dieu se contente d'exiger de lui qu'il cherche la vérité le plus soigneusement qu'il pourra, et que croyant l'avoir trouvée, il l'aime et y règle sa vie.¹⁴⁴

Ainsi, pour Bayle, son idée de tolérance est de considérer que chacun peut trouver la vérité où il le souhaite et que si cette vérité lui correspond personnellement, il ne doit pas être pourchassé ni remis en question pour cela, arguant que finalement la vérité est une notion personnelle et subjective, en matière religieuse. Finalement, c'est plus la sincérité de la conviction qui importe à Bayle plutôt qu'à une hypothétique vérité immanente par la religion catholique. C'est ici une vision originale pour son époque et intéressante. En effet, Pierre Bayle, finalement, sans vraiment l'exprimer en ces termes, introduit un principe de tolérance par la subjectivité. Ainsi, celui-ci abandonne, ce que nous avons pourtant aperçu dans les autres définitions de la tolérance, l'échelle de valeur. Pour Bayle, ce qu'il appelle conviction religieuse, peut également se déplacer sur le terrain de toutes sortes de convictions. Ce dernier parlait pour le cas des guerres religieuses mais également des protestants et catholiques opprimés lorsqu'ils formaient une minorité. Cela dit, nous pouvons transposer son principe à différentes échelles, et observer que le principe de tolérance qu'il

¹⁴² Voir BAYLE, Pierre, *op.cit.*, p. 316.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ Voir BAYLE, Pierre, *op.cit.*, p. 442 et 458.

défend est celui de la liberté de conscience et de la vérité intérieure. Principes que l'on retrouve étrangement au sein de la philosophie chinoise et dans le Bouddhisme. Mais il est certain que Pierre Bayle n'a jamais voulu distinguer cela lorsqu'il a écrit son *Commentaire philosophique*.

5.4 L'intolérance

En dernier point, nous pouvons aborder le cas de l'intolérance. Ce dernier peut nous servir à comprendre le terme *tolérance*, où étonnement, celui-ci n'est pas l'exact opposé de la tolérance. Il offre, en tout cas, une multitude de définitions différentes, mais dont le consensus à partir du XVI^e s'est formé autour de la définition : « incapacité à supporter »¹⁴⁵. Cela dit, d'autres définitions sont apparues et qui sont intéressantes, dont l'une d'entre elles fait justement partie du dictionnaire universel de Furetière. Chose amusante, il n'en est pas à l'origine, mais un auteur protestant quelques années plus tard¹⁴⁶. Ce dernier propose un changement de paradigme, puisque l'on passe « d'incapacité à supporter » à « refus de supporter, d'avoir des relations avec ceux d'un avis opposé ».¹⁴⁷ Nous remarquons que l'auteur protestant, Henri Basnage, décide de ne pas réutiliser le terme *patience* pour parler de son contraire *impatience* ni même de la notion de souffrance, qui n'est pas ici évoqué. De plus, ce dernier a préféré utiliser le terme *refus* en lieu et place de *incapacité*. Pour ce changement, nous pouvons interpréter cette volonté en analysant *incapacité* comme une forme de situation impossible, tandis que le refus se trouve dans la responsabilité par le choix. *Incapacité* donne une sorte d'excuse *de facto*, ce qui permet alors d'épargner les personnes intolérantes, tandis que Basnage propose une définition qui elle, engage la responsabilité de la personne intolérante puisque celle-ci « refuse », littéralement, alors qu'elle pourrait en avoir la possibilité, de considérer une opinion différente de la sienne. Ainsi Basnage, vraisemblablement, explicite-t-il par sa définition, que les personnes intolérantes aux idées différentes des leurs le sont par choix et non pas par une incapacité naturelle.

Encore une fois, une telle définition s'explique par le contexte hautement historique de l'époque puisque nous pourrions entrevoir une attaque contre les catholiques qui ne seraient pas tolérants envers les protestants par choix et non pas parce que cela leur serait impossible. Ainsi, nous voyons

¹⁴⁵ Cela étant dit, il existe peu de précision quant au contexte dans lequel s'inscrit cette définition. En effet, si l'on prend l'incapacité au point de vue médical, l'intolérance à divers produits alimentaires ou à des médicaments, explique l'incapacité et donc l'impossibilité, malgré toutes les meilleures volontés, de pouvoir accepter la consommation de ces aliments. Toutefois, si l'on se place dans un cadre moral ou politique, cela induit que la personne est incapable de pouvoir supporter une différence.

¹⁴⁶ L'auteur en question était un huguenot français, Henri Basnage de Beauval, qui a ajouté dans le dictionnaire de Furetière, en 1701, sa définition de l'intolérance. Voir BOISSON, Didier, *op.cit.*, p.8.

¹⁴⁷ D'ailleurs, Furetière ne propose pas, dans l'édition originale de son dictionnaire, de définition à *Intolérance*.

tout l'enjeu politique et religieux qui traverse les différents choix de définitions formulées, par ces auteurs du XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècle. Nous pouvons dire que les auteurs catholiques et protestants français, ont volontiers produit une définition très personnelle de *la tolérance*, comme Furetière ou Bayle, et qu'il n'existe que peu ou pas du tout de définition réellement universelle de la *tolérance*, qui embrasse plusieurs contextes et plusieurs situations visibles, sortie de tout contexte religieux et politique. A ce propos, *intolérance*, au contraire de la *tolérance*, est souvent laissé dans sa définition d'origine latine, tandis que *tolérance* est régulièrement définie d'une façon très personnelle par les auteurs français de la période Moderne. Nous pensons que c'est parce que la plupart de ces auteurs n'en ont pas ressenti le besoin. Alors que la définition de *tolérance* se devait d'être réadaptée au contexte religieux très perturbé de cette époque, les auteurs français ont sûrement estimé, jusqu'à Basnage, que l'*intolérance* n'avait pas besoin d'être retouché. Voltaire offre alors une sorte d'exception, puisque celui-ci dans son *Traité sur la tolérance*¹⁴⁸ formule deux définitions : une sur la *tolérance* et une sur l'*intolérance*, ce qui est très rare par rapport à ses contemporains.

C'est dans ce contexte religieux où nous observons une majorité écrasante de l'utilisation du terme en France, à l'époque Moderne. Il n'est utilisé que très rarement en dehors du contexte des guerres religieuses. Nous observons alors, d'un point de vue historique, que le terme est passé d'une utilisation, à l'époque romaine antique, pour tout ce qui a trait au corps et à son utilisation, mais également dans le vocabulaire militaire et médicale, à une utilisation politique et religieuse, à partir du XVI^e siècle.

5.5 La tolérance en vietnamien - *Khoan dung* ¹⁴⁹

Nous avons effectué des recherches pour traduire le terme *tolérance* en vietnamien en consultant plusieurs dictionnaires, dont le dictionnaire français-français-vietnamien de l'édition de l'encyclopédie (2013), le dictionnaire français-vietnamien de l'édition de l'Institut des langues nationales, ainsi que le dictionnaire en ligne Glosbe. Tous ces dictionnaires ont donné le même résultat pour la traduction du terme *tolérance*, qui est *khoan dung*. En plus de cela, nous avons effectué des études approfondies concernant l'étymologie, la morphologie, et la sémantique du terme *khoan dung* afin de mieux comparer la notion de tolérance entre les langues française et vietnamienne.

¹⁴⁸ VOLTAIRE, *Traité sur la tolérance*, 1763.

¹⁴⁹ Selon le dictionnaire Glosbe <https://translate.glosbe.com/fr-vi/tol%C3%A9rance>

Pour réaliser cette fiche lexicographique autour du terme *khoan dung*, nous avons consulté les dictionnaires vietnamiens de Đào Văn Tập (1951)¹⁵⁰, de Hoàng Phê (2000)¹⁵¹, de Hội Khai trí Tiến Đức (1931)¹⁵², de Lê Văn Đức (1970)¹⁵³, de Nguyễn Như Ý (1999)¹⁵⁴, de Thanh Nghị (1952)¹⁵⁵, de Văn Tân (1977)¹⁵⁶, les dictionnaires sino-vietnamiens, dont celui de Bửu Kế (1999)¹⁵⁷, de Đào Duy Anh (1999)¹⁵⁸, de Phan Văn Các (2003)¹⁵⁹, mais également le *Dictionnaire vietnamien-chinois-français* d'Eugène Gouin [1957]¹⁶⁰. Nous avons également consulté plusieurs sites internet, compilant des textes anciens en chinois, notamment le site *Chinese Text Project*¹⁶¹. Nous avons, par la même occasion, consulté un site sino-vietnamien *Từ điển Hán Nôm*¹⁶², dont les sources sont les dictionnaires sino-vietnamiens de Thiền Chử (1942)¹⁶³, de Trần Văn Chánh (1999)¹⁶⁴ et de Nguyễn Quốc Hùng (1975)¹⁶⁵. Nous avons cherché dans *Dictionnaire des mots et expressions vietnamiennes*¹⁶⁶ de Nguyễn Lân (2000) et dans *Dictionnaire encyclopédique vietnamien* édité en 2002 à Hanoi¹⁶⁷. En cherchant dans ces différents documents, nous avons fait une synthèse sur l'étymologie, la morphologie, la sémantique et les collocations du terme *Khoan dung*.

5.5.1 Étymologie du terme *Khoan dung*

La tolérance se prononce *khoan dung* [k'oan zung] en vietnamien, mais c'est un terme d'origine chinoise, celui-ci se dit 寬容 [k'uan rung]. On remarque une similitude entre les deux termes,

¹⁵⁰ ĐÀO Văn Tập, *Từ điển Việt Nam phổ thông*, [Dictionnaire vietnamien populaire], Sài Gòn, Nhà sách Vĩnh Bảo, 1951.

¹⁵¹ HOÀNG Phê, *Từ điển tiếng Việt*, [Dictionnaire vietnamien], [1988], Hà Nội-Đà Nẵng, 2000.

¹⁵² Hội Khai trí Tiến Đức, *Việt Nam từ điển*, [Dictionnaire vietnamien], Hà Nội, Trung Bắc Tân Văn, 1931.

¹⁵³ LÊ Văn Đức, *Từ điển Việt Nam*, [Dictionnaire vietnamien], Sài Gòn, Khai Trí, 1970.

¹⁵⁴ NGUYỄN Như Ý, *Đại từ điển tiếng Việt*, [Grand dictionnaire vietnamien], Hà Nội, Văn hóa thông tin, 1999.

¹⁵⁵ THANH Nghị, *Việt Nam tân từ điển*, [Nouveau dictionnaire vietnamien], Sài Gòn, Thời-trẻ, 1952.

¹⁵⁶ VĂN Tân, *Từ điển tiếng Việt*, [Dictionnaire vietnamien], Hà Nội, Khoa học xã hội, 1977.

¹⁵⁷ Bửu Kế, *Từ điển Hán - Việt từ nguyên*, [Dictionnaire sino-vietnamien], Huế, Thuận Hòa, 1999.

¹⁵⁸ ĐÀO Duy Anh, *Hán - Việt từ điển giản yếu*, [Précis de dictionnaire sino-vietnamien], [1932], Hà Nội, Văn hóa thông tin, 2003.

¹⁵⁹ PHAN Văn Các, *Từ điển Hán - Việt*, [Dictionnaire sino-vietnamien], Hồ Chí Minh-ville, 2003.

¹⁶⁰ La première édition de ce dictionnaire est, effectivement, en 1957. Par contre, j'ai consulté la version de réédition en 2002.

¹⁶¹ Projet édité par Donald Sturgeon, conçu par l'Université d'Harvard. *Chinese Text Project* [en ligne]. 2020 [Consulté le 8 avril 2019]. Disponible sur <https://ctext.org/>.

¹⁶² En français c'est *Dictionnaire sino-nôm*. Nôm est l'ancienne écriture vietnamienne basée sur l'ancien chinois. 2018 [Consulté le 4 avril 2019] Disponible sur <https://hvdic.thivien.net/>.

¹⁶³ THIỀN Chử, *Hán-Việt từ điển*, [Dictionnaire sino-vietnamien], Hà Nội, 1942.

¹⁶⁴ TRẦN Văn Chánh, *Từ điển Hán-Việt*, [Dictionnaire sino-vietnamien], Hồ Chí Minh-ville, Nhà xuất bản Trẻ, 1999.

¹⁵ NGUYỄN Quốc Hùng, *Hán-Việt tân từ điển*, [Nouveau dictionnaire sino-vietnamien], Sài Gòn, Khai Trí, 1975.

¹⁶⁶ Traduction en français du titre vietnamiens *Từ điển từ và ngữ Việt Nam*, Hồ Chí Minh-ville, 2000.

¹⁶⁷ Traduction en français du titre vietnamiens *Từ điển bách khoa Việt Nam*. Celle-ci est le premier encyclopédique multidisciplinaire dirigé et financé par le Conseil National du Vietnam, réalisé par 1200 chercheurs vietnamiens.

surtout du point de vue phonétique et morphologique. En effet, cette similarité est également repérable dans la structure des deux termes qui sont des mots composés, construits par deux lexèmes *khoan* et *dung* en vietnamien, 寬 [k'uan] et 容 [rung] en chinois. C'est également perceptible dans la définition de l'expression, puisque celle-ci, aussi bien en vietnamien qu'en chinois, signifie « pardonner à ceux qui ont reconnu leur faute » [Tha thứ cho người biết hối cải], selon le dictionnaire vietnamien de Văn Tân, puis la même définition dans le dictionnaire sino-vietnamien de Phan Văn Các, ainsi que sur le site sino-vietnamien, *Từ điển Hán Nôm*.

Néanmoins, en faisant une recherche plus approfondie des deux lexèmes *khoan* et *dung*, nous constatons qu'il existe une différence importante à ce sujet entre les dictionnaires vietnamiens et chinois-vietnamiens. En effet, en consultant le *Từ điển bách khoa Việt Nam* [Dictionnaire encyclopédique vietnamien], *khoan* n'a pas de rapport avec *khoan dung*. *Khoan* est défini dans trois domaines : la médecine, la mécanique et la géologie, comme le verbe *percer* en français. C'est-à-dire que dans ces contextes précis d'utilisation, le mot *khoan* est l'équivalent de *percer* en français. Par collocations du terme, on entend souvent *khoan tường* [percer le mur], *khoan xương* [percer l'os], *khoan giếng* [percer un puit], etc. Tandis que selon le dictionnaire chinois-vietnamien, et chinois-français, *khoan* est défini comme une grande maison, ou utilisé comme l'adjectif *large* [rộng rãi], pour décrire une grande chose ou qui peut contenir plusieurs affaires. *Khoan* veut également décrire la qualité de ce qui est *doux*, avec un esprit *tranquille* [ung dung, thư thái]. De plus, *khoan* peut également se comprendre comme *tha* dans *tha thứ* qui exprime le fait de pardonner les erreurs, les fautes des gens¹⁶⁸. En général, *dung* ou *dong* (deux mots sont classés ensemble dans le dictionnaire) ont également plusieurs significations. *Dung* peut être le contenu dans le terme *nội dung*. Il peut exprimer la capacité de supporter [chịu đựng]. Il veut dire être généreux et bienveillant [rộng lượng]. Il peut être utilisé comme un nom qui désigne la forme, l'apparence d'une personne comme *nghi dong*, *dáng dấp*, *dung nhan*.

Khoan dung a été utilisé en Chine, sous la forme de l'écriture chinoise classique, dans des œuvres parlant du confucianisme, écrites pendant la période de pré-dynastie Qin (environ 475 a.v. J.-C - 221 a.v. J.-C). En effet, grâce au site *Chinese Text Project*, nous avons trouvé plusieurs extraits ayant ce terme, à titre exemple ci-dessous :

¹⁶⁸ Par contre, quand j'ai consulté le mot *dung*, j'ai trouvé une similitude sur sa définition, dans les dictionnaires mentionnés au début.

君子能亦好，不能亦好；小人能亦醜，不能亦醜。君子能則寬容 易直以開道，不能則恭敬縛紕以畏事人；小人能則倨傲僻違以驕溢人；»
(Xun Kuang, Warring States (475 a.v.J.-C - 221 a.v.J.-C)).¹⁶⁹

Cet extrait veut dire qu'un « gentleman »¹⁷⁰ capable ou non est toujours un homme bien, un « homme mauvais » capable ou non est toujours un homme mauvais. Si un « gentleman » est capable, sa grande *tolérance* et son honnêteté sera une source d'inspiration pour les autres. Si sa capacité est insuffisante, il respectera et servira les autres avec humilité et retenue.

Le terme est importé au Vietnam après l'envahissement du territoire par la Chine¹⁷¹, mais il a peu évolué dans le temps. En effet, malgré des changements dans la langue vietnamienne, qui a vu son écriture évoluer dans le temps : du *hán* (le chinois classique) en *nôm* (la première écriture vietnamienne, basée sur les caractères sinogrammes et sur la syntaxe de la langue vietnamienne), puis en *quốc ngữ*¹⁷² (l'écriture de la langue nationale avec l'alphabet latin), *khoan dung* a peu évolué dans sa forme. En effet, nous avons trouvé ce mot dans plusieurs œuvres classiques chinoises qu'utilisaient les lettrés vietnamiens. A titre exemple, Đỗ Phủ a écrit « 寬容 (la tolérance) 存 (exister) 性 (caractère) 拙 (maladroit) » dans son poème 遣悶奉呈嚴公二十韻 (Se détendre en déposant au Monseigneur Nghiễm Vũ une vingtaine de vers)¹⁷³. Par ailleurs, dans une des sources majeures de l'histoire du Vietnam : *Đại Việt sử ký toàn thư* [Mémoires historiques du Đại Việt au complet], rédigé en chinois classique et imprimé pour la première fois en 1697, nous avons trouvé (livre 15, folio 37a) le mot formé de deux caractères *khoan* et *dung*, dans le passage relatif à l'empereur Trần Thuận Tông qui a régné de 1398 à 1400.

¹⁶⁹ Cet extrait est écrit en chinois ancien, nous avons dû traduire en chinois contemporain avant de le traduire en français.

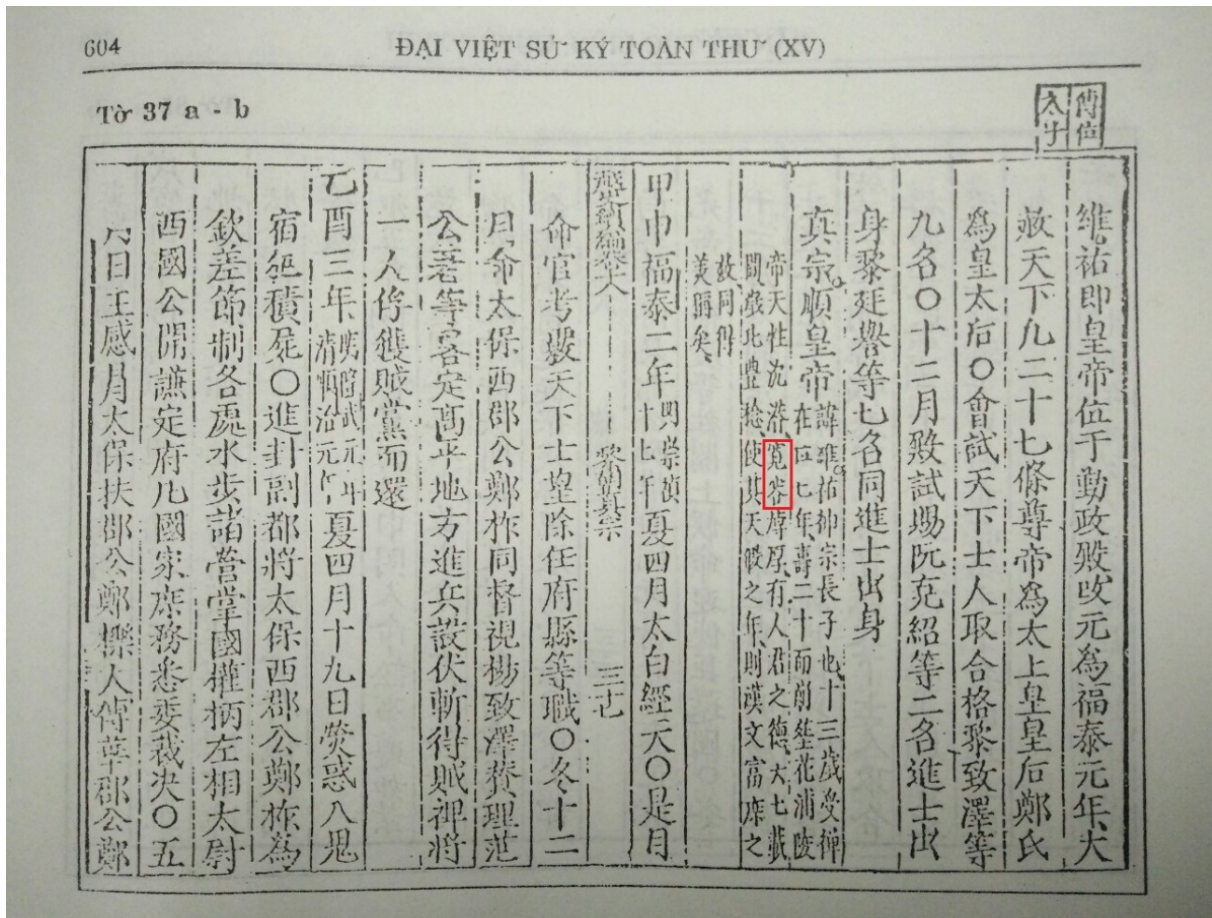
¹⁷⁰ A l'époque, nous parlions plutôt d'un « honnête homme », concept qui est apparu en Europe, au temps des Lumières.

¹⁷¹ En 179 a.v.J. -C, Âu Lạc (ancien nom du pays Vietnam) a été envahi par la Chine.

¹⁷² Le *quốc ngữ* est une romanisation de la langue vietnamienne. Il s'agit d'un alphabet latin accompagné de six diacritiques servant à noter les tons de la langue. Il a été inventé par les missionnaires catholiques au XVIIe siècle (dont Alexandre de Rhodes) pour faciliter l'évangélisation. A la fin du XIXe siècle, si cette écriture est imposée par les autorités coloniales françaises, elle est également encouragée par des mouvements nationalistes vietnamiens qui y voient un instrument majeur de la modernisation. Depuis 1954, le *quốc ngữ* est devenu l'écriture officielle des administrations vietnamiennes.

¹⁷³ Le poème est écrit en 764.

Illustration 1 - Le terme *Khoan dung* en chinois dans les *Mémoires historiques du Đại Việt au complet*



Ensuite, dans le roman en *nôm Truyện Kiều* [L'Histoire de Kiêu], composé par Nguyễn Du de 1765 à 1820, et considéré comme un chef-d'œuvre de la littérature vietnamienne, nous avons trouvé non pas le terme *khoan dung* lui-même, mais son synonyme *bao dung*, en caractères chinois (p. 46b).

Dans la version française de Nguyễn Văn Vĩnh, parue en 1942, *bao dung* a été traduit par *tolérer*.

— *Si votre grand coeur, répondit Kiêu, veut bien me prendre sous sa protection, j'aurais certainement le bonheur de voir à Tấn-Dương le beau spectacle d'une grande ambition réalisée.*

Thưa (répondre) rằng (que) lượng cả (coeur grand, générosité) *bao-dung* (envelopper-*tolérer*, protéger),

Tấn-Dương (nom de pays) được (pouvoir) thấy (trouver, rencontrer) mây rồng (nuage et dragon, rencontre heureuse) có (avoir) phen (fois). (p. 244)

Illustration 2 - Le terme bao dung de Kim Vân Kiều tân truyện



174

Depuis 1954, si le *quốc ngữ* est devenu l'écriture officielle des administrations vietnamiennes, le terme *khoan dung* n'a changé que dans sa forme : *khoan-dung* avec un tiret jusque dans les années soixante¹⁷⁵ ; mais *khoan dung* s'écrit à nouveau sans tiret, à partir de 1977¹⁷⁶.

La question est, alors, de savoir si le passage du *Hán* en *Nôm* puis en *quốc ngữ* a modifié le sens du mot *khoan dung* – la tolérance ? La culture française a-t-elle influencé la culture vietnamienne, elle-même très influencée par la culture chinoise, dans son utilisation du terme *tolérance* ? La question mérite d'être posée car dans le confucianisme et le bouddhisme, *khoan dung* signifie vouloir pardonner, alors qu'en français la tolérance, définition plus complexe, qui a énormément évolué à travers les différentes périodes du continent européen, dans son sens général est plutôt d'admettre l'existence d'une opinion ou d'une attitude différente de la sienne. Il convient toutefois de noter

¹⁷⁴ De la bibliothèque nationale de Vietnam.

¹⁷⁵ Dans le dictionnaire vietnamien de Lê Văn Đức en 1970, il utilise encore le tiret *khoan-dung*.

¹⁷⁶ Dans le dictionnaire de Văn Tân en 1977 et des dictionnaires de Bửu Kế en 1999 de Nguyễn Như Ý en 1999 ou de Nguyễn Lân en 2000 et d'autres dictionnaires à partir de cette époque, les auteurs n'utilisent plus de tiret entre les deux lexèmes *khoan dung*.

que malgré cette différence, on repère dans ces utilisations un sens commun. L'examen sémantique du terme *khoan dung* – la tolérance dans les deux cultures vietnamienne et française, à travers les différentes réalisations linguistiques, revient alors à poser les questions suivantes : la tolérance est-elle universelle ? Transcende-t-elle les frontières culturelles, idéologiques, religieuses ?

5.5.2 Morphologie du terme *Khoan dung*

Morphologiquement, *Khoan dung* est un mot composé de deux lexèmes : *khoan* et *dung*. Chaque lexème a sa signification, qui peut se composer avec un autre lexème, pour former des mots. A titre d'exemples, *khoan hồng*, *khoan thứ*, *khoan nhượng*, *khoan hoà*, *khoan đãi*, *khoan hậu*, etc. Nous avons également des mots venant de *dung* : *bao dung*, *dung lượng*, *dung thứ*, *dung tha*, etc.

¹⁷⁷En comparaison avec tolérance en français, *Khoan dung*, lors du passage du chinois au vietnamien, le mot ne change pas beaucoup. Contrairement au fonctionnement du français, où on modifie des lexèmes en ajoutant des préfixes ou des suffixes, pour avoir des types différents du mot, en vietnamien, on peut facultativement ajouter d'autres lexèmes au lexème radical pour créer des types différents du mot. Comme c'est un mot composé, chaque partie à sa signification individuelle, qui peut se composer avec un autre mot pour former des mots nouveaux, on peut avoir une grande liste de mots à décliner. Par exemple, avec *khoan* on peut avoir des mots composés comme *khoan hồng*, *khoan thứ*, *khoan nhượng*, *khoan hoà*, *khoan đãi*, etc ; avec *dung* et *bao dung*, *dung lượng*, *dung thứ*, *dung tha*¹⁷⁸, etc. En particulier, *khoan dung* peut être un nom, un adjectif et un verbe. Quand on veut l'utiliser comme un nom, on ajoute un mot de classement devant comme *long khoan dung* (l'esprit de la tolérance), *su khoan dung* (la tolérance). On peut ajouter un adverbe devant ou derrière pour l'utiliser comme adjectif comme *rat khoan dung*, *khoan dung lắm* (très tolérant). On peut ajouter des adverbes derrière, ou des expressions impératives pour l'utilisation du verbe, comme *khoan dung nhiều*, *hãy khoan dung*, *khoan dung giùm*, *khoan dung giúp* (tolérez, je vous supplie de tolérer). Parfois, on ne peut pas distinguer l'utilisation de l'adjectif et du verbe parce que l'adjectif joue de temps en temps le rôle de verbe : *anh ấy rat khoan dung với mọi người* (il est tolérant avec les gens/ il tolère bien les gens).

¹⁷⁷ Nous avons publié un article sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans Loxias-Colloques, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l'intérêt de la présente étude, nous reprenons le rubrique 9 de cet article.

¹⁷⁸ Ces termes veulent dire en français : tolérant, pardonner, harmonie, généreux.

5.5.3 Sémantique et collocations du terme *Khoan dung*

¹⁷⁹Dans deux dictionnaires imprimés à Saigon, pendant les années 1950, *Từ điển Việt Nam phổ thông* [Dictionnaire vietnamien populaire] par Đào Văn Tập (1951), et *Việt-Nam từ-điển* [Dictionnaire vietnamien] de Hội Khai trí Tiến Đức (1931), le terme “Khoan-dung” a un tiret entre les deux morphèmes parce qu’il est un mot composé. Dans le premier, la définition est très simple : « khoan-dung [khoan-dong] : Rộng rãi bao-dung » (cela peut se traduire par généreux et tolérant). Le deuxième a ajouté un détail de plus : « khoan-dung : Rộng-rãi bao-dung <> Nên khoan-dung cho kẻ có tội đã biết hối cải » (peut signifier : généreux et tolérant <> il faudrait tolérer ceux qui ont reconnu leur faute). Cette définition nous est encore confirmée par le *Từ điển Tiếng Việt* [Dictionnaire vietnamien] de Văn Tân (1977). Ce dernier a utilisé “khoan dung” sans le tiret, “khoan dung rộng lòng tha thứ <> Khoan dung cho kẻ biết hối cải», et il l’a défini comme pardonner dans le même contexte que d’autres dictionnaires ci-dessus, c’est-à-dire, pardonner ou tolérer les gens qui regrettent leurs fautes.

Dans les années suivantes, certains dictionnaires ont légèrement changé la définition du terme. Quant au *Việt-Nam tân từ-điển* [Nouveau dictionnaire vietnamien] de Thanh Nghị (1952) et au *Từ-điển Việt-Nam* [Dictionnaire vietnamien] dirigé par Lê-Văn-Đức (1970), ils ont gardé le tiret du terme. Thanh Nghị a simplement expliqué que la tolérance est pardonner tandis que l’équipe de Lê-Văn-Đức a repris la définition de Đào Văn Tập (1952) en ajoutant une collocation « xin được khoan dung » [demande de tolérance].

Dans les dictionnaires, datant de 1999, aucun auteur n’utilise le tiret entre les deux morphèmes du terme. Cela dit, *khoan dung* est défini, de façon plus ou moins détaillé, selon les auteurs et les époques. Dans le *Từ điển Hán Việt từ nguyên*, un dictionnaire chinois-vietnamien, l’auteur Bửu Kế donne la définition de deux termes : *khoan dung* et *bao dung*. Il définit séparément chaque morphème de ces termes. Selon lui, *khoan* signifie la largeur, dans le sens de l’esprit, de l’âme, tandis que *bao* veut dire couvrir, protéger quelque chose, puis *dung* exprime le pardon. Pour lui, *bao dung* est « être indulgent, généreux et pardonner aux autres », alors que *khoan dung* veut dire « couvrir, protéger et aider les autres ». La forme de Bửu Kế nous paraît être la plus vraisemblable et la plus proche de notre pensée. Ce dernier a préféré faire peu de distinction entre les deux expressions car il est vrai, qu’au fond, celles-ci ne présentent que peu de différences. Cette logique demeure puisque dans leur

¹⁷⁹ Nous avons publié un article sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans *Loxias-Colloques*, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l’intérêt de la présente étude, nous reprenons le rubrique 12, 13, 14 de cet article.

traduction française, ces deux expressions veulent dire exactement la même chose, c'est-à-dire *la tolérance*.

A ce propos, nous avons trouvé des définitions identiques dans le *Đại từ điển từ tiếng Việt* de Nguyễn Như Ý (1999) et le *Từ điển từ và ngữ Việt-Nam* de Nguyễn Lân (2000) où la tolérance signifie « pardonner aux gens qui veulent corriger leurs fautes ». Par ailleurs, le linguiste Hoàng Phê explique, dans son dictionnaire vietnamien *Từ điển tiếng Việt [Dictionnaire vietnamien]* paru en 2000, que *khoan dung* veut dire « être bienveillant et pardonner aux gens qui ont commis des erreurs ». De plus, selon lui, *bao dung*, un synonyme de *khoan dung*, désigne quelqu'un de « généreux, tolérant avec les autres » (độ lượng, rộng lượng với mọi người). De même, en 2003, Phan Văn Các¹⁸⁰ note que « *khoan dung* est un verbe qui exprime le fait d'être généreux et bienveillant pour pardonner aux autres » en ajoutant cette expression « *khoan dung cho kẻ biết hối lỗi* » [tolérer les gens qui reconnaissent leurs fautes].

Nous avons trouvé une définition intéressante dans le *Từ điển bách khoa Việt Nam [Dictionnaire encyclopédique vietnamien]* (2002), car celle-ci s'appuie sur la culture européenne mais également sur la culture mondiale, pour en faire une explication plus précise de son origine. Nous nous sommes rendu compte que la tolérance y avait une place particulièrement importante. En effet, une colonne entière est consacrée à la définition de *khoan dung*. *Khoan dung* y est défini comme : « thái độ ứng xử rộng lượng, đầy lòng nhân ái của người trên đối với kẻ dưới quyền, của ông bà, cha mẹ đối với con cháu », ce qui veut dire, si l'on résume en français¹⁸¹ : un comportement indulgent des hommes du rang supérieur envers les hommes du rang inférieur, dans l'échelle hiérarchique sociale et familiale. Plus précisément, celui des grands-parents ou des parents envers leurs enfants, celui des personnes âgées à l'égard des jeunes, etc. Cette définition est intéressante car elle montre, à l'appui des exemples concrets, la situation sociale dans laquelle s'exprime la tolérance. On peut voir, selon les auteurs, que celle-ci se repère le plus souvent dans un contexte familial ou social où souvent, les gens qui sont en haut de l'échelle sociale doivent tolérer ceux qui leurs sont inférieurs. D'ailleurs, on peut voir que la définition qui nous est offerte dans cet ouvrage n'existe pas dans le sens inverse. Autrement dit, on n'utilise pas, par exemple, le mot *tolérance* lorsqu'il s'agit des personnes qui, tout en occupant une position sociale inférieure, tolèrent celles appartenant à une position supérieure, ce qui suggère une vision à sens unique de l'utilisation de *la tolérance* dans la société vietnamienne.

Les synonymes de *khoan dung* sont : *khoan hoà, ôn hoà* (harmonie), *nhơn đức, hiền từ* (mansuétude), *khoan nhân, nhơn nghĩa, lòng nhơn, thanh tịnh, lương thiện* (bienveillance), *khoan hồng, nhơn từ, dung, bao dung*,

¹⁸⁰ Dans son dictionnaire *Từ điển Hán – Việt, [Dictionnaire sino-vietnamien]*, paru en 2003.

¹⁸¹ Le sens n'est pas toujours simple à traduire du vietnamien au français.

khoan dung (indulgence), *nhẫn nại*, *hiền đức* (patience), *độ lượng*, *nhơn*, *thiện*, *phước*, *làm phước*, *từ bi*, *quảng đại*, *từ thiện*, *thi ân*, *bố đức* (la bonté), *thương*, *thông cảm*, *giúp đỡ*, *tha*, *ân* (compréhension).

5.6 La tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne

Nous trouvons que contrairement à la sémantique française, les Vietnamiens respectent toujours le signifiant d'origine du terme chinois de la tolérance, en ajoutant des variations selon les auteurs des différentes époques, des détails concernant des personnes qui font ou qui reçoivent l'acte de la *tolérance* ; c'est-à-dire que *Khoan dung* est le fait d'être bienveillant, de pardonner et de protéger les autres. Alors que pour la *tolérance* en français, nous pouvons observer des différences vraiment flagrantes de significations.

Le point commun c'est que généralement, les deux termes veulent parler du comportement dans des relations sociales. Les synonymes de deux termes sont la plupart ressemblants. D'ailleurs, nous avons fait un tableau pour montrer que le nombre des synonymes de la tolérance en français s'élève à une dizaine parmi lesquels six mots synonymes ont la même signification que des synonymes de *khoan dung* en vietnamien ; et il n'y a que trois mots ayant un sens très différent des mots vietnamiens.¹⁸²

Pour bien démontrer la tolérance des cultures différentes, nous allons prendre une anecdote de Voltaire dans son livre *Traité sur la tolérance*. Par ailleurs, il n'est pas question dans cette étude de savoir si Voltaire partageait ces idées ou pas, ou s'il en faisait une qualité ou non, mais plutôt d'observer qu'il a apparemment su comprendre les différences entre les deux aspects de la tolérance, entre la culture asiatique et la culture occidentale.¹⁸³

5.6.1 Anecdote de Voltaire¹⁸⁴

Selon l'histoire, dont on ne sait pas si elle a été inventée par Voltaire, un aumônier du Danemark, un chapelain de Batavia, donc de Hollande, et un jésuite, se criaient dessus dans une maison. Les trois, se font inviter par le Mandarin pour comprendre pourquoi ils se font querelle, et de leur

¹⁸² Nous avons publié un article sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans Loxias-Colloques, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l'intérêt de la présente étude, nous reprenons le rubrique 15, 16 de cet article.

¹⁸³ Ibid. Rubrique 17

¹⁸⁴ Ibid. Rubrique 18-23

expliquer que la moindre des politesses est de permettre à l'autre de parler sans forcément se crier dessus. Le jésuite lui répond que son problème, c'est que les deux autres religieux ne croient pas au Concile de Trente. On comprend donc, qu'aucun des trois, qui sont pourtant chrétiens, ne sont d'accord avec les idées de l'autre et la façon d'adopter la religion chrétienne, de la vivre et de la promouvoir. Alors le Mandarin répond :

Je ne vous conçois pas, dit le mandarin ; n'êtes-vous pas tous trois chrétiens ? Ne venez-vous pas tous trois enseigneurs le christianisme dans notre empire ? Et ne devez-vous pas par conséquent avoir les mêmes dogmes ? (p. 102)

Alors le Mandarin demande à ceux qui lui expliquent, les différences de point de vue qu'ils ont. Le Jésuite fait un long discours, le Danois et le Hollandais réagissent en montrant leur désaccord, le Mandarin ne comprend rien. Le Danois et le Hollandais, chacun son tour fait la même chose, et à la fin ils finissent par tous s'insulter devant le Mandarin. Le mandarin finit par être excédé par tant de violences verbales et fini par leur dire : « Si vous voulez qu'on tolère ici votre doctrine, commencez par n'être ni intolérants ni intolérables. » (p. 102). Lorsque le Jésuite est sorti de l'entrevue, il rencontre un missionnaire jacobin, et le jésuite lui dit, en mentant, qu'il était parvenu à convaincre tout le monde. Et le jacobin lui répondit que s'il avait été là, il aurait dit devant tout le monde que le jésuite croyait des choses fausses. Ils finissent par se battre en pleine rue, se font enfermer en prison. Un sous mandarin demanda alors au mandarin qui les avaient fait enfermer :

Combien de temps votre excellence veut-elle qu'ils soient aux arrêts ?

- Jusqu'à ce qu'ils soient d'accord, dit le Mandarin.

- Ah, dit le sous Mandarin, ils seront donc en prison toute leur vie.

- Hé bien, dit le Mandarin, jusqu'à ce qu'ils se pardonnent.

- Ils ne se pardonneront jamais, dit l'autre, je les connais bien.

- Hé bien, donc, dit le Mandarin, jusqu'à ce qu'ils fassent semblant de se pardonner.

(p. 103)

Il y a beaucoup de choses à analyser sur cette histoire, mais elle est très parlante sur la différence qu'il peut exister entre la culture asiatique et la culture européenne vis à vis de la tolérance. Le postulat de ce que dit Voltaire, le présumé, c'est que Confucius enseigne que finalement il faut se détacher de ses propres croyances, à ne pas les transformer en quelque chose d'un peu trop personnel et au contraire à voir ce en quoi l'on croit comme quelque chose de collectif. Cela se remarque lorsque le Mandarin dit qu'une assemblée de personne sait toujours mieux qu'un individu, parce qu'il y a toujours cette volonté d'harmoniser le savoir pour qu'il colle aux désirs du plus grand nombre et non pas d'une personne en particulier. Alors que nous voyons, par l'exemple

de chaque personne religieuse d'Europe, qu'ils sont très individualistes dans leurs visions de la religion, ils veulent imposer leurs idées. Le Mandarin ne comprend d'ailleurs même pas quelles sont leurs différences. On montre aussi que l'on fait plus souvent preuve d'intolérance quand le sujet nous concerne personnellement que lorsque l'on a aucune connaissance concrète dans un sujet. Dans ce type de débats, le Mandarin chinois ne connaît pas la religion chrétienne, cela lui paraît totalement ridicule que l'on puisse se battre pour ces idées-là. On comprend que Voltaire montre avec cette anecdote, qu'ils ne savaient pas eux même pourquoi ils avaient raison ou tort, puisqu'ils ont été incapables d'expliquer correctement à quelqu'un qui ne connaissait pas le problème de départ, pourquoi ils n'étaient pas d'accord entre eux et pourquoi, pour eux, c'était un problème. Alors, l'intolérance vient aussi d'un manque de pédagogie face au problème perçu, d'un manque cruel de réflexion de la personne intolérante. Et Voltaire rejoint une de ses idées, qu'il a pu exposer avant, du fait que si l'on veut que l'on tolère nos idées, il faut également avoir un comportement irréprochable, en tout cas non provocateur. Si l'on est intolérant aux idées des autres, il est fort probable que l'on soit intolérant envers nous, surtout si nos idées sont comprises par l'autre.

Voltaire offre un dernier récit « jusqu'à ce qu'ils fassent semblant ». Cela sous-entend que l'on peut être tolérant mais de façade, c'est à dire de ne pas l'être véritablement. Mais finalement, pour la société chinoise, ou vietnamienne, cela leur suffit, car cette tolérance de façade permet de créer une harmonie sociale, qui empêche que les gens soient en désaccord publiquement. Au sein du texte il y a également la notion de pardon qui revient, et qui rejoint alors la définition confucéenne. L'anecdote décrit une image typique de la tolérance chrétienne et confucianiste. Dans la morale confucianiste, *khoan dung* est de pardonner aux gens ayant fait des fautes (dans ce cas de la dispute controversée), pour une harmonie dans les relations. Et avant de demander une tolérance aux autres, il faut être « ni intolérant, ni intolérable ». Alors que dans la morale chrétienne, chacun a ses raisons, et il est très difficile de faire preuve de tolérance quand les raisons sont très différentes, mais au moins, ils ne font pas « semblant de se pardonner ».

5.6.2 Débat philosophique sur la tolérance

A côté du contexte religieux, et des intellectuels qui défendent le principe de la tolérance mais intégrée à la religion, apparaissent des philosophes qui entendent débattre de la notion de tolérance dans son entièreté et de lui offrir un aspect plus universel. Certains auteurs, tel que Noël Aubert De Versé, défendent la tolérance, car elle est la preuve du progrès de l'être humain.

La raison fondamentale de la tolérance générale de toutes les Sectes se tire de l'obligation nécessaire et indispensable d'obéir aux mouvements, aux lumières et aux jugements de la conscience, obligation qui est si étroite qu'on ne peut s'en dispenser [...].¹⁸⁵ Ainsi, malgré un contexte religieux encore présent, Aubert De Versé en appelle à la conscience et aux lumières, ce qui est relativement récent et novateur pour son époque. Cependant, il ne peut s'empêcher de parler, pour le cas de toutes les religions, en dehors du catholicisme, de « Sectes », ce qui est une forme de mépris pour les croyances des autres. Malgré sa volonté évidente de vouloir démontrer le progrès pour l'humanité du principe de tolérance religieuse, il ne peut s'empêcher d'organiser une échelle de valeur dans son propos.

Toutefois, il est un des derniers à le proposer puisqu'il est notable qu'au cours de ces siècles, tout au long du XVII^e et XVIII^e siècle, les différences entre les catholiques et les protestants sont de moins en moins évidentes et pour tout observateurs extérieurs, d'aucuns prétendent, de plus en plus, que les deux religions sont l'exact reflet dans le miroir, à quelques détails près. Certains philosophes proposent mêmes des scénarios originaux, où l'on présente un personnage philosophe confucéen, qui devrait juger la religion européenne. Ce personnage factice en vient à conclure qu'il ne voit que peu de différence entre la religion catholique et protestante. Dans ces conditions, le manque de tolérance envers l'autre ne s'explique pas autrement que par une envie politique de ne pas se lier à l'autre et de vouloir continuer dans le chemin de la violence. C'est le moment où les idées d'ouverture au monde apparaissent et d'accepter la différence car finalement, on est toujours l'hérétique et le coupable d'un autre, ce cercle vicieux est sans fin. C'est pour cela que Versé, est assez novateur puisqu'il propose, à défaut d'assurer une forme de tolérance ecclésiastique, de mettre en place une tolérance civile, où l'Etat doit être différencié de la religion ; une proposition presque anachronique d'une forme de séparation de l'Eglise et de l'Etat.

Je soutiens qu'un Magistrat n'a aucun droit d'empêcher ses sujets de professer telle religion qu'il leur plaira, la Judaïque, la Payenne, la Mahométane, la Chrétienne, etc.¹⁸⁶

Pour Versé, le souverain ne doit pas s'immiscer dans les affaires religieuses et ne doit pas prendre parti. Au contraire, il doit protéger les différents cultes pour ainsi permettre à chacun de pouvoir vivre sa foi comme il l'entend.

¹⁸⁵ AUBERT DE VERSE, Noël, *Traité de la liberté de conscience, ou de l'autorité des souverains sur la religion des peuples*, Cologne, 1687.

¹⁸⁶ Ibid.

Car par le moyen de cette première tolérance on s'accoutumera à se voir, à s'entendre parler les uns les autres. L'on se familiarisera, et par là l'aigreur, la haine et les autres passions qui nous transportent se diminueront peu à peu.¹⁸⁷

C'est particulièrement avancé en termes d'innovation, où Aubert de Versé défend l'idée d'une non-intervention de la sphère politique dans la sphère religieuse. L'État ne doit pas prendre parti mais celui-ci doit préparer la société pour permettre aux citoyens de pouvoir s'accepter les uns les autres.

¹⁸⁷ Ibid.

5.7 Synthèse

Nous avons vu qu'il est sans doute permis de croire que Pierre Bayle a beaucoup influencé Voltaire dans la réalisation de ses travaux, pour réfléchir à la notion de tolérance, dans le cadre religieux. C'est sans grande surprise que nous étudions alors Voltaire, pour nos recherches, et de comprendre la définition qu'il a fourni à travers ses écrits. *Le traité de la tolérance* de Voltaire, écrit en 1763, cité à de nombreuses reprises dans bon nombres de travaux sur la tolérance, a ceci de particulier que son ouvrage opère une bascule étonnante dans l'utilisation qui est faite de la notion de la *tolérance*. Si Pierre Bayle, a, plus ou moins, ouvert la voie à une reconsidération plus positive de la *tolérance* en France, dans le conteste religieux, Voltaire est à l'initiative d'une remise en considération complète de la notion, qui devient alors, à ses yeux, une valeur positive. Ce changement d'état d'esprit, que l'on peut également repérer chez Rousseau, et globalement chez la plupart des Lumières, est hautement novateur. Nous pouvons également considérer que de tels écrits, sur l'individuation de la croyance en opposition à la croyance collective, permet de mettre en place l'idée et la proposition d'une forme d'acceptation de la diversité des croyances et donc des opinions religieuses, ce que d'aucuns pourraient y voir (à ne pas confondre toutefois avec la forme actuelle) comme une forme de laïcité avant l'heure.

D'un autre côté, le terme *khoan dung* ne change pas beaucoup par rapport au terme d'origine du point de vue phonétique, ainsi que sémantique, ce qui change est son écriture. En effet, le terme *khoan dung* possédait la forme de l'écriture idéogramme chinoise à partir de l'invasion de la Chine au I^{er} siècle av. J-C. Par la suite, la colonisation française a imposé l'utilisation officielle du *quoc ngu*, alors nous voyons apparaître le terme *khoan-dung* au XX^e siècle avec l'alphabet latin.¹⁸⁸ C'est ce parallélisme historique qui nous intéresse de notre point de vue de linguiste car s'il existe une concordance entre les deux phénomènes, au point d'une influence ancienne d'un terme, pour en faire une autre plus moderne, le parallèle s'arrête ici : car si du latin au français le terme a peu changé de forme mais légèrement de sens, du chinois au vietnamien, seule la forme change, le sens en est conservé. D'autant plus que le Vietnam est un pays qui par son histoire a été autant influencé par la culture asiatique que par la culture occidentale, jusqu'à une modification profonde de son écriture alphabétique imposée par des missionnaires venus d'Europe à l'époque moderne.

¹⁸⁸ Nous avons publié un article sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans Loxias-Colloques, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l'intérêt de la présente étude, nous reprenons le rubrique 7.

CHAPITRE VI :

**ANALYSE DES EXPRESSIONS DISCURSIVES DE LA
TOLÉRANCE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN**

¹⁸⁹ Le terme *tolérance* en français change beaucoup selon le contexte historique. Le terme est emprunté du latin *tolerantia*, vers le XIV^e siècle, *tolérance* veut dire « une action de tolérer, d'admettre quelque chose qu'on n'approuve pas ou qui est défendu, mais que l'on renonce par indulgence à interdire, à empêcher »¹⁹⁰ (TLFI). Ensuite, vers le XVI^e-XVII^e siècle, le terme est utilisé selon un contexte religieux, avec *l'édit de tolérance*, *édit de Nantes*. Puis, au moment des Lumières, à partir du XVIII^e siècle, *la tolérance* est utilisée dans un contexte plus politique et philosophique, même s'il conserve toujours sa portée religieuse, ce que nous pouvons observer chez Voltaire¹⁹¹ ou Jean-Jacques Rousseau¹⁹² « respect de la liberté d'autrui en ce qui concerne ses opinions politiques, philosophiques » (Voltaire, 1763). Par la suite, au XIX^e siècle, *la tolérance* est utilisée dans le milieu juridique, dans la loi. Au XX^e siècle, le mot *tolérance* est repris par le milieu des sociologues, dont le sens est dérivé de la médecine « aptitude d'un individu à supporter la modification de son milieu ». Ces utilisations, nous ne les observons pas en vietnamien. Par exemple, les vietnamiens n'utilisent pas le terme pour l'associer à des machines ou à des objets inanimés.

La première apparition attestée du terme chinois de la tolérance est aperçue chez Confucius, au IV^e siècle av. J-C : 寬容 [kwan rung] duquel le terme de tolérance en vietnamien est grandement inspiré : *Khoan Dung* [kwn zung]. Mais il faut se garder d'y voir une précocité du principe de la tolérance exprimée chez les Asiatiques par rapport à l'Occident, car nous sommes tributaires des sources conservées. Toutefois, nous pouvons faire un parallèle entre la langue chinoise très ancienne ayant inspiré le terme de la tolérance à une langue vietnamienne modernisée par

¹⁸⁹ Nous avons publié un article sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans Loxias-Colloques, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l'intérêt de la présence étude, nous reprenons le rubrique 3.

¹⁹⁰ TLFi est le dictionnaire Trésor de la langue française informatisé

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=4060959405;r=1;nat=;sol=1;> (consulté le 25/ 07/2019)

¹⁹¹ Voltaire, *Traité sur la tolérance*, [1763], Paris, Gallimard, 2017.

¹⁹² Jean-Jacques Rousseau, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, in *Œuvres Complètes*, Raymond Trousson, Frédéric Eigeldinger S. dir., Genève, Éditions Slatkine, 2012.

l'apparition de l'alphabet latin et d'autre part le terme latin de la tolérance, ayant inspiré le vocable français.

Ainsi, notre questionnement au sein de cette étude sera d'observer, du point de vue linguistique mais également culturel, des similitudes ou au contraire des différences entre la tolérance exprimée en français et en vietnamien, et d'essayer de comprendre le pourquoi de ces différences.

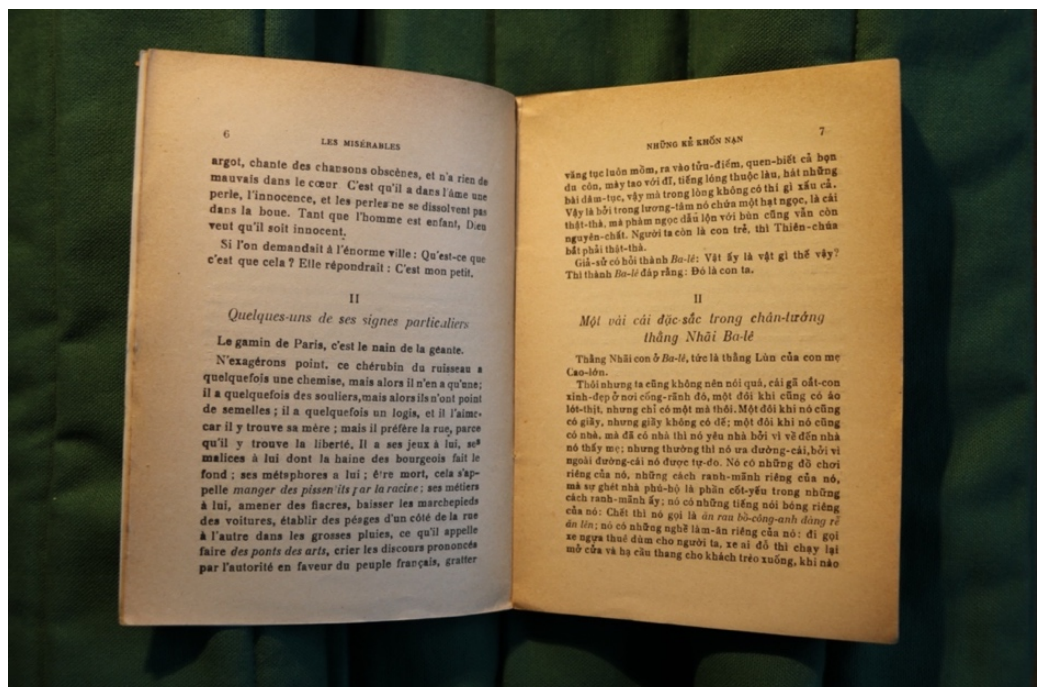
6.1 Présentation du corpus

6.1.1 Méthode de sélection

Pour la construction du corpus, nous avons suivi un processus méthodique afin de collecter des données pertinentes pour notre étude comparative de l'utilisation du terme *tolérance* dans *Les misérables* de Victor Hugo bilingue en vietnamien *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh et le terme *Khoan dung*¹⁹³ dans *Ngọn cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh.

Nous avons privilégié l'édition du livre traduit par Nguyễn Văn Vĩnh, qui présentait le texte en bilingue, avec la version française à gauche et la traduction vietnamienne à droite, facilitant ainsi notre collecte de données en français et en vietnamien.

Illustration
3 - Livre
*Những kẻ
khốn nạn* en
bilingue –
français et
vietnamien
de Nguyễn
Văn Vĩnh



Tout d'abord, nous avons entrepris une recherche de synonymes du terme *tolérance* dans le Dictionnaire des synonymes du Crisco¹⁹⁴. Cette recherche nous a permis d'obtenir une liste de 20

¹⁹³ C'est la traduction en vietnamien du terme *Tolérance*.

¹⁹⁴ <https://crisco2.unicaen.fr/des/synonymes/tol%C3%A9rance>

pseudo-synonymes du mot *tolérance*. Cependant, après avoir examiné les occurrences de ces pseudo-synonymes dans le roman *Les Misérables* de Victor Hugo, nous avons constaté que seul huit termes sont utilisés à l'époque du 18e siècle par Victor Hugo dans *Les misérables*.

Ensuite, nous avons identifié les énoncés pertinents dans *Les Misérables* où Victor Hugo avait utilisé ces termes en contexte. Pour chaque occurrence, nous avons créé un code en utilisant les trois premières lettres du terme suivi d'un numéro, ce qui nous a donné un total de 142 énoncés contenant les mots dans le champ lexical de la tolérance. Ces énoncés relevés couvrent sur 56 pages de données que nous présentons dans la partie Annexe de ce travail.

Pour la version adaptée de HỒ BIỂU CHÁNH, nous avons suivi un processus similaire. Nous avons commencé par créer une fiche lexicographique pour le terme *Khoan dung*. Ensuite, nous avons élaboré une liste de synonymes du terme *Khoan dung* et recherché les occurrences d'énoncés contenant ces termes dans le champ lexical de *Khoan dung*. Ce processus nous a permis de rassembler 142 extraits pertinents en vietnamien. Ces énoncés ont été numérotés en utilisant les quatre premières lettres du terme suivi d'un numéro et se sont étendus sur 31 pages de données en vietnamien.

En résumé, notre démarche méthodique nous a permis de constituer un corpus de données significatif pour l'analyse comparative de l'utilisation du terme *tolérance* en français et en vietnamien en mettant l'accent sur les similitudes et les différences dans le contexte culturel et linguistique.

6.1.2 Présentation des mots relevés en français et des données obtenues

Selon le Dictionnaire des synonymes du Crisco¹⁹⁵, il y a environ vingt pseudo-synonymes du mot *tolérance*. Cependant, après avoir examiné les occurrences de ces pseudo-synonymes dans le roman *Les Misérables* de Victor Hugo, nous avons constaté que seul huit termes suivants avec leurs dérives:

Tolérance/ tolérant(e/s)/ tolérer:	12 occurrences
Indulgence/ Indulgent(e/s) :	7 occurrences
Bienveillance/ Bienveillant(e/s) :	18 occurrences
Patience/ Patient(e/s) :	13 occurrences
Permission/ Permettre :	37 occurrences
Bonté/ Bon(ne/s)/ Bien :	40 occurrences
Mansuétude :	6 occurrences

¹⁹⁵ Ibid

Compréhension/Comprendre : 9 occurrences.

Dans la partie traduite par Nguyễn Văn Vĩnh, nous avons trouvé des termes en vietnamien que le traducteur a utilisé pour traduire des termes français ci-dessous :

Tableau 11 – Synonymes de la Tolérance par Crisco

mansuétude	■
ouverture d'esprit	■
indulgence	■
irénisme	■
largeur d'esprit	■
pacifisme	■
tolérantisme	■
non-violence	■
convivialité	■
permission	■
acquiescement	■
libéralisme	■
bénignité	■
bienveillance	■
accoutumance	■
bonté	■
patience	■
compréhension	■
douceur	■
respect	■
facilité	■
indifférence	■
licence	■

196

Khoan dung, lòng từ thiện, khoan hoà (l'harmonie), xin được phép (demander l'autorisation), đặc quyền (autorisation particulière, từ bi (grand amour), dung, dung túng, khoan nhân (tolérance).

Indulgence: nhân từ, đại độ, bác ái vô hạn, lượng, từ tâm, khoan dung.

Bienveillance: lòng từ thiện, khoan hoà, bác ái vô hạn, nhân từ, lượng, đại lượng, độ lượng, ân cần, nhân đức, hiền hậu, động lòng, làm phúc, khoan từ.

Patience: nhẫn nại, kiên nại, kiên nhẫn, chịu khó, đờng nóng ruột.

Bonté: phúc-đức, phúc-hậu, nhân-đức, từ thiện, từ-bi, lòng từ, khoan-từ, khoan-dung, nhân-từ, dung túng, hiền, từ tế, lượng, ân cần, khoan-hoà, khoan-nhân, khoan-dung đại-độ, hạ cố.

Permission: cho phép, xin phép, được, có thể, chuẩn y cho, đặc chỉ, nhin, để cho, nên làm, cả thương, có quyền, dung túng, cả gan dám, xin dám, cả dám, dám

Mansuétude: khoan-nhân, khoan-dung, từ-bi, trai-tĩnh

Compréhension: tự-giải, hiểu, am hiểu, hiểu lẫn nhau, hiểu rõ

Dans notre ensemble de données, nous avons attribué des codes aux énoncés en utilisant les trois premières lettres du terme suivi d'un numéro. Par exemple, l'énoncé portant sur la tolérance numéro 5 a été codé comme TOL 5.

Nous avons organisé ces données en les regroupant sous les entrées lexicales correspondantes, créant ainsi un tableau de classification des valeurs du terme *tolérance* en français et de leur traduction en vietnamien.

¹⁹⁶ Ibid.

Tableau 12 - Expressions discursives du terme *tolérance*

Code Valeur	TOL	MAN	IND	PER	BIE	PAT	BON	COM	Total
Morale	1, 2	1, 3, 5, 6	1,2, 4		1, 4, 5, 8, 10, 11 14, 15	1,3, 6, 8, 10, 13	1, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 36, 37, 39	3, 4, 5, 6, 9	48
Juridique	5, 10, 12		6, 7						5
Comporte mentale	6, 9, 11			21, 22 25, 26 31, 32 33, 37 38, 39	3, 6, 8, 9, 16, 17, 18	2, 4, 5	7, 10, 33		26
Sentimenta le								7	1
Sociétale / Politique	3, 4, 8	4		21 restes		7, 11	3	2, 8, 9, 10, 11	32
Religieuse	7	2	3, 5	11, 13 14, 15 16, 17 30	13		2, 16, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 38, 40	3	27
Philosophi que						9, 12	4, 21		4
Total	12	6	7	37	18	13	40	9	142

6.1.3 Présentation des mots relevés en vietnamien et des données obtenues

Nous avons utilisé une méthode similaire pour extraire les données du corpus français dans le cadre de notre étude sur *Ngon cô giới ðũa*. Les énoncés en français ont également été codés en utilisant les

quatre premières lettres du terme suivi d'un numéro. Par exemple, l'énoncé 3 contenant le terme *nhon* a été codé comme NHON 3. Après avoir extrait des données du roman adapté *Ngon cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh, nous avons identifié les énoncés contenant des termes appartenant au champ lexical du terme *Khoan dung* comme suit :

Tableau 13 - Expressions discursives du terme *khoan dung*

Code Valeur	NHON	DUNG	THUO	PHUO	TUBI	TAM	Total
Morale	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23		12, 27		10	3, 5, 6	22
Juridique		6, 7	16, 17, 50				5
Comportementale	1, 3, 6, 18, 19, 20, 21	1, 5	28, 33, 34, 47, 48, 52, 53	Les restes	9	4, 7, 8, 9, 10, 11	49
Sentimentale			Les restes				41
Sociétale / Politique	6, 9	2, 3, 4					5
Religieuse				3	Les restes	1, 2,	12
Philosophique	2, 4, 5, 24, 25		12		11	10	8
Total	25	7	54	27	12	11	142

Nous avons observé la présence d'environ quarante mots composés dérivés de vingt mots simples d'origine chinoise, comme indiqué ci-dessous :

Nhon : 25 occurrences

Dung : 7 occurrences

Thương : 54 occurrences

Phước/ đức/ tâm/ độ/ ơn/ nghĩa : 27 occurrences que nous avons regroupé en même code de PHUO

Quảng/ đại/ từ/ bi độ/ hoà : 12 occurrences que nous avons regroupé en même code de TUBI

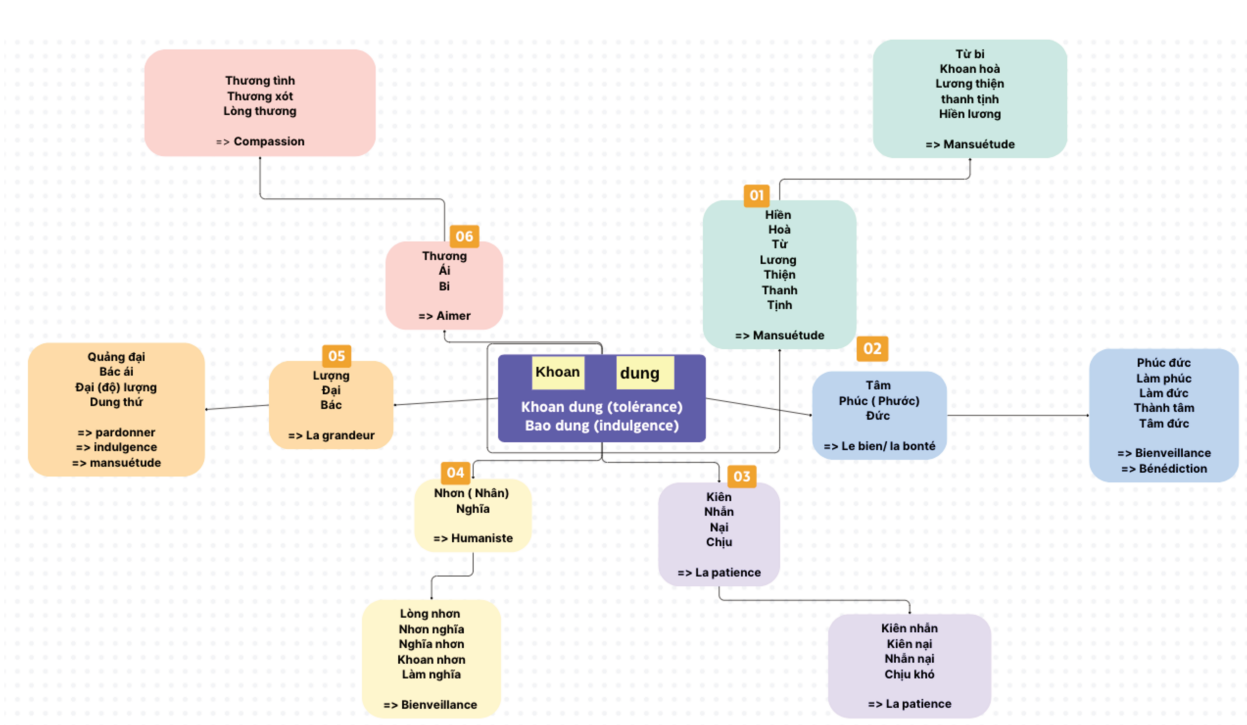
Tâm / tình/ Nghĩa/ lương/ hiền/ thiện : 11 occurrences que nous avons regroupé en même code de TAM

6.2 Analyse des expressions discursives de la tolérance en français et en vietnamien

6.2.1 Au niveau morphologique

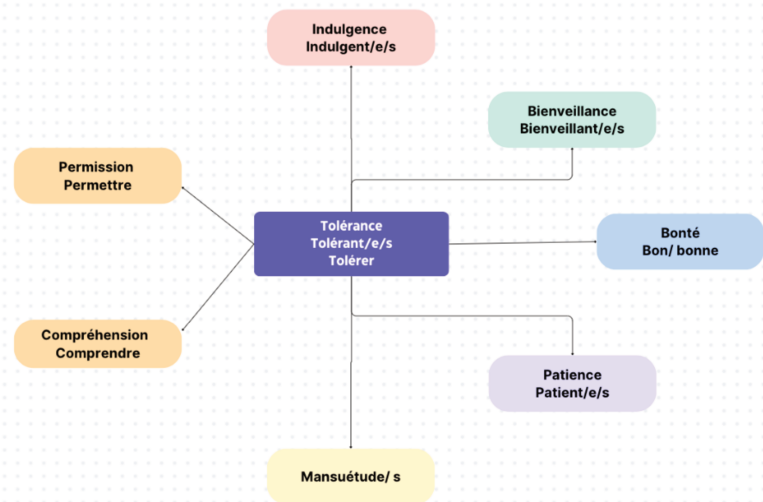
En examinant les données recueillies dans notre corpus, il est intéressant de noter la différence entre la manière dont la tolérance est exprimée en français et en vietnamien. En français, nous observons que la tolérance est principalement représentée par huit termes centraux avec leurs dérivés tels que "bienveillant(e/s) », "patient(e/s) », "comprendre/ compris », etc. Cela nous semble cohérent parce que la langue française est une langue fléchie.

Schéma 3 - Le terme *Khoan dung* et son champ lexical



En revanche, en vietnamien, nous constatons une richesse dans l'expression discursive de la tolérance. Il existe une variété de lexèmes radicaux, d'environ une vingtaine, qui peuvent être combinés pour former une multitude de mots composés exprimant la tolérance. Cela reflète la flexibilité et la prépondérance de la formation de mots composés dans la langue vietnamienne.

Cette différence linguistique entre le français et le vietnamien peut être attribuée aux structures linguistiques propres à chaque langue. Le français est une langue flexionnelle, où les mots sont souvent modifiés par des affixes pour indiquer des nuances de sens. En revanche, le vietnamien est une langue non-fléchie, où les mots conservent généralement leur

Schéma 4 - Le terme *tolérance* et son champ lexical

forme de base et où la combinaison de mots pour créer de nouveaux termes est courante. Cette observation met également en évidence la richesse de la langue vietnamienne en termes de possibilités d'expression de la tolérance, ce qui peut avoir des implications intéressantes pour la traduction et l'interprétation de textes sur ce sujet dans un contexte interculturel.

6.2.2 Au niveau sémantique

L'analyse de notre corpus a révélé une complexité intéressante dans le champ lexical du terme "tolérance" en français. Cette complexité provient de la coexistence de plusieurs termes qui se chevauchent en termes de sens, créant des nuances subtiles dans la compréhension de la tolérance. Voici quelques détails supplémentaires sur les termes en question :

Bienveillance, Compréhension et Indulgence : La bienveillance est une "disposition d'esprit inclinant à la compréhension allant d'une chance envers autrui". La "compréhension" est liée à la capacité de saisir les pensées et les sentiments d'autrui. L'indulgence exprime une attitude de pardon envers les erreurs ou les faiblesses d'autrui. Tous ces termes partagent un élément de compréhension et de patience envers les autres. (Dictionnaire Larousse¹⁹⁷)

Mansuétude, Patience et Douceur : La mansuétude est une disposition morale qui "incline à la douceur, la patience et le pardon". Elle reflète une attitude de compréhension et de douceur envers les autres. La patience est liée à la capacité de supporter les défaillances ou les erreurs, et la

¹⁹⁷ Selon le Dictionnaire Larousse

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bienveillance/9179?q=bienveillance#9101> (le 01 octobre 2023)

"douceur" suggère une approche délicate et compatissante. Ces termes sont reliés par leur connotation de patience et de douceur envers les autres. (Ibid.)

Bonté, Bienveillance et Compassion : La bonté est “la disposition à être bienveillant, compatissant et charitable envers autrui.” La bienveillance implique une attitude amicale et compatissante envers les autres. La compassion est une réaction profonde face à la souffrance d'autrui, avec une forte composante d'empathie. (Ibid.) Ces termes partagent un engagement envers le bien-être et la compréhension des autres.

Le chevauchement de ces termes en français suggère que la tolérance est une notion complexe qui englobe un éventail de qualités, allant de la compréhension et de la bienveillance à la patience et à la compassion. Chacun de ces termes apporte une nuance légèrement différente à la compréhension de la tolérance.

Dans le corpus vietnamien, nous avons retiré des termes ci-dessous:

Des termes avec le lexème **Nhơn** : *lòng nhờn từ, nhờn từ, nhờn-tình, nghĩa nhờn, nhờn nghĩa, làm nhờn nghĩa, dùng nhờn nghĩa, lòng nhờn, người nhờn từ, nhờn đức, nhờn, lời nhờn-từ, biết nghĩa nhờn, danh dự, có nhờn, biết ơn biết nghĩa* ¹⁹⁸.

Des termes avec le lexème **Dung** : *dung, động dung, dung-dây, dung thứ, dung chế*. ¹⁹⁹

Des termes avec le lexème **Thương**: *thương xót, thương nỗi, thương tiếc, thương nó, thương kẻ nghèo hèn, không thương, biết thương, thương nhau, thương phận, lòng thương, xin..thương, thương dùm, thương lắm, thương yêu, thương quá, thương tình, tình thương*. ²⁰⁰

Des termes avec les lexèmes **Phước/ đức/ độ/ ơn/ nghĩa**²⁰¹: *làm phước, làm phước cho, thành tâm, phước đức, xin..làm phước..dùm, ơn trọng, làm nghĩa, phước thiện, ơn, làm ơn, công đức, hiền đức*.²⁰²

Des termes avec les lexèmes **Quảng/ đại/ từ/ bi/ hoà/ ái**²⁰³ : *từ bi, tịnh độ, từ-bi thanh-tịnh, lòng thanh tịnh từ bi, lòng từ bi quảng đại, ôn-hoà, ôn hoà, từ thiện, bác ái*.²⁰⁴

¹⁹⁸ Nhơn (dans le Sud) Nhân (dans le Nord) est un mot d'origine chinois, veut dire l'humaniste, les qualités comme la bienveillance et la bonté

¹⁹⁹ Ces termes veulent dire Tolérer dans le contexte juridique ou la qualité de la tolérance, être capable de pardonner à ceux qui ont commis des

²⁰⁰ Thương veut dire aimer, de la pitié, de la compassion, protéger, aider et soutenir.

²⁰¹ Phước représente le concept du bien-faire, Đức évoque les vertus, Độ signifie guider vers la voie spirituelle, Ôn symbolise la reconnaissance, et Nghĩa englobe les notions de responsabilités et de justice.

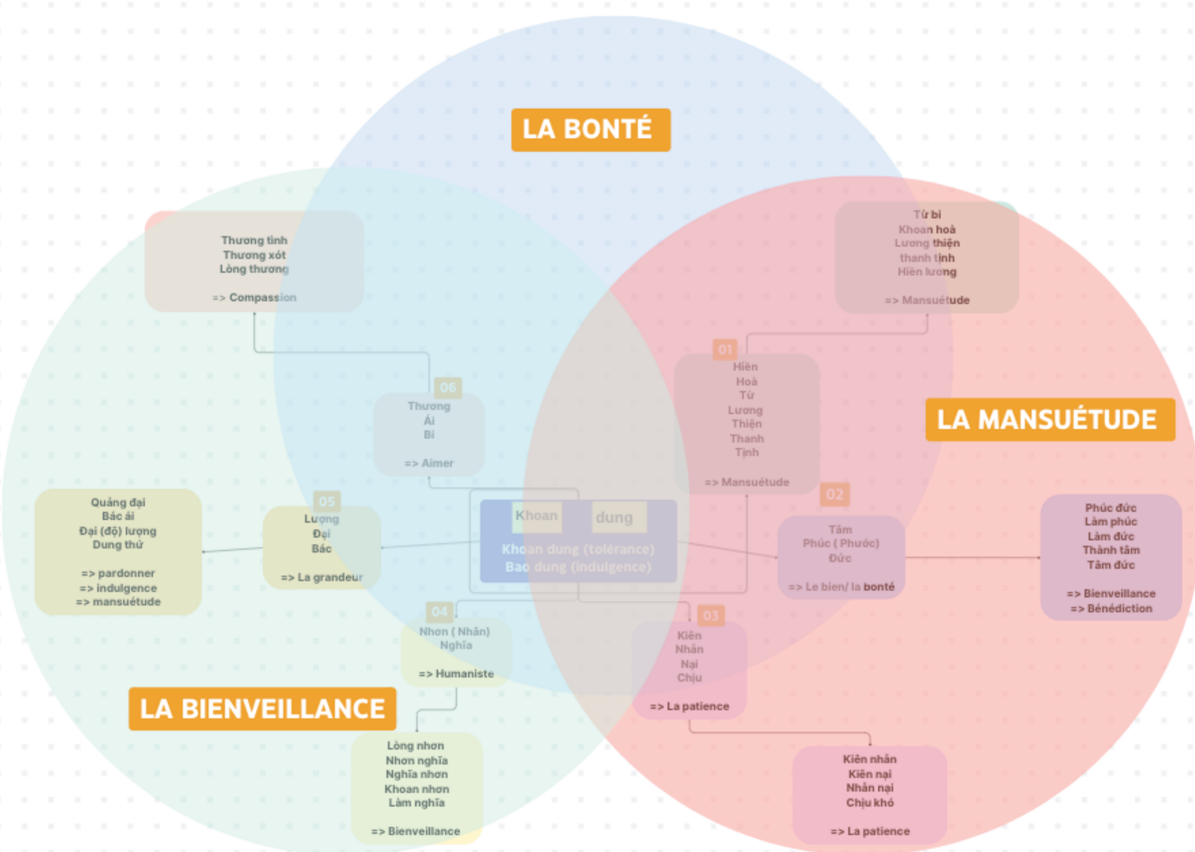
²⁰² Faire du bien, la bonté.

²⁰³ Quảng : la grandeur et l'étendu ; Đại : la grandeur, l'imense ; Từ : douceur ; Bi : la compassion et la pitié ; Hoà : en harmonie, la paix ; Ái : le grand amour.

²⁰⁴ la bienveillance, La compassion, la paix, la pureté, le grand amour, la bonté, la charité.

Des termes avec les lexèmes **Tâm / tịnh/thanh/ lương/ hiền/ thiện**²⁰⁵ : *nhứt tâm, tế độ, chế độ, thành tâm, sanh tâm, trí thanh tịnh, từ-thiện, lễ nghĩa, hiền lương, hiền đức, thi ân bố đức, lương tâm, phước thiện, hiền lương.*²⁰⁶

Schéma 5 - Croisement entre les deux champs lexicaux de *Tolérance* et *Khoan dung*



L'observation du croisement sémantique entre le champ lexical de la tolérance en français et le terme *khoan dung* en vietnamien est très instructive. Il montre que, malgré des variations de termes en fonction des contextes, il existe une équivalence sémantique fondamentale entre ces deux langues en ce qui concerne les notions liées à la tolérance.

Le fait que tous les termes français à l'exception de *permission* aient des équivalents vietnamiens indique une certaine universalité dans la compréhension de la tolérance. Quel que soit le terme spécifique utilisé, les valeurs fondamentales de tolérance, de compréhension, de bienveillance, de patience et d'autres notions similaires transcendent les barrières linguistiques. Cela souligne

²⁰⁵ Tâm incarne à la fois le cœur et la sincérité ; tịnh : la paix ; thanh : la pureté ; lương : la bonté ; Thiện : la bonté, la gentillesse; Hiền : la douceur.

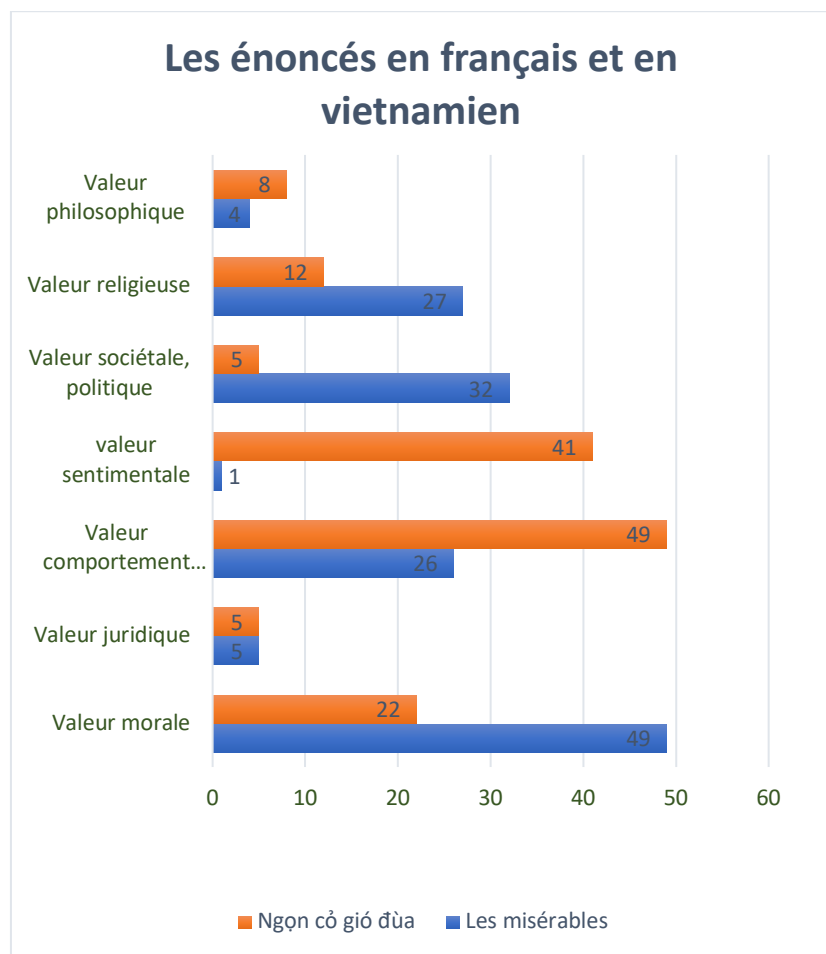
²⁰⁶ Des savoirs-être, le coeur, la sincérité, la bienveillance, la mansuétude.

l'importance de ces valeurs dans le discours humain, quels que soient les mots utilisés pour les exprimer.

Le schéma que nous avons élaboré pour illustrer ce croisement est une excellente façon de visualiser ces équivalences sémantiques. Il met en évidence la richesse de la tolérance en tant que concept universel, tout en montrant comment différentes cultures et langues peuvent apporter leurs nuances particulières à cette notion.

Graphique 26 - Les énoncés de la tolérance dans *Les misérables* et *Ngon cò gió ðũa*

Suite à l'analyse de notre corpus, des résultats intéressants ont été obtenus concernant l'utilisation des termes *tolérance* en français et *Khoan dung* en vietnamien. Il est particulièrement remarquable que nous ayons recueilli un total de 142 énoncés en français et 142 en vietnamien, un alignement parfait par pur hasard. Ce fait revêt une grande signification pour la compréhension des différences d'utilisation de ces deux termes.



Une des distinctions majeures entre les énoncés en français et en vietnamien réside dans la dimension sentimentale. Les énoncés vietnamiens accordent une importance significativement plus marquée à la dimension sentimentale, comptant 41 occurrences liées à cette valeur, alors qu'en français, il n'y en a qu'une seule. En revanche, la valeur morale occupe une place prépondérante dans les énoncés en français, avec 48 occurrences, tandis qu'en vietnamien, elle est beaucoup moins représentée, avec seulement 22 occurrences.

Concernant la valeur comportementale, les énoncés en vietnamien en comptent 49, tandis qu'en français, on en trouve 26 dans *Les Misérables*. Cette différence suggère que la tolérance est davantage exprimée dans des contextes liés au comportement au Vietnam. En ce qui concerne la valeur sociétale et politique, on observe un décalage marqué, avec 32 occurrences en français contre seulement 5 en vietnamien.

La même tendance se manifeste avec la valeur religieuse, qui compte 22 énoncés en français contre 12 en vietnamien. Les écarts sont moins prononcés au niveau des valeurs philosophiques et juridiques, où les différences entre les deux langues sont moins significatives.

Ces résultats nous incitent à approfondir notre analyse dans les sections suivantes afin de mieux comprendre les nuances et les spécificités de l'utilisation de ces termes dans les deux langues et cultures. Ils soulignent également l'importance de prendre en compte la dimension émotionnelle dans la compréhension de la tolérance en vietnamien, tandis que les valeurs morales et comportementales jouent un rôle clé dans les énoncés français.

6.2.3 Au niveau pragmatique

6.2.3.1 Valeur morale

Nous pouvons observer que Victor Hugo aborde largement la tolérance, principalement dans le contexte moral, avec un total de 49 énoncés sur 142. Parmi ces énoncés, 21 utilisent le terme *bonté* ou *bon*, 6 emploient *bienveillance*, 7 se réfèrent à la *patience*, 5 énoncés mentionnent la *compréhension*, 4 se rapportent à la *mansuétude*, et 2 font usage du terme *tolérance*.

Tableau 14 – Les énoncés portant la valeur morale

Les Misérables – Những kẻ khốn nạn							Total
TOL 1, TOL 2,	MAN 1, MAN 3, MAN 5, MAN 6	IND 1, IND 2, IND 4	BIE 1, BIE 3, BIE 6, BIE 7, BIE 8, BIE 10, BIE 13	PAT 3, PAT 5, PAT 8, PAT 9, PAT 13, PAT 14, PAT 28	BON 1, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 36, 37, 39	COM 3, COM 4, COM 5, COM 6, COM 9,	49
Ngọn cỏ gió đùa							

					NHON 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23		22
TUBI10	TAM 3, TAM 5, TAM 6,	THUO12 THUO27					

Il apparaît que le terme *bonté* est utilisé pour exprimer la qualité ou la vertu d'une personne, mais il ne représente pas directement le concept de tolérance en soi. Ceci peut être associé au contexte historique de la société française, où le terme *tolérance* était principalement employé dans des contextes religieux. La fréquence d'utilisation des termes liés à la tolérance dans les énoncés de Victor Hugo dans *Les Misérables* montre que l'auteur aborde principalement la tolérance sous l'angle de la valeur morale. La tolérance est souvent exprimée à travers des termes tels que *bonté*, *bon*, *bienveillance*, *patience*, *compréhension* et *mansuétude* dans le texte. Ces termes reflètent des qualités morales positives et sont utilisés pour décrire le comportement des personnages dans le roman. Par exemple, l'utilisation fréquente du terme *bonté* souligne la bienveillance et la gentillesse des personnages envers les autres. De même, *bienveillance* met en avant l'idée de faire preuve de compassion et de générosité envers autrui. L'utilisation de ces termes moraux pour exprimer la tolérance peut également refléter la perspective de Victor Hugo sur la société de son époque. Il était profondément engagé dans les questions sociales et luttait pour la justice et l'égalité. Dans ce contexte, la tolérance était associée à des valeurs morales positives qui contribuaient à améliorer la condition humaine.

BON 11

Je n'aurais été *bon* qu'à châtier autrui, et pas moi! mais je serais un misérable! Mais ceux qui disent : ce gueux de Javert! auraient raison! Monsieur le maire, je ne souhaite pas que vous me traitiez *avec bonté*, *votre bonté* m'a fait assez faire de mauvais sang quand elle était pour les autres, je n'en veux pas pour moi. *La bonté* qui consiste à donner raison à la fille publique contre le bourgeois, à l'agent de police contre le maire, à celui qui est en bas contre celui qui est en haut, c'est ce que j'appelle de *la mauvaise bonté*. C'est *avec cette bonté-là* que la société se désorganise. Mon Dieu ! c'est bien facile d'être *bon*, le malaisé, c'est d'être juste. Allez ! si vous aviez été ce que je croyais, je n'aurais pas été *bon* pour vous, moi !

Nguyễn Văn Vĩnh traduit :

Lẽ nào đối với mình thì *khoan-dung*, thì kiêng-nể, mà đối với kẻ khác, thì tàn-nhẫn, thì nghiêm-khắc? Không thể được. Ví bằng tôi lại chỉ khéo tay trừng-phạt người ta, mà không biết từ-trùng tự-phạt, thì chẳng hoá ra tôi là một thằng khốn-nạn ru? Nếu vậy thì

bao nhiêu những người trở vào mặt tôi mà chửi tôi là một thằng đều-cáng, chẳng hoá ra là chửi phải ru? Vậy thì quan thị trưởng, tôi không cần quan thị-trưởng ở *nhân-từ* với tôi đâu mà. *Cái nhân-từ ấy*, khi quan thị-trưởng đem ra mà thi với kẻ khác, cũng đã làm cho tôi cảm-giận rồi. Phương-chi lại còn đem ra mà thi-hành với tôi, thì tôi không muốn đâu. *Nhân-từ* *đâu lại có cái nhân-từ* bênh cho con-đĩ là phải, mà một nhà phú-hộ thì cho là trái; thằng đội-xếp dám mạn-phép với quan thị-trưởng, mà bảo là nhẹ tội ; *nhân-từ* *đâu lại có nhân-từ* bênh kẻ dưới, phụ người trên ? *Nhân-từ* *ấy* tôi gọi là một *cách nhân-từ xấu*. Xã-hội mà đổ-nát, đảo-lộn cũng là bởi *sự nhân-từ* *ấy*. Trời ơi là trời, *nhân-từ* thì dễ, mà công-bình thì mới khó. (p. 189 - Chapitre II - Livre VI - Partie I – Những kẻ khốn nạn)

Dans cet extrait de *Les Misérables* de Victor Hugo, la tolérance est abordée de manière intéressante à travers le personnage de Javert. Javert exprime son refus de recevoir de la bonté de la part de Monsieur le maire (Jean Valjean), car il considère que la bonté envers lui est mal placée. Il affirme que la bonté qui consiste à favoriser ceux qui sont en bas de l'échelle sociale aux dépens de ceux qui sont en haut est une forme de mauvaise bonté. Javert met en avant son désir de justice plutôt que de bonté. Il croit en la nécessité de maintenir l'ordre social et de faire respecter la loi de manière stricte. Pour lui, être juste signifie châtier les coupables et appliquer la loi de manière rigoureuse, sans égard pour les circonstances personnelles.

Ce passage met en évidence un conflit moral et philosophique profond dans l'esprit de Javert. Il se rend compte que Jean Valjean, qu'il considérait comme un criminel endurci, a fait preuve de bonté envers lui en ne le dénonçant pas. Cela remet en question ses croyances sur le bien et le mal, et il se sent déchiré entre son sens de la justice et sa compréhension que la bonté peut exister même chez ceux qu'il considère comme des criminels. En fin de compte, Javert est incapable de faire face à ce conflit moral et prend la décision tragique de mettre fin à sa propre vie. Cet extrait souligne la complexité des questions morales et éthiques liées à la tolérance, à la justice et à la bonté, et comment ces concepts peuvent entrer en conflit dans le contexte de la société et de la moralité individuelle. Cela montre comment les mots *bonté* et *bon* sont utilisés pour explorer les conflits moraux et les évolutions personnelles du personnage de Javert. Il révèle également comment la perception de la bonté peut varier en fonction du contexte et des expériences individuelles, et comment elle peut être interprétée de manière différente par des personnes ayant des valeurs et des croyances divergentes.

Nous trouvons que l'auteur Nguyễn Văn Vĩnh traduit le terme avec deux mots composés en vietnamien *khoan-dung* (1 fois) et *nhân-từ* (10 fois) dans le même extrait. Cela est intéressante et révèle une certaine nuance dans la compréhension de ces concepts en vietnamien.

Le terme *khoan-dung* est utilisé une fois pour traduire *bonté* ou *bon* en français. Il est important de noter que *khoan-dung* est un mot composé, résultant de la combinaison de deux lexèmes : *khoan* et *dung*. *Khoan* exprime une qualité de douceur, de tranquillité, tandis que *dung* signifie bienveillance ou gentillesse. Par conséquent, *khoan-dung* peut être interprété comme une forme de bonté ou de bonté bienveillante, reflétant une attitude douce et aimable envers les autres. Le terme *nhân-từ* est utilisé dix fois pour traduire *bonté* ou *bon* en français. Tout comme *khoan-dung*, *nhân-từ* est également un mot composé. *Nhân* signifie humaniste ou compassion, tandis que *từ* peut être compris comme une qualité ou une vertu. Ainsi, *nhân-từ* peut être interprété comme la qualité de l'humanité ou de la compassion, ce qui implique une attitude bienveillante et compatissante envers les autres. La présence de ces deux termes en vietnamien pour traduire *bonté* et *bon* suggère que la langue vietnamienne peut exprimer des nuances dans la compréhension de ces concepts. *Khoan-dung* met l'accent sur la douceur et la bienveillance, tandis que *nhân-từ* insiste sur l'humanité et la compassion. Cela peut refléter une sensibilité culturelle et linguistique dans la manière dont la bonté est perçue et exprimée en vietnamien, mettant en avant l'idée que la bonté peut être associée à la gentillesse, à la bienveillance et à la compassion envers autrui.

L'utilisation du terme *nhân-từ* par Nguyễn Văn Vĩnh se rapproche de l'emploi du terme *nhơn* (ou *nhân*) par Hồ Biểu Chánh dans le contexte de l'expression de la tolérance dans le sens moral. Sur un total de 20 énoncés, Hồ Biểu Chánh utilise 16 énoncés contenant le terme *nhơn* (*nhân*), en mettant l'accent sur le vocabulaire du sud pour exprimer la tolérance.

Ainsi, les deux auteurs semblent partager une vision commune de la tolérance en la reliant au concept de *nhơn* (*nhân*), qui peut être interprété comme la véritable philosophie de l'humanité²⁰⁷. Cette notion souligne l'importance de l'humanité, de la compassion et de la compréhension envers les autres dans le contexte moral. Comme le suggère la citation, c'est en adoptant cette perspective que l'humanité peut véritablement être considérée comme telle.

Cette convergence dans l'utilisation de termes similaires pour exprimer la tolérance met en évidence une compréhension partagée de l'importance de la bienveillance et de la compassion envers autrui dans la philosophie de l'humanité, à la fois dans le nord et le sud du Vietnam. Cela montre comment la notion de tolérance peut transcender les différences régionales et culturelles au Vietnam.

NHON 12

Đến năm Quý-Ty (1833) là năm nổi giặc Lê-văn-Khôi tại đất Gia-Định, thì tên Trần-chánh-Tâm đã bay khắp các phủ các huyện, ai ai cũng biết Chánh-Tâm là

²⁰⁷ Selon *Từ điển Hán-Nôm* (Dictionnaire Chinois-nôm) <https://hvdic.thivien.net/hv/nh%C3%A2n>

người cự phú, ai ai cũng nghe Chánh-Tâm là *người nhon từ*. (p. 181 - Chapitre XII - Tome III – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction:

L'année Quí-Ty (1833) (l'année de signe de Serpent), lors de la révolte de Lê-văn-Khôi à Gia-Định, le nom de Trần-chánh-Tâm était connu dans tous les districts et sous-préfectures. Tout le monde savait que Chánh-Tâm était une personne très riche mais connue de *sa bonté*.

Dans ce passage, la valeur morale prédominante est la "bonté". L'auteur mentionne que Trần-chánh-Tâm était connu pour être une personne "très riche mais connue de sa bonté". La bonté est une qualité morale qui implique une disposition positive envers les autres, la gentillesse et la volonté d'aider et de faire le bien. La mention de la richesse de Trần-chánh-Tâm est utilisée pour souligner qu'il avait les moyens financiers de faire le bien et d'aider les autres. Cependant, ce qui est le plus mis en avant dans ce passage, c'est sa réputation de bonté envers les autres. Cette réputation est probablement due à ses actions passées et à la manière dont il a pu aider et soutenir la communauté locale. Ainsi, la valeur morale de la bonté est mise en avant dans ce passage, et Trần-chánh-Tâm est présenté comme un exemple de personne qui incarne cette vertu morale en étant reconnue pour sa gentillesse et sa volonté d'aider les autres malgré sa richesse.

En revanche, en plus du terme *nhon từ* (NHON 3, NHON 12), Hồ Biểu Chánh emploie également *nhon nghĩa, nghĩa nhon* (NHON 4, NHON 7, NHON 8, NHON 9, NHON 10, NHON 22, NHON 23) *nhon đức* (NHON 13, NHON 15, NHON 16, NHON 17, NHON 20), *có nhon* (NHON 14), *lòng nhon* (NHON 11), *thương* (THUO 12 et THUO 28), *từ bi* (TUBI 10), *đức* (TAM 3, TAM 5, TAM 6) pour exprimer la valeur morale de la tolérance.

NHO 10

Thế-Hùng ngồi suy nghĩ một hồi lâu rồi nói rằng: - Cháu là con mồ-côi, từ nhỏ chí lớn cháu tập tánh giang hồ quen rồi; ở đời cháu ưa *làm nhon nghĩa* chớ không ưa hưởng phú quý. Và bác là một ông phú-hộ, còn cháu là một đứa bần-hàn. Nay bác thương tình gả con cho cháu, lẽ thì cháu phải lạy mà vung lờ, ngặt vì thuở nay cháu chưa tính lập gia thất, lại cũng không tính lo làm ăn, cháu sợ vào làm rể nhà bác, cháu đã không giúp ích cho bác được, mà lại còn không làm cho bác vui lòng được nữa. (p. 153 - Chapitre X - Tome III – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction :

Thế-Hùng réfléchit pendant un moment, puis dit : "Je suis un orphelin, depuis mon plus jeune âge, j'ai appris à me débrouiller dans ce monde. J'ai toujours préféré *cultiver des valeurs morales* plutôt que de rechercher la richesse. Vous, en revanche,

êtes une personne aisée, tandis que je suis un homme pauvre. Vous avez de la compassion pour moi et envisagez de me donner votre fille en mariage. Normalement, j'aurais dû vous remercier et accepter avec joie. Cependant, jusqu'à présent, je n'ai pas pensé à me marier ni à devenir financièrement indépendant, et j'ai peur que si je devenais votre gendre, je ne puisse pas vous être d'une grande aide, voire que je ne puisse pas vous rendre heureux.

Dans cet extrait, Thé-Hùng mentionne qu'il a toujours préféré cultiver des valeurs morales plutôt que de rechercher la richesse. Cela reflète son engagement envers l'intégrité, l'éthique et les principes moraux. Il se décrit comme un homme pauvre, montrant qu'il valorise la modestie et n'est pas attiré par les richesses matérielles. Bien qu'il reconnaisse que la proposition de mariage est un geste de compassion, il exprime sa gratitude envers cette offre. La gratitude est une valeur morale qui consiste à reconnaître les actes bienveillants des autres. Thé-Hùng exprime des inquiétudes quant à sa capacité à rendre son futur beau-père heureux et à être d'une grande aide. Cela montre son souci pour le bien-être des autres, ce qui est un aspect de l'altruisme, une valeur morale importante. Il reconnaît ouvertement qu'il n'a pas encore pensé au mariage ni à devenir financièrement indépendant. Cette humilité est un signe de conscience de ses propres limitations. Tout au long de son discours, Thé-Hùng est sincère quant à ses préoccupations et ses motivations. La sincérité est une vertu morale qui consiste à exprimer ses pensées et ses émotions honnêtement. En envisageant le mariage proposé, Thé-Hùng montre du respect envers la compassion et la générosité de l'autre personne.

Cet extrait illustre donc des valeurs morales telles que l'intégrité, la modestie, la gratitude, l'altruisme, l'humilité, la sincérité et le respect envers les autres. Thé-Hùng se présente comme un individu guidé par ces principes moraux dans ses décisions et ses interactions avec autrui.

Nous pouvons constater la prédominance des expressions discursives de la tolérance en français, en particulier dans l'œuvre *Les Misérables* de Victor Hugo. Cette prédominance s'exprime principalement à travers des termes liés à la valeur morale tels que *bon* ou *bonté*, *bienveillance*, *patience*, *compréhension*, *mansuétude*, *indulgence* et *tolérance*. Ces termes soulignent l'importance de la bienveillance, de la compassion et de la compréhension dans la compréhension et la pratique de la tolérance en français. Cette approche met en avant les qualités morales et éthiques associées à la tolérance, montrant que celle-ci va au-delà d'une simple acceptation passive des différences. D'autre part, vous avez mentionné que, en vietnamien, en particulier dans l'œuvre de Hồ Biểu Chánh, le terme *nhon* est largement utilisé pour exprimer la tolérance sous un angle moral. *Nhon*

se traduit par *bienveillance* en français et véhicule également des valeurs morales importantes bien que ce ne soit pas la seule valeur exprimée.

6.2.3.2 Valeur comportementale

Après avoir analysé le corpus, en ce qui concerne la valeur comportementale, nous constatons que *Les Misérables* comportent 26 énoncés, tandis que *Ngon cỏ gió ðũa* en compte 49. Ce qui est notable ici, c'est l'inversion des proportions en ce qui concerne la valeur morale. En français, on observe 49 énoncés, alors qu'en vietnamien, il y en a 20. Cette observation suggère que dans la version française, Victor Hugo privilégie principalement l'expression de la tolérance sous un aspect moral, tandis qu'en vietnamien, la tolérance est davantage exprimée à travers des actions et des comportements concrets entre les individus.

Tableau 15 – Les énoncés portant la valeur comportementale

Les Misérables – Những kẻ khốn nạn						Total
TOL 6	PAT 2	BIE 3 BIE 6 BIEN 8		BON 7	PER 21 PER 22 PER 25 PER 26 PER 31	26
TOL 9	PAT 4	BIE 9 BIE 16 BIE 17		BON 10	PER 32 PER 33 PER 37 PER 38 PER 39	
TOL 11	PAT 5	BIE 18		BON 33		
Ngon cỏ gió ðũa						
DUNG1	TAM 4,	THUO 28,		NHON3		49
DUNG2	TAM 7,	THUO 33		NHON6,		
DUNG5	TAM 8,	THUO 34,		NHON8,	PHUO 1, PHUO 2,	
	TAM 9,	THUO 47,	TUBI9	NHON18	PHUO 4 -> PHUO 27	
	TAM 10	THUO 48,		NHON19		
		THUO 52,		NHON20		
		THUO 53		NHON21		

Selon le tableau, nous trouvons que Victor Hugo utilise fréquemment le terme *permission* ainsi que le verbe *permettre*, ces expressions apparaissent à 10 reprises dans *Les misérables*. De plus, le terme

bienveillance est également employé à 6 reprises. Les termes tolérance, patience, bonté sont quant à eux utilisés trois fois chacun.

Les deux énoncés, TOL 6 et TOL 9, révèlent des nuances dans la manière dont les personnages réagissent à certaines situations et les limites de leur tolérance. Dans TOL 6 : “[...] c’est ce que la Thénardier ne crut pas devoir *tolérer* [...]” la Thénardier refuse de tolérer quelque chose, ce qui signifie qu'elle rejette catégoriquement cette chose, quel que soit son contexte ou sa signification. Nguyễn Văn Vĩnh traduit cette notion en "sao dung được nổi", soulignant ainsi la nature stricte et inflexible du refus de la Thénardier.

D'un autre côté, dans TOL 9 : “[...]c’était tout ce que *tolérait* M. Gillenormand[...], M. Gillenormand tolère quelque chose, ce qui signifie qu'il accepte ou autorise une certaine chose, mais il y a une sous-entendue d'interdiction ou de restriction, comme si cela était fait avec réticence. Nguyễn Văn Vĩnh traduit cette idée en "chỉ dung có thể mà thôi", suggérant que c'est tout ce qu'il est prêt à accepter, mais avec des limitations.

TOL 11

Grantaire, vrai satellite d’Enjolras, habitait ce cercle de jeunes gens ; il y vivait ; il ne se plaisait que là ; il les suivait partout. Sa joie était de voir aller et venir ces silhouettes dans les fumées du vin. On le *tolérait* pour sa bonne humeur.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit:

Cậu *Grantaire* y như một vị sao-hầu của *Enjolras*, cho nên ở luôn với bọn thiếu-niên đó; như cá ở nước; chỉ ở đó mới thoả-thích, dời đi nơi khác không chịu được, họ đi đâu thì theo họ đi đó. Cái khoái-lạc của cậu là ngồi mà nhìn bóng những người ấy đi đi lại lại trông ánh khói rượu bốc lên. Mà sở-dĩ bọn kia *dung* cậu cũng bởi cậu vui tính. (p. 51 - Chapitre I - Livre IV - Partie III – Những kẻ khốn nạn)

Nguyễn Văn Vĩnh a traduit l'énoncé TOL 11 en utilisant aussi le terme *dung*. Cela implique une acceptation, mais avec une nuance sous-entendue de négativité. En d'autres termes, Grantaire est toléré dans le cercle des jeunes gens en raison de sa bonne humeur, mais il est sous-entendu que s'il n'avait pas cette bonne humeur, il ne serait peut-être pas accepté ou serait moins apprécié. Cela montre comment la traduction peut nuancer le sens et la perception des personnages et des situations dans le texte.

Avec dix reprises du terme permission dans des utilisation comme *une permission* (PER 21), *la permission* (PER 21, 25, 31, 37), *ma permission* (PER 26), *permet* (PER 21) *n'est pas permis* (PER 27, 32) *ne lui permet pas* (PER 33) *n'avait pas permis* (PER 38) et *te le permettra* (PER 39) la plupart des cas,

Nguyễn Văn Vĩnh traduit par *xin phép*, *xin được phép*, *cho phép* ou *để cho* pour exprimer le comportement de demander l'autorisation ou donner l'autorisation à quelqu'un d'autre.

PER 22

Théodule l'embrassa une seconde fois, et elle eut la joie d'avoir le cou un peu écorché par les soutaches de l'uniforme.

— Est-ce que tu fais le voyage à cheval avec ton régiment? lui demanda-t-elle.

— Non, ma tante. J'ai tenu à vous voir. J'ai une *permission* spéciale.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit:

Cháu lại hôn bà-trẻ lần nữa, bà trẻ lần này được cái thích xây-xát cả cổ ra, vì trên vai áo cháu có những chân-khuyết bằng sắt. Bà lại hỏi cháu: - Thế cháu cưới ngựa cùng đi với lê-gi-măng à? - Thưa bà-trẻ không. Cháu vẫn chí-tâm thừa cơ-hội mà qua đây thăm bà-trẻ. Cháu đã *xin được phép* riêng. (p. 225 - Chapitre VII - Livre III - Partie III - Những kẻ khốn nạn)

Dans cet exemple, l'autorisation spéciale est traduite par *xin được phép*, ce qui capture la notion de demander une autorisation particulière ou spéciale pour ne pas effectuer le voyage à cheval avec le régiment. La traduction rend bien compte de la signification de l'original français.

Les énoncés PAT 2 “patience” (thư thư), PAT 4 “il serait aisé de lui faire prendre patience” (chúng tôi liệu dễ cho nàng đành lòng chờ đợi) et PAT 5 “Encore un peu de patience” (ta chịu khó lát nữa mà thôi.) expriment la tolérance sous l'angle du comportement lié à la patience et à la capacité d'attendre. Dans ces contextes, la tolérance est exprimée par la patience à supporter des situations difficiles ou à attendre une résolution.

Les énoncés BON 7 “Toujours la même figure sereine et bonne” (Cứ y-nguyên một vẻ khoan-từ, điềm-tĩnh.), BON 10 “il avait attendu avec beaucoup trop de bonté” (Chính giữ độ ấy, gã Thénardier lại viết thư nói rằng để thế là nhân-từ thái-quá rồi) BON 33 “C'est un homme qui fait de la bonté à coups de fusil” (Ông là một người dùng súng mà thi bụng nhân-từ.) expriment la tolérance sous l'angle du comportement de bonté. Ces énoncés mettent en avant des actions bienveillantes et compatissantes envers les autres, montrant comment la tolérance peut se manifester par des gestes de gentillesse et de générosité envers autrui.

Les énoncés BIE 3, BIE 8 et BIE 9 Nguyễn Văn Vĩnh traduit par nhân từ, suggèrent une tolérance basée sur la bienveillance et la compassion envers autrui. *Nhân từ* exprime une attitude de compréhension et de gentillesse envers les autres. BIEN 17 et BIE 18 traduits par *khoan từ*

indiquent également une forme de tolérance basée sur la patience et la bienveillance. *Khoan từ* implique une disposition à tolérer ou à faire preuve de patience envers les autres. BIE 6 traduit par *có lượng* peut signifier être généreux ou avoir de la mesure. Dans ce contexte, cela pourrait suggérer une tolérance basée sur le sens de la mesure ou de la modération. BIE 16 traduit par *làm phúc* implique une tolérance qui contribue au bonheur ou à la félicité. Cela peut être interprété comme une tolérance qui vise à créer des conditions propices au bien-être des autres.

Dans Ngọn cỏ gió đùa, Hồ Biểu Chánh emploie 26 reprises du terme *phước* dont 21 dans l'utilisation de l'expression (xin) *làm phước* (cho/ dùm).

PHUO 1

Tên Đố thủng thủng bước vô cửa, áo quần nước chảy ròng-ròng, tay mặt cầm gậy hèo chống xuống đất, tay trái vuốt mặt cho ráo nước mưa, rồi cóm róm nói rằng:

- Tôi là người ở phương xa đi lỡ đường, vậy xin anh làm phước cho tôi nhờ một bữa cơm và cho tôi ngủ đậu một đêm rồi sáng mai tôi đi. Người mập-mạp cao lớn ấy liếc mắt ngó tên Đố từ trên đầu xuống dưới chon, rồi bỏ đi vô nhà không thèm nói chi hết. Tên Đố mệt mỏi đói lạnh, tưởng người ấy vô nhà lấy cơm cho mình ăn, nên ngồi bẹp xuống đất dưới mái hiên mà chờ. (p. 32 - Chapitre II - Tome I – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction:

Đố entra par la porte, ses vêtements trempés d'eau, une canne à la main pour s'appuyer sur le sol, sa main gauche essuyant son visage pour enlever la pluie, puis il bredouilla :

- Je suis un étranger en provenance de loin qui s'est perdu en route. Pourriez-vous avoir la bonté de m'offrir un repas et un endroit où passer la nuit, et demain matin je partirai. Le grand homme, grand et costaud, regarda l'homme simple de haut en bas, puis partit dans la maison sans dire un mot. L'homme simple, fatigué, affamé et gelé, pensa que l'homme allait chercher de la nourriture pour lui, alors il s'assit par terre sous le porche en attendant.

L'expression (xin) *làm phước* (cho/ dùm) en vietnamien peut être traduite approximativement en français par *apporter des bénédictions* (à quelqu'un).

"Xin làm phước" signifie "s'il vous plaît, apportez des bénédictions".

"Cho" peut être utilisé pour indiquer "à" ou "pour" quelqu'un dans ce contexte.

"Dùm" est une forme verbale qui suggère l'action d'apporter ou de faire quelque chose pour le bénéfice de quelqu'un d'autre.

Ainsi, lorsque quelqu'un dit "(xin) làm phước (cho/ dùm)", cela implique généralement une demande ou un souhait que des bénédictions, du bonheur, de la chance ou du bien-être soient

accordés à quelqu'un. Nous pouvons voir la même structure mais avec le terme *thuowng* dans les énoncés THUO 33, THUO 34, THUO 49 et THUO 55.

Cela reflète la préoccupation de l'auteur pour le bien-être des personnages de son œuvre et son engagement envers des valeurs morales telles que la générosité, la bienveillance et la compassion envers les autres. Le fait que cette expression soit utilisée à de nombreuses reprises souligne l'importance de ces valeurs dans le récit et dans la manière dont les personnages interagissent les uns avec les autres. Cette expression contribue à renforcer le thème de la compassion et de la solidarité dans le récit, montrant que les personnages se soucient les uns des autres et souhaitent mutuellement le meilleur. C'est un élément clé de la moralité et de la culture vietnamienne qui transparaît dans l'œuvre de l'auteur.

Des synonymes de *làm phước* sont *làm nghĩa*, *việc phước thiện* (PHUO 15), *làm ơn* (PHUO 25), *làm ơn nghĩa* (NHON 6).

PHUO 15

Ông đã định *làm nghĩa*, ra thọ tội đặng cứu người oan ức, mà chùng ông nhớ đến công việc phước thiện của ông lập ra đặng cứu kẻ cơ hàn bịnh hoạn, thì ông dự-dự bàng hoàng. Ông cứ đi ra đi vô hoài không biết liệu lẽ nào. Ra chịu tội thì khỏi hổ với lương tâm, song hết thể cứu giúp cả ngàn người nghèo khổ nữa. Còn như nín luôn, thì cả ngàn người được nhờ, song mình đối với Phật Trời, chắc cả đời phải ăn-năn hổ thẹn. Ông bức-rức trong lòng, nên buổi chiều ông không ăn cơm, cứ nằm dàu-dàu trong buồng hoài. (p. 231 - Chapitre XIV - Tome IV – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction:

Il avait l'intention de *faire le bien*, de réparer les injustices et de sauver les innocents, mais dès qu'il pensait à l'œuvre de charité qu'il avait fondée pour secourir les malades, il était pris d'anxiété. Il errait sans but, ne sachant que faire. S'il se confessait, sa conscience serait soulagée, mais des milliers de personnes démunies ne recevraient plus d'aide. En gardant le silence, des milliers de personnes seraient secourues, mais il devrait peut-être expier sa faute devant Dieu toute sa vie. Il était tourmenté en son for intérieur, alors l'après-midi, il ne prit pas de repas et resta allongé dans sa chambre, torturé par ses pensées.

Ce monologue de Lê Văn Đố met en lumière la valeur comportementale de la tolérance à travers les actions et les dilemmes moraux du personnage. Il exprime son désir de faire le bien, de réparer les injustices et de sauver les innocents. Cela dénote une volonté de tolérer les souffrances des autres et de prendre des mesures pour les soulager. Il s'agit d'une forme de tolérance comportementale envers ceux qui sont dans le besoin. En même temps, il ressent de l'anxiété face à ses actions passées et à la fondation d'une œuvre de charité. Ce dilemme moral montre la complexité de la tolérance

comportementale. Il se demande s'il doit se confesser pour soulager sa conscience, ce qui pourrait avoir un impact sur son œuvre de charité, ou s'il doit garder le silence et continuer à aider les personnes dans le besoin. Il est prêt à faire des sacrifices personnels pour aider les autres. Il est prêt à vivre avec le poids de sa faute devant Dieu s'il peut continuer à secourir les démunis. Cela démontre une tolérance comportementale envers le fardeau personnel au nom de la charité et de la justice.

Pour exprimer le contraire de *làm phước*, Hồ Biểu Chánh utilise la négation *không* dans plusieurs expressions, notamment “*không làm phước*” (PUHO 19), “*không còn như nghĩa gì nữa*” (NHON 8), dans “*không thấy động dung chút nào hết*” (DUNG 1) et dans “*không dung ai đâu*” (DUNG 2). Les expressions “*xưng làm phước mà thiệt làm ác*” (PHUO 13) et “*giả như nghĩa*” (NHON 8) sont particulièrement intéressantes, car elles sont très similaires à l'énoncé BON 33 dans *Les misérables* en français. Ces énoncés critiquent les personnes hypocrites qui disent des paroles gentilles mais commettent actions méchantes.

Hồ Biểu Chánh illustre dans *Ngon cổ gió đùa* l'acte de reconforter et de partager les difficultés avec autrui en utilisant des expressions telles que “*lấy lời như từ*” (NHON 21), “*lấy lời từ bi*” (TUBI 9) et “*làm mặt như từ*” (NHON 18). Ces expressions montrent comment il exprime la tolérance envers les autres de manière bienveillante et compréhensive.

L'énoncé NHON 21, qui signifie “*utiliser des paroles bienveillantes*”, met en lumière l'importance des mots gentils et encourageants pour reconforter quelqu'un en difficulté. Le personnage choisit ses paroles avec soin pour apporter du réconfort et de la compréhension à ceux qui en ont besoin. TUBI 9, qui signifie “*utiliser des paroles de compassion*”, met en avant l'empathie du personnage envers les autres. Il est prêt à exprimer sa compassion à travers ses mots, montrant ainsi sa volonté de partager les difficultés des autres et de les soutenir émotionnellement.

NHON 18, qui représente la manifestation de la bienveillance à travers les expressions faciales, montre comment le personnage utilise non seulement des mots gentils mais aussi des expressions du visage bienveillantes pour reconforter et apaiser ceux qui sont en détresse. Cette approche montre l'engagement à être présent émotionnellement pour les autres.

DUNG 5:

Đàm-tự-Chấn phiền trong lòng, mà ban đầu ông làm lơ, không muốn nói ra. Lần lần ông dần không được nữa, nên ông phải tỏ lời phiền trách. Thế-Hùng không

dám cãi lẽ với ông, mà chàng cũng cứ đi chơi hoài, song thấy ông bất bình, nên không dám dắt khách về nhà nữa. Kim-Điệp hai vai gánh nặng, một bên thì kính mền cha, một bên thì kính mền chồng, nàng không biết liệu thế nào cho cha với chồng khỏi xích-mịch, nên cứ theo năn nỉ cha *dung thứ* chồng đặng phi chí giang hồ, rồi lại năn nỉ chồng đừng có cãi lẽ với cha, mà mất niềm hòa khí. (p. 154 - Chapitre X - Tome III – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction:

Đàm-tự-Chấn était préoccupé, mais au début, il ne voulait pas exprimer ses préoccupations. À plusieurs reprises, il n'a pas pu retenir ses plaintes, alors il a dû exprimer sa frustration. Thế-Hùng n'osait pas discuter avec lui, donc il continuait à s'amuser, mais quand il voyait le noble frustré, il n'osait plus ramener d'invités à la maison. Kim-Điệp, partagée entre l'affection pour son père et son mari, ne savait pas comment empêcher les disputes entre eux deux. Elle supplie son père de pardonner aux aventures de son mari, puis elle conseillait à son mari de ne pas contredire son père, pour préserver la paix.

Dans cette situation, le pardon et la tolérance sont des comportements importants. Bien que des conflits et des préoccupations existent, les personnages cherchent à les résoudre par le pardon et la compréhension mutuelle, plutôt que par des confrontations constantes. Cela souligne la valeur de la tolérance dans le maintien de l'harmonie et des relations familiales.

L'auteur utilise également des termes tels que *thương* (avoir de la compréhension et de l'affection) dans THUO 28, THUO 48, THUO 52, le mot composé *tánh nét đều hiền lương* (caractère douce et bienveillante) dans TAM 4, *thiện tâm* dans "bà có thiện tâm, thường yêu thương người nghèo khổ" (elle a Elle a un cœur charitable et aime souvent aider les personnes dans le besoin.) TAM 7, *hiền đức* dans "ông là người cự phú mà lại hiền đức" (Il est riche mais vertueux) TAM 8 et *thi ân bố đức* (faire preuve d'une grande générosité avec des charités) dans TAM 9 pour décrire pour décrire les comportements et les caractéristiques des personnages qui ont des attitudes bienveillantes, charitables et compatissantes envers les autres. Ils sont employés pour mettre en avant la bonté intrinsèque des individus et leur désir d'aider ceux dans le besoin.

6.2.3.3 Valeur sentimentale

Effectivement, dans *Les Misérables* de Victor Hugo, nous pouvons identifier un énoncé qui expriment la tolérance, codifié BON 39. Victor Hugo utilise le terme *la bonté* pour transmettre le concept de tolérance nuancé de sentiment.

BON 39

Cosette n'avait jamais été plus tendre avec Jean Valjean. Elle était à l'unisson du père Gillenormand ; pendant qu'il érigeait la joie en aphorismes et en maximes, elle exhalait l'amour et la *bonté* comme un parfum. Le bonheur veut tout le monde heureux.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit :

Chưa hề bao giờ Cosette nghe trong lòng thấy thương yêu ông Jean Valjean như khi ấy. Cô thật là ý-khí tương đồng với cụ Gillenormand, trong khi cụ lấy những lời văn-hoa ra mà đạt tẩm lòng vui-vẻ, thì cô tiết ra những tình-cảm thương-yêu, những ý *khoan-từ*, như cánh hoa xông hương lên vậy. Phàm người ta đặc ý, thì muốn cho hết thấy ai ai cũng hớn-hở. (p. 155 - Chapitre II - Livre VI - Partie V – Những kẻ khốn nạn)

Dans cet énoncé, Cosette est décrite comme devenant plus tendre envers Jean Valjean, exprimant de la bonté envers lui. Cette association entre tolérance et bonté montre comment la tolérance peut être perçue comme un acte de bienveillance et de compréhension envers autrui.

La traduction vietnamienne de cet énoncé par Nguyễn Văn Vĩnh en utilisant le terme *khoan-từ* reflète également cette nuance. ce terme est un mot composé de deux lexèmes d'origine chinois *khoan* et *từ*. *Khoan* évoque la douceur et la tranquillité, tandis que *từ* est associé à la bienveillance et à la gentillesse²⁰⁸. Ainsi, dans la version vietnamienne, l'idée de tolérance est exprimée à travers un terme qui combine ces deux aspects, montrant comment la compréhension et la bienveillance sont des composantes importantes de la tolérance. Cela montre comment la traduction tente de capturer la richesse sémantique du terme français *bonté* en utilisant des mots vietnamiens qui évoquent à la fois la douceur et la bienveillance.

D'autre part, dans *Ngọn cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh, nous avons relevé 43 énoncés avec le code THUO, indiquant que l'auteur exprime la tolérance avec une nuance sentimentale en utilisant le terme *thương* (avoir de la compassion). Ces énoncés montrent comment Hồ Biểu Chánh explore la tolérance dans un contexte émotionnel, mettant en avant la compassion et la bienveillance envers autrui.

THUO 1

Đêm ấy nó nằm suy xét việc đời, nhớ chuyện của mình thì cảm giận Bá-hộ Cao, người giàu có mà sao không biết *thương* kẻ nghèo nàn, thấy người ta đói khát đã

²⁰⁸ Selon *Từ điển Hán Nôm* (Dictionnaire Chinois-nôm) <https://hvdic.thivien.net/hv/t%E1%BB%AB>

không chịu giúp dùm, rồi vì một trã cháo heo mà đành hại luôn cả một nhà. (p. 26 - Chapitre II - Tome I - Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction :

Cette nuit-là, il méditait sur la vie et, en se souvenant de sa propre histoire, il éprouvait du ressentiment envers Bá-hộ Cao, quelqu'un de riche qui ne savait pas compatir envers les plus démunis. Il voyait les gens affamés et assoiffés, mais il refusait de leur venir en aide. Tout cela à cause d'une portion de bouillie de porc, il avait causé du tort à toute une famille.

Il est intéressant de noter que parmi les 45 énoncés contenant le terme *thương* (avoir de la compassion) dans *Ngọn cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh, il existe une variété d'utilisations qui reflètent la nuance de compassion et de tolérance.

Tableau 16 - Des énoncés en vietnamien avec le terme *thương*.

Không thương/ Không biết thương	THUO 1, THUO 3, THUO 4, THUO 5, THUO 9, THUO 10, THUO 11, THUO 12, THUO 18, THUO 24, THUO 25, THUO 26, THUO 31, THUO 32, THUO 36, THUO 37, THUO 38, THUO 42, THUO 51
Niệm tình thương xót	THUO 7
Động lòng thương	THUO 13
Có lòng thương	THUO 19, THUO 21
Thương	THUO 20, THUO 21, THUO 22, THUO 23, THUO 24, THUO 30, THUO 33, THUO 39, THUO 40, THUO 41, THUO 42, THUO 43, THUO 45, THUO 46, THUO 49, THUO 51, THUO 54

La négation *không thương* (ne pas avoir de compassion)

Ces énoncés indiquent l'absence de compassion ou de tolérance. Ils reflètent des situations où la compassion n'est pas présente, ce qui peut suggérer un manque de tolérance. Il y a 19 énoncés de ce type, montrant une variété de contextes où la compassion fait défaut. Nous pouvons voir dans l'extrait THUO 1 si-dessus qui dépeint Bá-hộ Cao comme quelqu'un de riche qui ne sait pas compatir envers les plus démunis. Son refus d'aider les gens affamés et assoiffés, malgré leur besoin évident, montre un manque de tolérance et de compassion envers ceux qui sont dans le besoin. L'auteur exprime du ressentiment envers Bá-hộ Cao en raison de son comportement. Ce ressentiment est lié au fait que Bá-hộ Cao a causé du tort à toute une famille en refusant de les

aider, tout cela pour une portion de bouillie de porc. Cette situation met en évidence l'absence de tolérance et la préoccupation égoïste pour ses propres intérêts au détriment des autres. Le passage souligne également la conscience sociale du personnage Lê Văn Đố (le prototype de Jean-Val-Jean), qui médite sur la vie et se souvient de sa propre histoire. Cela suggère qu'il comprend l'importance de la tolérance et de l'empathie envers les moins fortunés, ce qui contraste avec le comportement de Bá-hộ Cao.

L'affirmation *thương* (avoir de la compassion)

Ces énoncés expriment clairement la compassion et la tolérance envers autrui. Ils montrent des personnages ou des situations où la compassion est présente et où la tolérance est manifestée. Il y a 19 énoncés de ce type, mettant en avant des exemples de tolérance dans le roman.

THUO 41

Vì nó ở trần, lại bị gió thổi mát, nên mình nó lạnh ngắt. Lê-văn-Đố bèn cởi áo mà đắp cho nó ngủ ấm. Lê-văn-Đố thấy thân con nhỏ như vậy thì *thương xót* hết sức, *thương* con nhà nghèo phải chịu cay đắng trăm chiều, rồi lại giận kẻ giàu sang không biết nghĩa nhon danh dự. (p. 270 - Chapitre XVI - Tome V – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction:

Comme il était dehors, exposé au vent froid, elle était frigorifiée. Lê-văn-Đố a alors enlevé son manteau et l'a couvert pour qu'elle puisse dormir au chaud. En la voyant dans un état si vulnérable, Lê-văn-Đố *a ressenti une grande compassion*. Il *a eu pitié* d'elle, un enfant d'une famille pauvre, condamné à endurer de nombreuses difficultés. Il en voulait aux personnes riches qui ne comprenaient pas la signification de l'humilité et de la dignité.

Lê-văn-Đố démontre de la tolérance envers la jeune fille (le personnage Thu Vân – le prototype de Cosette) exposée au froid en lui offrant son manteau pour qu'elle puisse dormir au chaud. Il ne se soucie pas de son propre confort, mais plutôt de son bien-être. Cette tolérance se manifeste par son acte altruiste de prendre soin d'une personne vulnérable. Il ressent une grande compassion envers elle. Sa pitié et son empathie montrent sa capacité à comprendre et à ressentir la souffrance des autres. Il éprouve de la compassion pour un enfant issu d'une famille pauvre qui doit faire face à de nombreuses difficultés. Il critique également les personnes riches qui ne comprennent pas la signification de l'humilité et de la dignité. Cela indique que Lê-văn-Đố est conscient des inégalités sociales et qu'il est tolérant envers ceux qui souffrent de ces inégalités. Il exprime sa désapprobation envers ceux qui ne partagent pas sa tolérance et sa compassion envers les moins fortunés.

Utilisations variées

En plus des usages de base de *thuong*, il existe également des énoncés qui utilisent des expressions telles que "niệm tình *thuong*" (sentiment de compassion), "động lòng *thuong*" (émouvoir la compassion) et "có lòng *thuong*" (avoir un cœur compatissant). Ces expressions montrent différentes façons d'exprimer la compassion et la tolérance dans divers contextes. Il y a 4 énoncés de ce type, illustrant la richesse des expressions liées à la tolérance en vietnamien.

THUO 13

Bà vừa hỏi vừa ngó thấy ông Sáu Thới, bà liền chào ông. Ánh-Nguyệt bèn đem cái tin buồn của ông Sáu Thới mới báo cho mình hay hồi nãy đó mà thuật lại cho bà nghe. Bà *động lòng thuong*, nên nói rằng:

- Tội nghiệp dữ hôn! Phải làm sao đi lên mà rước cậu về, chớ cậu đau mà để cậu ở trên sao được. (p. 68 - Chapitre V - Tome II – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction:

Pendant que la vieille dame posait sa question, elle aperçut monsieur Sáu Thới et le salua immédiatement. Ánh-Nguyệt lui a alors transmis les tristes nouvelles que monsieur Sáu Thới venait de lui annoncer plus tôt, les répétant pour la dame. Émue par la compassion, la vieille dame dit :

- Les pauvres ! Il te faudrait aller le chercher et le ramener chez lui ? Il est malade, il ne faut pas le laisser tout seul là-bas.

La vieille dame fait preuve de tolérance envers la souffrance de la famille d'Ánh-Nguyệt. Elle réagit de manière compréhensive et bienveillante lorsqu'elle entend les nouvelles concernant la maladie grave du père d'Ánh-Nguyệt. Elle exprime sa préoccupation et sa volonté d'aider en suggérant qu'Ánh-Nguyệt devrait aller chercher son père malade et le ramener chez lui pour qu'il ne soit pas seul. La compassion est un élément essentiel de la tolérance dans ce texte. La vieille dame, émue par la situation difficile de la famille d'Ánh-Nguyệt, exprime sa compassion envers eux. Elle montre qu'elle se soucie de leur bien-être et de leur détresse. Sa proposition d'aider à ramener le père malade chez lui témoigne de sa compassion et de son désir d'apporter un soutien concret.

6.2.3.4 Valeur juridique

Nous souhaitons débiter notre analyse en examinant la valeur juridique des expressions discursives liées à la tolérance. Nous constatons que dans le corpus bilingue français-vietnamien, il existe un total de 5 énoncés contenant le terme *tolérance* dans des contextes juridiques, et également 4 énoncés

en vietnamien dans la version adaptée. Cela indique que les expressions de la tolérance sont utilisées dans des contextes juridiques et réglementaires, mais elles ne sont pas très fréquentes.

Parmi ces énoncés, nous relevons trois extraits dans lesquels le terme *tolérance* est utilisé sous forme de nom, avec ou sans article, par exemple : "sous la même tolérance" (TOL 5), "par tolérance" (TOL 10), "tolérance supprimée" (TOL 12). A titre d'exemple :

TOL 5

La Noël de l'année 1823 fut particulièrement brillante à Montfermeil. Le commencement de l'hiver avait été doux ; il n'avait encore ni gelé ni neigé. Des bateleurs venus de Paris avaient obtenu de M. le maire la permission de dresser leurs baraques dans la grande rue du village, et une bande de marchands ambulants avait, *sous la même tolérance*, construit ses échoppes sur la place de l'église et jusque dans la ruelle du Boulanger, où était située, on s'en souvient peut-être, la gargote des Thénardier.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit:

Ngày lễ Thiên-chúa giáng-sinh năm 1823 ở Monfermeil thật là long trọng. Từ đầu mùa đông năm ấy chiều trời êm-ả, nước chưa đóng băng, trời chưa xuống tuyết hôm nào. Những phường làm trò ở kinh-thành mà đến, đã xin được phép quan thị-trưởng cho cất rạp lên ở ngay phố chính trong làng. Một bọn bán hàng dong nữa thì *xin được phép* cất lều ở trước sân nhà thờ, cho vào đến tận cái ngõ hàng Bánh, là cái ngõ nhà vợ chồng Thénardier dọn quán bán hàng, có lẽ độc-giả cũng còn nhớ. (p. 61 - Chapitre I - Livre III - Partie II – Những kẻ khốn nạn)

En vietnamien, Nguyễn Văn Vĩnh a traduit le terme *tolérance* selon des énoncés avec des expressions telles que "xin được phép" (obtenir la permission) (TOL 5), "dung cho" (autorisé de) (TOL 10), "cái đặc quyền" (un privilège spécial) (TOL 12). En effet, nous constatons que dans la traduction de Nguyễn Văn Vĩnh, le terme *tolérance* a été rendu par des expressions qui évoquent la permission ou l'autorisation, ce qui suggère une connotation juridique ou réglementaire de la tolérance.

A côté du terme *tolérance*, Victor Hugo emploie deux fois le terme *indulgence* pour exprimer une tolérance juridique. Par exemple, il écrit "concilier l'indulgence de ces juges" (IND 6) :

Il s'obstinait à nier tout, le vol et sa qualité de forçat. Un aveu de ce dernier point eût mieux valu, à coup sûr, et lui eût concilié *l'indulgence* de ses juges ; l'avocat le lui avait conseillé ; mais l'accusé s'y était refusé obstinément, croyant sans doute sauver tout en n'avouant rien. C'était un tort ; mais ne fallait-il pas considérer la brièveté de cette intelligence ? Cet homme était visiblement stupide.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit:

Cứ một niềm chối phắt, không phải nó ăn-trộm, mà cũng không phải nó đã đi đầy thuở trước. Giả-sử nó khôn hồn, thì nó cứ thú-nhận ngay cái tội đi đầy ngày trước, như thế thì có lẽ các quan ngài cũng *khoan dung* cho cái việc hái vài trái táo; thầy cũng đã hết sức khuyên-bảo nó nhận đi, nhưng mà nó nhất-định là chối hết cả, tưởng thế trắng được tội. Như thế thật là nó đại, nhưng xin các quan lượng xét cho cái trí-khôn con người thô-thiển. Nhìn mặt nó cũng đủ biết rằng nó là một đứa xuẩn-ngốc. (p. 207 - Chapitre IX - Livre VII - partie I – Những kẻ khốn nạn)

Dans ce contexte, *l'indulgence* est utilisée comme une admission de la part du personnage. Il ne s'agit pas de valeur, de clémence ou de compassion, mais plutôt de minimiser la peine pénale encourue en montrant une certaine compréhension envers le prévenu. Dans un autre énoncé, Victor Hugo a listé *l'indulgence* (IND 7) parmi plusieurs noms qui expriment les qualités d'une personne mais dans un contexte « dans l'œil de la loi, on ne sait quelle justice selon Dieu allant en sens inverse de la justice selon les hommes. » (IND 7). Ce cas est particulièrement intéressant car il revêt à la fois une dimension juridique et religieuse. L'indulgence semble se situer dans le discours de ce qui est bon et bénéfique, mais elle est également associée à la miséricorde et au pardon, reflétant ainsi la loi et la justice de Dieu.

En vietnamien, Nguyễn Văn Vĩnh a traduit le terme *l'indulgence* des énoncés IND 6 et IND 7 en *khoan dung* en vietnamien. Dans le contexte de ces énoncés, où l'indulgence est liée à la loi et à la justice, la traduction en *khoan dung* reflète une approche plus souple de la justice. Cela suggère que l'indulgence n'est pas simplement une question juridique, mais aussi une question de compréhension et de compassion envers les individus en difficulté. Cette traduction montre comment Nguyễn Văn Vĩnh a cherché à capturer à la fois la signification juridique et la dimension morale de l'indulgence dans sa traduction en vietnamien, en intégrant des valeurs culturelles et sociales vietnamiennes dans le texte.

Dans la version adaptée en vietnamien *Ngọn cỏ gió đùa*, l'auteur a choisi d'utiliser deux fois le terme *dung* (DUNG 6 et DUNG 7) et trois fois le terme *thương* (THUO 16, THUO 17 et THUO 50) pour exprimer la tolérance dans un contexte juridique. A titre d'exemple:

THUO 50

Ngặt vì nhà con nghèo, phận con là gái, mà số nợ thì nhiều, bởi vậy con không biết làm sao mà trả được, xin quan lớn *thương dùm* thân con.

- Nàng muốn khỏi trả nợ ấy hay không? (p.77 - Chapitre V - Tome II)

Notre traduction :

Fatiguée parce que ma famille est pauvre et que je suis une fille, et les dettes sont nombreuses, c'est pourquoi je ne sais pas comment les rembourser. Je vous implore, votre Honneur, de bien vouloir avoir de la compassion pour moi.

Souhaitez-vous être exemptée de ces dettes ou non ?

Hồ Biểu Chánh emploie les expressions *dung ché'* (DUNG 6) et *dung thứ* (DUNG 7) et “xin quan lớn thương dùm thân con” (Je vous implore, votre Honneur, de bien vouloir avoir de la compassion pour moi.) pour les énoncés THUO 16, THUO 17 et THUO 50. Dans les quatre énoncés en vietnamien, le contexte juridique est clairement évoqué, notamment à travers la présence du personnage du juge.

Les expressions *dung ché'* et *dung thứ* évoquent la notion de clémence ou de grâce accordée par une autorité judiciaire. Elles montrent que le personnage implore le juge de faire preuve d'indulgence envers lui, ce qui suggère une dimension juridique et légale importante dans ces énoncés. L'expression "xin quan lớn thương dùm thân con" renforce encore davantage le contexte juridique en montrant le personnage plaidant pour la clémence du juge. Cette phrase montre à quel point le personnage est préoccupé par la décision judiciaire qui l'attend et exprime son désir de voir le juge agir avec compassion.

6.2.3.5 Valeur sociétale, politique

Dans *Les misérables*, on trouve 32 énoncés qui expriment la tolérance dans un contexte sociétal et politique, tandis que dans *Ngọn cỏ gió đùa* il n'y a que 5 énoncés en vietnamien. Victor Hugo utilise 21 énoncés avec le terme *permission* ou le verbe *permettre*, 3 extraits avec le terme *tolérance*, 5 discours avec *compréhension* ou *comprendre*, et les termes *patience* (2 fois), *bonté* (2 fois) et *mansuétude* (1 fois).

Tableau 17 - Les énoncés portant la valeur sociétale, politique

Les Misérables – Những kẻ khốn nạn					Total
TOL 3, TOL 4, TOL 8	PAT 7, PAT 11	MAN4 BON 3 BON 26	COM 2, COM 8, COM 9, COM 10, COM 11	PER 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 34, 35	32
Ngọn cỏ gió đùa					

DUNG2	NHON6				5
DUNG3	NHON9				
DUNG4					

“Toléré” – “dung-túng”

TOL 3 :

Mi-parti lumière et ombre, Napoléon se sentait protégé dans le bien et *toléré* dans le mal. Il avait, ou croyait avoir pour lui, une connivence, on pourrait presque dire une complicité des événements, équivalente à l’antique invulnérabilité.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit :

Vua Nã-phá-luân nửa là sáng, nửa là tối, cho nên khi làm điều thiện thì biết rằng trời phù-hộ, khi làm điều ác thì biết rằng trời *dung-túng*. Ngài yên-trí rằng thế sự vẫn đồng-tình, đồng-muru với ngài, cái yên-trí ấy thành ra như một thứ thuốc kị-đạn ngày xưa vậy. (p. 91 - Chapitre VIII - Livre I - Partie II)

Dans cet extrait de *Les Misérables* de Victor Hugo, l'auteur exprime une vision politique de Napoléon Bonaparte. Il utilise l'expression "Mi-parti lumière et ombre" pour décrire le caractère complexe de Napoléon, suggérant à la fois des aspects positifs et négatifs de sa personnalité et de son règne. L'utilisation du terme *toléré* renforce cette idée. Lorsque l'extrait dit que Napoléon se sentait "protégé dans le bien et toléré dans le mal", cela suggère que Napoléon avait le sentiment d'être soutenu et accepté dans ses actions positives (le *bien*), mais qu'il pouvait aussi compter sur une certaine indulgence ou compréhension pour ses actions plus controversées ou néfastes (le *mal*). Il avait l'impression que les circonstances et les événements étaient de son côté, lui donnant une sorte d'immunité ou d'invulnérabilité.

Il est important de noter que Victor Hugo avait une grande admiration pour Napoléon le Grand, et cela se reflète dans son écriture. Cet extrait met en avant la complexité de la perception de Napoléon, à la fois en tant que leader politique puissant et en tant qu'homme aux actions controversées. La notion de tolérance ici s'applique au fait que Napoléon était “toléré” malgré ses actions contestables, ce qui peut être interprété comme une forme de compréhension ou d'acceptation de ses erreurs dans le contexte politique de l'époque. En résumé, l'analyse des énoncés montre que Victor Hugo aborde la tolérance principalement à travers des termes moraux positifs, mettant ainsi en lumière son engagement en faveur de la justice sociale et de l'amélioration de la condition humaine dans la société française du XVIII^e siècle.

TOL 4 ou PER 5, qui mentionne que "Turenne était adoré de ses soldats parce qu'il tolérait le pillage, le mal permis fait partie de la bonté," utilise le verbe *tolérer* pour décrire l'attitude de Turenne envers le pillage. Cette utilisation du terme "tolérer" est bien rendue par la traduction de Nguyễn Văn Vĩnh, qui emploie *dung túng* pour exprimer l'idée d'acceptation et d'autorisation. Dans cet extrait, "tolérer" signifie que Turenne permettait aux soldats de piller, ce qui est considéré comme une forme d'indulgence ou de compréhension.

En revanche, l'énoncé TOL 8, qui mentionne que "on ne leur tolérait que des matelas de deux pouces d'épaisseur," ne traduit pas le verbe *tolérer*. Nguyễn Văn Vĩnh rend plutôt l'idée que les matelas avaient seulement deux pouces d'épaisseur en utilisant la phrase "cái đệm chỉ dày đến hai tấc là cùng" (les matelas n'ont que deux pouces d'épaisseur). Il semble que dans ce contexte, l'auteur a utilisé le verbe "tolérer" pour décrire les règlements de la prison, indiquant que les matelas ne pouvaient pas être plus épais. En vietnamien, l'utilisation de "ne...que" suffit à transmettre cette restriction sans avoir besoin de "tolérer."

Ainsi, dans le premier cas, "tolérer" exprime une indulgence ou une compréhension envers le pillage, tandis que dans le second cas, il s'agit plutôt de décrire une règle restrictive en prison. La traduction de Nguyễn Văn Vĩnh prend en compte ces nuances pour refléter le sens de l'original en français.

“(Ne pas) permettre de + V” – “Không để (yên) cho”, “Khiến cho”

Avec les trois énoncés PER 1, 4, 34, Victor Hugo emploie le verbe *permettre* sous forme active, à la fois affirmativement et négativement, pour exprimer l'idée de donner ou refuser à quelqu'un la possibilité de faire quelque chose. Cependant, dans la traduction de Nguyen Van Vinh, différents termes sont utilisés pour ajouter des nuances en fonction du contexte.

PER 1 : "Elle n'est pas neutre, et ne vous permet pas de rester neutre." - Nó không có trung-lập, mà nó cũng không để yên cho mình trung lập. (Ce n'est pas neutre, et ça ne vous laisse pas tranquille pour rester neutre.) Dans cette phrase, "ne permet pas de rester neutre" est traduit par "không để yên cho mình trung lập," ce qui implique que la situation ne laisse pas la personne tranquille pour rester neutre.

PER 4 : "Quand la pitié divine le permet, un sentiment d'honneur et d'équité." - Khiến cho những lúc trời còn cả thương mà cho mà trong bụng còn có được đôi chút lương-tâm và công-lý. Ici, "permet" est traduit par "khiến cho... còn có được" (permettre à avoir) ce qui implique que "Quand il y a encore de la pitié divine et que cela permet à ce qui est à l'intérieur de toi d'avoir un peu de compassion et de justice."

PER 34 : "Aux Madelonnettes, il n'y a que deux barreaux à la cantine, ce qui permet à la cantinière de laisser toucher sa main aux détenus." - *Khiến cho những tù đến lĩnh đồ-ăn có thể nắm được tay người đàn-bà đứng phát.* Ici, "permet" est traduit par "khiến cho... có thể" (rendre possible) indiquant que la situation rend possible aux détenus de toucher la main de la femme qui distribue la nourriture.

Dans ces traductions, l'accent est mis sur la façon dont les circonstances permettent ou non quelque chose, ce qui reflète le sens de l'original en français tout en utilisant des termes vietnamiens qui ajoutent des nuances appropriées.

“Il (se) fût (soit) permis” – “còn dám”, “chuẩn y”, “xin ... cho phép”

Il est intéressant de noter comment la demande d'autorisation est traitée dans la traduction de Victor Hugo vers le vietnamien. Dans le texte original, l'utilisation du verbe "permettre" est variée, allant de la forme passive au subjonctif à la forme active, créant des nuances dans la demande d'autorisation. Dans la traduction de Nguyễn Văn Vĩnh, les formules de politesse sont souvent utilisées pour rendre ces demandes d'autorisation, ce qui reflète la courtoisie et le respect présents dans la langue vietnamienne.

PER 2 - "Il se fût permis" est traduit en vietnamien par "mà Javert còn dám thét-mắng viên đội cảnh-sát." Dans cette traduction, "còn dám" est utilisé, ce qui signifie "oser faire". Cela implique que la personne demande elle-même l'autorisation d'agir.

PER 8 - "Il fut permis, de par le roi" est traduit en vietnamien par "ngài bèn chuẩn-y cho hai viên được đổi tên đi một vài nét". Dans ce contexte, Nguyen Van Vinh préfère utiliser une forme plus active pour rendre la phrase en vietnamien. La signification de l'autorisation du roi est préservée.

PER 9 - "Qu'il nous soit donc permis de parler du passé au présent" est traduit en vietnamien par "Vậy thì xin độc-giả cho phép ta nói đến chốn cũ dẫu đã qua rồi." ("supplie pour avoir l'autorisation"). Cette traduction utilise une formule de politesse et reflète la demande de permission, tout en maintenant la signification de l'autorisation. Nous avons l'énoncé PER 12 dans la même utilisation que PER 9.

“Demander la permission” – “Xin phép”, “xin cho phép”, “xin được phép”

Les énoncés PER 6, 7, 20, 24, 27, 28, 29 de Victor Hugo illustrent la demande de permission et la politesse dans le contexte du texte. L'auteur utilise l'expression "demander la permission" de manière cohérente, reflétant la courtoisie et la politesse qui accompagnent souvent de telles demandes dans la langue française.

En vietnamien, la traduction de ces expressions conserve également la politesse et la demande d'autorisation. Les termes "xin phép," "xin cho phép," et "xin được phép" indiquant toutes une demande respectueuse d'autorisation, sont utilisés pour signifier "supplie pour avoir l'autorisation," et ils correspondent étroitement à la structure équivalente de politesse et de demande d'autorisation que l'on trouve dans le texte français.

“Être permis?” – Có được (phạm) phép chăng ?

De la même manière, Victor Hugo utilise la structure "être permis ?" pour exprimer la question si on a la permission de faire. Nguyễn Văn Vĩnh a traduit cela littéralement par "có được phép chăng?" ou "có phạm phép chăng?" (est-ce que c'est illégal?), montrant ainsi que l'auteur a interprété le contexte et traduit selon des situations différentes.

PER 18 "M'est-il permis de porter ma balafre?" se traduit en vietnamien par "tôi có được phép đeo cái sẹo này trên mặt chăng?" (Suis-je autorisé à porter cette cicatrice sur mon visage?). Cela reflète une demande d'autorisation et de clarification de la légitimité de l'action.

PER 23 "Ce que nous avons fait là, monsieur Thénardier, dis donc, est-ce que c'est permis ?" est traduit par "Ông Thénardier ơi, ông phải nghĩ xem cái việc ta làm đó, có phạm phép chăng?" (Eh bien, Monsieur Thénardier, vous devez penser si ce que nous avons fait est illégal?). Cette traduction rend compte de la question d'autorisation et de légalité soulevée dans le texte original.

En résumé, les traductions préservent la notion d'autorisation et de légalité dans ces expressions, montrant ainsi que l'auteur a bien compris l'intention derrière les mots avant de les traduire en vietnamien.

“Dieu + Avoir permis que + subjonctif” – “Khiến cho”, “để cho”

Dans ces structures avec "Dieu + Avoir permis que + subjonctif," Victor Hugo exprime une sorte de puissance divine qui rend possible ou permet certaines choses. En vietnamien, ces structures sont traduites avec des expressions telles que "khiến cho" (rendre possible) ou "để cho" (laisser), ce qui reflète également l'idée de rendre quelque chose possible grâce à la volonté divine.

PER 3 "Dieu avait permis que ces choses folles deviennent des choses réelles !" est traduit en vietnamien comme "Thiên-chúa vừa mới xui khiến cho những sự nói ngông nói dại đó thành ra rành-rành hiện-tại !" où "xui khiến cho" signifie rendre possible, soulignant que c'est grâce à l'influence divine que ces choses folles sont devenues réelles.

PER 19 "si Dieu dans sa compassion et dans sa bonté avait permis que ce père fût encore vivant" est traduit en vietnamien comme "Nếu bằng trời còn để cho cha cậu sống" (Si le ciel permettait encore à ton père de vivre), utilisant "còn để cho" pour signifier "laisser" ou "permettre."

“Donner la permission de + V” – “để cho”

PER 35

Marius, ne te fâche pas, *donne-moi la permission* de parler, je ne dis pas de mal du peuple, tu vois, j'en ai plein la bouche de ton peuple, mais trouve bon que je flanque un peu une pile à la bourgeoisie.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit:

Marius hỏi, cháu chớ có giận ông, cháu *để cho* ông nói, ông không nói xấu quốc-dân nhà cháu đâu. Cháu coi đó, ông đầy một mồm chỉ những nói quốc-dân. Nhưng cháu khá để yên cho ông tát-tai mấy cái cho bọn hộ-phủ. (p. 79 - Chapitre VI - Livre V - Partie V-những kẻ khốn nạn)

L'énoncé PER 36 met en avant la valeur sociétale de la tolérance en utilisant le terme "permission". Cet énoncé montre une situation où un individu, en l'occurrence le grand-père, demande la permission de Marius pour s'exprimer librement et partager ses opinions. Il assure à Marius qu'il n'a pas l'intention de critiquer le peuple, mais plutôt la bourgeoisie.

En vietnamien, la traduction "cháu để cho ông nói" signifie littéralement "laisse-moi parler." Cette demande de permission reflète la tolérance à l'égard des opinions et des discours divergents au sein de la société. Marius permet à son grand-père de s'exprimer, même s'il peut être en désaccord avec lui. Cela met en avant la notion de liberté d'expression et de respect des opinions d'autrui, ce qui est un élément clé de la tolérance dans un contexte sociétal.

Ainsi, cet énoncé souligne l'importance de la tolérance envers les points de vue différents au sein de la société, montrant comment Marius, en accordant la permission à son grand-père, favorise un dialogue ouvert et respectueux entre les individus, même s'ils ont des opinions divergentes.

“Sa mansuétude” – khoan nhân

MAN 4

La révolution de juillet est le triomphe du droit terrassant le fait. Chose pleine de splendeur. Le droit terrassant le fait. De là l'éclat de la révolution de 1830, de là sa mansuétude aussi. Le droit qui triomphe n'a nul besoin d'être violent. Le droit, c'est le juste et le vrai.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit :

Số là cuộc cách-mệnh tháng bảy nó là cuộc công-lý thắng sự-kiện, (tinh thần thắng vật chất). Là một quang cảnh rực-rỡ. Công-lý thắng sự-kiện, cho nên cuộc cách-mệnh năm 1800 rực-rỡ, mà lại khoan-nhân. Phàm công-lý mà thắng không cần phải xung đột. Công-lý tức là ngay thẳng, tức là chân-chính. (p. 23 - Chapitre I - Livre I - Partie IV – Những kẻ khốn nạn)

L'énoncé MAN 4 exprime la valeur politique de la tolérance en soulignant le triomphe du droit sur le fait dans la Révolution de Juillet de 1830. L'énoncé décrit la Révolution de Juillet comme "le triomphe du droit terrassant le fait." Cela signifie que les principes du droit, de la justice, et de l'équité ont prévalu sur les actes et les événements du passé. Il s'agit d'un aspect clé de la tolérance politique, car il met en avant l'idée que les actions et les politiques basées sur le droit et la justice devraient l'emporter sur les mesures arbitraires ou oppressives. L'auteur associe la Révolution de Juillet à la "mansuétude." La mansuétude fait référence à la clémence, à la douceur et à la bienveillance dans l'exercice du pouvoir. Cette association souligne que la révolution a été menée de manière clémente et avec une certaine compassion envers ceux qui étaient auparavant opprimés. L'auteur insiste sur le fait que "le droit, c'est le juste et le vrai." Cette affirmation souligne que le droit, lorsqu'il est correctement appliqué, devrait être basé sur la justice et la vérité. La tolérance politique, dans ce contexte, signifie respecter les principes de justice, de vérité, et de droits de l'homme. L'idée que "Le droit qui triomphe n'a nul besoin d'être violent" met en avant la tolérance politique en tant que moyen de parvenir au changement sans recourir à la violence. Cela montre la préférence pour des solutions pacifiques et juridiques pour résoudre les conflits politiques.

La traduction de "sa mansuétude" par "khoan nhân" en vietnamien peut être interprétée comme signifiant "bonté" ou "clémence". Dans ce contexte, "mansuétude" se réfère à la qualité d'être clément et compatissant envers autrui.

Ainsi, "khoan nhân" est un choix de traduction approprié pour "mansuétude" dans ce contexte, car il reflète la compassion et la tolérance associées à la révolution de juillet. Cette traduction renforce la valeur sociétale de la tolérance en politique, en montrant que la justice peut être réalisée de manière bienveillante et compatissante.

“se dégageait de cette bonté” - “vẻ người khoan-dung đại-độ”

BON 3

[...]; la majesté se dégageait de cette *bonté*, sans que *la bonté* cessât de rayonner ; on éprouvait quelque chose de l'émotion qu'on aurait si l'on voyait un ange souriant ouvrir lentement ses ailes sans cesser de sourire.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit :

Vẻ người khoan-dung đại-độ, đường đường một đấng, càng nhìn càng tươi, dung nhan lồng-lộng. Muốn tả cái cảm-tình của người được đứng bên ông lão ấy, phải tưởng-tượng như được thấy vị Thiên-thần hiện xuống, tươi cười mà sẽ khoan-

dung giuong cánh để bay. (p. 209 - Chapitre XIII - Livre I - Partie I – Những kẻ khốn nạn)

L'énoncé BON 3 de *Les Misérables* exprime la valeur sociétale de la tolérance à travers la description de la bonté d'un personnage. L'auteur décrit la bonté du personnage en utilisant l'expression "la majesté se dégageait de cette bonté". Cela signifie que cette bonté est si profonde et si noble qu'elle émane une aura de majesté. Dans ce contexte, la tolérance sociale est illustrée par la façon dont cette bonté rayonne, montrant que la personne est tolérante et ouverte envers les autres, même s'il y a une impression de grandeur. L'analogie de voir un ange souriant ouvrir lentement ses ailes sans cesser de sourire évoque une image de pureté, de douceur et de tolérance. Cela renforce l'idée que la tolérance est associée à la bonté. Cette comparaison suggère que la personne décrite dans cet énoncé possède des qualités angéliques qui inspirent un sentiment de réconfort et d'acceptation. En ce qui concerne la traduction de "se dégageait de cette bonté" par "Vẻ người khoan-dung đại-độ," cela reflète la notion de la tolérance et de grandeur qui émane de la bonté de ce personnage. La traduction de "khoan-dung" (bonté) et "đại-độ" (grandeur) est appropriée pour transmettre ces qualités. Le choix d'utiliser "Vẻ người khoan-dung đại-độ" (l'apparence de la grande bonté) en vietnamien conserve l'essence du texte original et exprime la valeur sociétale de la tolérance montrant que la bonté peut être empreinte de grandeur, ce qui renforce son impact sur la société et sur les autres.

Dans *Ngọn cỏ gió đùa*, nous n'avons que 5 passages exprimant la valeur sociétale, politique DUNG 2, DUNG 3, DUNG 4, NHON 9 et NHON 13. Ces passages témoignent des différentes dynamiques sociales et politiques de l'époque, tout en mettant en lumière les valeurs et les perceptions des individus au sein de la société vietnamienne.

DUNG 2

Thuở nay tôi tử tế luôn luôn, chớ tôi có quấy với thiên hạ đâu. Tại trời đất không công bình mà cũng tại thiên hạ hiếp đáp tôi lắm, nên tôi tức, tôi không tử tế với ai hết. Tôi nói thiệt ông dung thì tôi đi, song tôi nhứt định tôi không dung ai đâu.

Notre traduction :

De nos jours, je vis en reclus, loin des affaires du monde. Je n'ai aucune envie de m'impliquer dans les affaires des autres. Le monde n'est pas juste, et les gens sont souvent injustes envers moi. C'est pourquoi je suis en colère, et je ne veux rien avoir à faire avec qui que ce soit. Je le dis sérieusement, tant que vous me traitez correctement, je resterai, mais je ne veux rien avoir à faire avec qui que ce soit.

Ce passage évoque une certaine frustration vis-à-vis de l'injustice dans le monde, soulignant la perception de l'auteur selon laquelle ni le ciel ni la terre ne sont justes. Il exprime le ressenti d'une

personne face à un monde injuste et souligne l'absence de tolérance et de compréhension entre les individus.

DUNG 3 “*gương mặt nàng có vẻ nghiêm-trang tề chỉnh hơn, vóc vạc có tướng dịu-dàng dung-dẫy hơn.*” se concentre sur la description d'une personne et de son comportement. Cela reflète comment la perception des autres peut évoluer en fonction du comportement et de l'apparence. Tandis que DUNG 4 “*Người ở trong thành thấy đều kinh hãi; bực quan lại sợ Khôi không dung, nên chạy trốn*” (Les habitants de la ville étaient terrifiés, et les autorités locales ont fui par crainte que Khôi ne prenne des mesures punitives.) met en évidence la peur et la désorganisation sociale causées par un conflit armé. Il révèle comment la peur de représailles conduit à la fuite des autorités locales et des habitants de la ville. Il souligne la vulnérabilité de la population civile en temps de guerre et la perturbation sociale qui en résulte.

A côté, l'énoncé NHON 9 “*Đời này thiên hạ họ giả dối lắm; tại cháu tưởng họ biết nhơn nghĩa như cháu nên mới làm họ đó đả*”. (La vie aujourd'hui est pleine de tromperies. Tu as cru qu'ils avaient la compassion comme toi, c'est pourquoi tu as commis cette erreur envers eux.) souligne la tromperie et la méfiance qui prévalent dans la vie contemporaine. Il montre comment la méfiance entre les individus peut découler de la perception erronée de la compassion et de la tolérance chez les autres.

NHON 13

Nói vậy cháu đi rồi ông Thiên-Hộ mới đến. Bây giờ ông thật là giàu. Cháu nghĩ đó mà, mấy năm binh triều vây thành mà dẹp giặc Khôi, có một mình ông chịu lúa mà đủ cho quân lính ăn hết thấy, bởi vậy vua mới phong cho ông chức Thiên-Hộ đó đả. Ông giàu mà nhơn đức lắm. Ai nghèo nàn hay là tật nguyên bịnh hoạn đến ông ông nuôi hết thấy.

Notre traduction :

Monsieur Thiên-Hộ est venu au village quand tu étais partie. Actuellement, il est très riche. Je pense que pendant les années de guerre, lorsqu'il a assiégé la ville pour vaincre Khôi, il a réussi à nourrir toutes les troupes du roi avec les récoltes qu'il avait. C'est pourquoi le roi lui a accordé le titre de Thiên-Hộ. Il est riche et très généreux. Il soutient financièrement tous les nécessiteux et ceux qui sont malades.

Cet extrait décrit un personnage qui est vu comme riche et vertueux, ayant nourri et soutenu les personnes dans le besoin. Il évoque la richesse et la générosité d'une personne, suggérant ainsi une forme de tolérance sociale envers les moins fortunés.

Ces extraits montrent comment la littérature peut être un reflet de la société de l'époque, en explorant les valeurs, les interactions sociales et les perceptions des individus. Ils soulignent

l'importance de la tolérance, de la compréhension et de la compassion dans une société, tout en mettant en lumière les conséquences de l'injustice, de la méfiance et de la guerre.

6.2.3.6 Valeur religieuse

Les expressions de la tolérance dans *Les Misérables* et dans *Ngọn cỏ gió đùa* portant la valeur religieuse sont assez importantes, avec 25 énoncés dans *Les Misérables* contre 12 énoncés dans *Ngọn cỏ gió đùa*. L'analyse du corpus nous montre que Victor Hugo exprime la valeur religieuse à travers 7 termes différents, dont *tolérance* 1 fois, *mansuétude* 1 fois, *compréhension* 1 fois, *bienveillance* 1 fois, *indulgence* 2 fois, *permission* 7 fois et *bonté* 12 fois, tandis que Hồ Biểu Chánh n'emploie que 3 termes principaux : *phước* (le bien) 1 fois, *tâm* (le cœur) 2 fois et *từ bi* (la bienveillance) 9 fois. Cela montre que la tolérance en français est souvent associée à la religion, plus fréquemment qu'en vietnamien.

Tableau 18 - Les énoncés portant la valeur religieuse

Les Misérables – Những kẻ khốn nạn					Total
TOL 7	COM 3	IND 3	PER 11, PER 13,	BON 2, BON 16, BON 19,	27
MAN 2	BIEN 13	IND 5	PER 14, PER 15,	BON 20, BON 27, BON 31,	
			PER 16, PER 17,	BON 32, BON 34, BON 35,	
			PER 30	BON 38, BON 40	
Ngọn cỏ gió đùa					
PHUO 3	TAM 1	TUBI 1, TUBI 2, TUBI 3, TUBI 4, TUBI 5, TUBI 6,			12
	TAM 2	TUBI 7, TUBI 8, TUBI 12			

Il est particulièrement intéressant de remarquer que les énoncés PER 11, PER 13, PER 14, PER 15, PER 16, PER 17 et PER 30 revêtent une signification religieuse renforcée par le contexte religieux. Prenons, par exemple, l'énoncé PER 11 : « la religieuse vient et on lui parle à travers les volets... la permission... », où le terme *permission* est traduit en vietnamien par *xin được phép*. Cela illustre comment, en français comme en vietnamien, les termes employés par les auteurs restent les mêmes, mais leur signification évolue en fonction du contexte spécifique.

De même, l'énoncé PER 13, traduit par *xin được phép*, met en évidence comment les "vieilles femmes du monde" obtiennent la "permission" de la "prieure." La notion de "permission" joue un

rôle central ici, démontrant la hiérarchie religieuse et l'importance de l'obtention d'une autorisation dans le contexte religieux. Les énoncés 14, 15 et 30 présentent des caractéristiques similaires.

PER 14

Toutes deux, l'une en 1652, l'autre en 1653, firent donation de sommes notables à la mère Catherine de Bar, dite du saint-sacrement, religieuse bénédictine, pour fonder, dans ce but pieux, un monastère de l'ordre de Saint-Benoît ; la première *permission* pour cette fondation fut donnée à la mère Catherine de Bar par M. de Metz, abbé de Saint-Germain, « à la charge qu'aucune fille ne pourrait être reçue, qu'elle n'apportât trois cents livres de pension, qui font six mille livres au principal.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit:

Hai bà bèn lần lượt đme tiền-của rất nhiều mà dâng cho bà mẹ Catherine de Bar, thường gọi là mẹ Minh-thánh, cũng về dòng thánh Bơ-noa, để sáng-lập ra một lối tu-hành riêng lấy việc phụng-thờ chung-thân làm biệt-pháp. Một bà đem tiền-của cho nhà dòng năm 1652, một bà cho luôn năm sau, 1653. Cái tờ chuẩn cho bà mẹ Cahtherine de Bar *được phép* lập dòng tu mới đó lần thứ nhất là do của ông De Melz, thầy dòng ở Saint-Germain, mà lập lệ "phàm bà nào vào tu cũng phải có một món hồi-môn. Ít ra mỗi năm ba-trăm livres lợi-túc, thành nguyên-bản phải có sáu-ngàn mới được.

L'utilisation du terme "permission" dans le contexte de la création d'un monastère de l'ordre de Saint-Benoît en 1652 et 1653 est riche de significations religieuses. Cette "permission" fait référence à l'autorisation ou à l'approbation accordée pour créer une institution religieuse. Le don de sommes notables à la religieuse bénédictine, la mère Catherine de Bar, montre le caractère sacré de cette entreprise. Lorsque Nguyễn Văn Vĩnh traduit cette notion en vietnamien par "được phép," cela implique clairement le concept d'obtention de l'autorisation divine. Cette traduction renforce le caractère religieux de la démarche, soulignant que la permission est accordée dans le cadre d'une mission pieuse. C'est donc une démonstration de l'importance de l'obéissance aux règles et aux autorités religieuses dans ce contexte spécifique. La "permission" est un élément clé de l'histoire, indiquant que cette création religieuse respecte les préceptes et les autorisations nécessaires pour être reconnue comme légitime au sein de la foi catholique.

L'utilisation du terme *permission* dans les énoncés PER 16 et 17, dans le contexte de l'église et des règlements ecclésiastiques, met en évidence la notion d'obéissance aux règles de l'Église. Les traductions vietnamiennes "Xin được phép" et "được phép" expriment l'idée de recevoir l'autorisation, qui est un acte de conformité aux réglementations ecclésiastiques. La permission est un élément essentiel pour permettre à Jean Valjean et Cosette de se réfugier en toute sécurité dans l'église et de respecter les règles qui régissent leur vie dans ce lieu sacré.

Les termes *bonté* et *charité* présentent une valeur religieuse évidente dans les contextes de ces énoncés.

Dans BON 2, "bonté" est associé à des figures religieuses renommées, Saint François d'Assise et Marc-Aurèle, soulignant ainsi l'idée que la bonté est une vertu importante et sublimement puérile. La référence à Saint François d'Assise est particulièrement significative, car il est connu pour son engagement envers la charité et la compassion envers les plus démunis. Cette citation montre comment la bonté est valorisée dans un contexte religieux. Nguyễn Văn Vĩnh traduit *la bonté* par *từ thiện* (la charité) qui évoque également une connotation religieuse liée à la charité.

Dans BON 16, le "regard plein d'extase" associé à "la bonté" évoque des émotions spirituelles et sacrées. Cela renforce l'idée que la bonté est une qualité spirituelle. Le traducteur opte pour une traduction littérale en utilisant *nhân từ*.

Dans BON 19 et BON 20, il est dit que "Dieu avait empreint la bonté" ou BON 32 et BON 34 avec "la bonté céleste". Cette phrase souligne l'idée que la bonté est une qualité divine, un attribut de Dieu, renforçant ainsi la dimension religieuse du terme. Nguyễn Văn Vĩnh utilise le terme *khoan từ* dans ce contexte pour traduire, ce qui exprime la mansuétude.

Ces exemples montrent comment les notions de bonté et de charité sont profondément liées à la religion et à la spiritualité, et comment elles sont utilisées pour décrire des qualités divines et humaines dans l'œuvre.

D'un autre côté, dans le roman *Ngọn cỏ gió đùa*, l'auteur Hồ Biểu Chánh recourt fréquemment à un lexique de nature religieuse. Cela se manifeste à travers l'utilisation de termes tels que *phước* (le bien-faire), *Tâm* (le cœur, la sincérité), *từ bi* (la compassion). Ces termes portent une charge spirituelle significative dans la culture vietnamienne, étant souvent associés à des valeurs morales et religieuses.

TUBI 1 et 2 : “tu trót 8 năm nay, ngày như đêm cứ tụng kinh niệm Phật, lo tề độ chúng sanh, lòng dặt lòng giữ chữ từ-bi, chí bền chí siêng thẳng tịnh độ.” (depuis 8 ans maintenant, jour et nuit, je médite sur le Bouddha, je prends soin du monde, j'entretiens la bienveillance, et j'endurcis ma détermination à suivre les préceptes.)

TUBI 3, 4 : “Hòa-Thuợng từ bi thanh tịnh” (Le vénérable est compatissant et pur).

TUBI 5 “Phật từ bi chẳng hề làm hại ai” (Le Bouddha, plein de compassion, ne fait de mal à personne.)

TUBI 6 “Phật Thích- Ca... lòng thanh tịnh từ bi... kiếp sau chú em sẽ thanh nhàn sung sướng.” (Le Bouddha Shakyamuni... avec un cœur pur et plein de compassion... dans une prochaine vie, vous serez heureux.)

TUBI 7 “Bần-đạo khuyên chú em đừng kể việc trần tục, cứ giữ trí thanh-tĩnh, cứ giữ lòng từ-bi” (je vous conseille de ne pas discuter de choses triviales, de garder un esprit pur, de cultiver la bienveillance)

TUBI 8 “phải dụng tâm từ-bi quảng đại mà cảm hóa... ngài câu khân Phật đặng cho lòng oán thù hung ác của Lê-văn-Đó hóa ra lòng từ-bi thanh tịnh như của ngài vậy.” (Vous devez cultiver un cœur compatissant envers tous les êtres ... il prie Bouddha pour que la colère et la méchanceté de Lê-văn-Đó se transforment en bienveillance pure comme la vôtre.)

TUBI 12 “nhớ tới Hòa-Thượng Chánh-Tâm... nhớ tới những lời từ-bi của ngài” (N'oubliez pas le vénérable Chánh-Tâm... n'oubliez pas ses paroles pleines de compassion.)

Ces extraits de *Ngon cở gió đũa* montrent également des éléments de tolérance et de bienveillance. Il y a une claire valeur religieuse de la tolérance qui se dégage de ces passages. Cependant, les termes utilisés dans *Ngon cở gió đũa* diffèrent légèrement de ceux des *Misérables* de Victor Hugo.

Les similitudes incluent l'idée de bienveillance et de compassion envers les autres. Dans les deux œuvres, il y a une aspiration à vivre en paix avec les autres, à être compatissant et à s'abstenir de nuire aux autres. La religion, qu'elle soit le bouddhisme dans *Ngon cở gió đũa* ou le contexte chrétien des *Misérables*, promeut une attitude de tolérance et de compréhension envers les autres. Les différences résident principalement dans les termes spécifiques utilisés pour exprimer ces valeurs. Par exemple, dans *Ngon cở gió đũa*, on trouve des termes tels que *từ bi* (bienveillance) et *thanh tịnh* (pureté), qui sont plus spécifiques au bouddhisme vietnamien. Dans *Les Misérables*, Victor Hugo utilise des termes comme *bonté*, *charité*, et *indulgence* pour exprimer des idées similaires, qui sont davantage enracinées dans le contexte chrétien.

En fin de compte, bien que les termes puissent différer, l'idée de tolérance, de bienveillance et de compassion envers les autres est une valeur religieuse commune à travers les deux œuvres. Les différences reflètent les nuances des croyances religieuses et des traditions culturelles des personnages et des auteurs.

6.2.3.7 Valeur philosophique

La valeur philosophique ne sont pas beaucoup exprimé dans les deux romans. En effet, nous n'avons que 4 énoncé dans *Les misérables* et 8 énoncés dans *Ngon cở gió đũa*.

Tableau 19 - Les énoncés portant la valeur philosophique

Les Misérables – Những kẻ khốn nạn		Total
PAT 9, PAT 12	BON 4, BON 21	4
Ngọn cỏ gió đùa		
THUO 12 TUBI 11 TAM 10	NHON 2, NHON 4, NHON 5, NHON 24, NHON 25	8

Dans le roman *Les Misérables* de Victor Hugo, il est indéniable que l'auteur réserve une grande partie de son œuvre pour exprimer ses réflexions philosophiques profondes. Cependant, il est intéressant de noter que la tolérance ne semble pas être un aspect central de ses préoccupations philosophiques, du moins si l'on se base sur le nombre restreint d'énoncés dans lesquels cette valeur est explicitement mise en avant. Nous ne trouvons que quelques énoncés, à savoir PAT 9, PAT 12, BON 4 et BON 21, qui abordent directement la tolérance en tant que valeur philosophique. Ces énoncés illustrent les moments où Hugo explore et met en avant cette notion de tolérance dans le roman.

PAT 9

La destinée, avec sa patience mystérieuse et fatale, approchait lentement l'un de l'autre ces deux êtres tout chargés et tout languissants des orageuses électricités de la passion, ces deux âmes qui portaient l'amour comme deux nuages portent la foudre, et qui devaient s'aborder et se mêler dans un regard comme les nuages dans un éclair.

Nguyễn Văn Vĩnh traduit:

Thì ra cái số mệnh người ta, vẫn có một nét kiên-nại lại-lùng huyền-bí, nhưng đã định sao, tất rồi nên vậy, nó khiến cho hai người ấy cứ từng bước một từ từ mà gần lại với nhau, hai người cũng đã bị cái điện nó chứa chất ngấm ngấm trong lòng, như thế hai đám mây tích điện đã nhiều chướng dật lên, rồi sắp thành ra sấm sét gió mưa, chỉ còn chờ cơ-hội một cái đuôi con mắt nhìn nhau, như là hai đám mây chờ cái chớp, mà vang nổ ra thôi. (p. 71 - Chapitre VI - Livre III - Partie IV – Những kẻ khốn nạn)

L'énoncé PAT 9 porte une valeur philosophique qui peut être interprétée à travers le concept de la destinée. La phrase "La destinée, avec sa patience mystérieuse et fatale" suggère que la destinée est une force mystérieuse et inéluctable qui guide les événements de la vie des personnages. La notion de destinée est un sujet philosophique commun, exploré par de nombreuses écoles de pensée. Elle se rapporte à la question de savoir si les événements de la vie sont prédestinés ou s'ils

sont le résultat du libre arbitre. Dans cette phrase, "la destinée" est présentée comme une force puissante et mystérieuse, ce qui renvoie à une discussion philosophique sur le déterminisme versus le libre arbitre. L'expression "patience mystérieuse et fatale" implique une certaine acceptation des événements qui surviennent dans la vie des personnages. Cela peut être associé à des questions philosophiques sur la moralité, la réaction aux circonstances inévitables et la manière dont les individus traitent les forces qui les dépassent. La comparaison de l'amour des personnages à des nuages portant la foudre est métaphorique et symbolique. Elle peut être interprétée comme une métaphore philosophique sur la puissance des émotions humaines et comment elles peuvent influencer le cours de la vie. En résumé, l'utilisation du terme *destinée* et l'exploration de la patience face à ce qui est considéré comme inévitable suggèrent une valeur philosophique liée à la question de la prédestination, de la moralité et de l'acceptation des forces extérieures dans la vie des personnages.

Il est important de noter que l'interprétation des valeurs philosophiques dans un texte peut varier en fonction du contexte et des interprétations personnelles des lecteurs. Nguyễn Văn Vĩnh a traduit "destinée" par "số phận" et "patience" par "kiên-nại" avec l'intention de conserver la même valeur philosophique que dans le texte source, cela indique qu'il a cherché à refléter le concept philosophique de la destinée et de la patience mystérieuse. Il est donc probable que Nguyễn Văn Vĩnh ait essayé de préserver la valeur philosophique du texte d'origine en utilisant ces termes en vietnamien. Cela montre une certaine sensibilité à la signification profonde de l'énoncé original et une tentative de transmettre ces idées philosophiques aux lecteurs vietnamiens.

PAT 12 : “Cela dit, espérant on ne sait quoi, ou voir ressortir l’homme, ou en voir entrer d’autres, il se posta aux aguets derrière le tas de déblais, avec la rage patiente du chien d’arrêt.” Dans cet extrait, le personnage posté aux aguets derrière le tas de déblais manifeste une rage patiente, ce qui signifie qu'il a une forte envie de tuer sa proie, mais il est suffisamment patient pour attendre le bon moment. La patience est un trait important dans cette situation et peut être associée à la tolérance.

BON 4 : “Ce qui existe était pour ce bon et rare prêtre un sujet permanent de tristesse cherchant à consoler. [...] L’universelle misère était sa mine. La douleur partout n’était qu’une occasion de bonté toujours.” (Phàm...cái đau, cái khổ, một lòng từ)

BON 21 : “Il était bon par-dessus tout ; et, chose toute simple pour qui sait combien la bonté confine à la grandeur.” (Đặc-sắc là khoan-dung đại-độ... phàm ... lẽ giản dị ... lối quảng đại...)

Dans les énoncés BON 4 et BON 21, la traduction de Nguyễn Văn Vĩnh en utilisant des termes tels que *phàm* (signifiant *ce qui existe* ou *tout*), *cái* (un classificateur pour les objets), *lẽ* (signifiant *raison*

ou *cause*) et *lối* (signifiant *mode* ou *méthode*) suggère effectivement une réflexion profonde et générale sur des questions abstraites. Ces termes servent à nominaliser des notions abstraites, ce qui est courant dans la langue vietnamienne lorsqu'on veut parler de concepts philosophiques. Dans *Les Misérables*, la valeur philosophique est également exprimée à travers le choix des mots et des expressions. Cependant, dans le contexte français, cela peut être moins évident en raison des différences structurelles entre les deux langues.

Dans *Ngọn cỏ gió đùa*, Hồ Biểu Chánh recourt à des expressions philosophiques dans des énoncés tels que NHON 2, 24, 25, THUO 12, TAM 10 et TUBI 11 pour véhiculer ses idées et ses réflexions d'ordre philosophique.

NHON 2 “Những người từng biết nhơn-tình âm-lạnh” (ceux qui sont humaniste)

NHON 24 et 25 ta có nhơn ... các quan ... cũng có kẻ quấy, người phải... généralisation (Je suis humaniste... les fonctionnaires... il y a aussi ceux qui perturbent et ceux qui sont justes)

TUBI 11: Đêm nào Thiên-Hộ ... suy nghĩ. Người ở đời hung dữ rồi cũng chết, từ bi rồi cũng chết, (Thien Ho réfléchit. Les gens en général, ceux qui vivent dans le péché meurent, ceux qui ont de la compassion meurent également.

NHON 5 – THUO 12

Hai chữ “*nhon nghĩa*” là chữ của bực Thánh-Hiền xưa bày ra để cảm hóa loài người cho biết *thương nhau* cho biết giúp nhau, đừng đừng hại nhau, đừng hiếp nhau, đừng gạt nhau. Tiếc vì Thánh-Hiền chết đã lâu rồi, nên loài người không còn nghe lời nói chơn chánh, không còn thấy *cách ở nhon từ* nữa, bởi vậy họ đã không làm theo ý Thánh-Hiền, mà họ lại còn mượn hai chữ “*nhon nghĩa*” để mà hại nhau, hiếp nhau, gạt nhau cho dễ, nghĩ thiệt nên chán-ngán! Nếu loài người biết *nhon nghĩa* thì có lý nào người khôn ngoan giàu có đã không *thương kẻ khờ dại bần hàn*, mà lại còn khinh khi đày đọa, húng hiếp cho đến nước, theo như truyện Lê-văn-Đó chúng tôi đã thuật trong quyển ĐAU ĐÓN PHẬN HÈN đó vậy? Nếu loài người mà *biết nhon nghĩa*, thì có lý nào bực tu mi nam tử, sức mạnh học hay, đã không *thương phận nhược chất liễu bờ*, côi-cúc bơ-vơ, nghèo nàn khốn khổ, mà lại đành lòng bó-buộc, túng ép, gạt gẫm, làm đến nỗi ô danh xù tiết, tuyệt mạng vong thân theo như truyện Lý-Ánh-Nguyệt chúng tôi sẽ thuật trong quyển NÁT THÂN BỒ LIỄU này đây? (p. 62 - Chapitre V - Tome II – Ngọn cỏ gió đùa)

Notre traduction:

Les deux mots 'nhon nghĩa' (la bienveillance) sont des mots laissés par les sages dans le but de faire comprendre aux humains la compassion, l'entraide, la non-violence, et de ne pas se nuire mutuellement, de ne pas se faire du mal les uns aux

autres, de ne pas se trahir. C'est dommage que les sages soient décédés depuis longtemps, alors les gens n'écoutent plus sa parole, ne suivent plus le chemin de la bienveillance. C'est pourquoi ils n'ont pas suivi la volonté des sages, mais ils ont utilisé ces deux mots 'nhon nghĩa' pour se faire du mal, se trahir et se tromper les uns les autres, ce qui est vraiment dégoûtant ! Si les humains connaissaient la bienveillance, comment se fait-il que les gens riches et intelligents n'aient pas pitié des personnes pauvres et nécessiteuses, mais qu'ils les méprisent et les oppriment, comme cela est raconté dans l'histoire de Lê-văn-Đó que nous avons racontée dans le livre 'ĐAU ĐƠN PHẬN HÈN' ? Si les humains connaissaient la bienveillance, comment se fait-il que les vrais hommes brillants et forts n'aient pas pitié des femmes défavorisées, mais qu'ils discriminent et maltraitent les plus faibles, abandonnant la compassion et la générosité, comme cela sera raconté dans le livre 'NÁT THÂN BÔ LIÊU' que nous raconterons ?

Cet extrait met en avant la valeur morale de la tolérance en critiquant les comportements injustes et en plaidant pour la compréhension mutuelle, la compassion et l'entraide. Il souligne également la déception de voir que de nombreuses personnes ne suivent pas ces principes de bienveillance malgré les enseignements laissés par les sages. *Nhon nghĩa* veut dire la bienveillance²⁰⁹, une qualité aisi que une valeur morale sur laquelle sur lesquelles les individus devraient se baser pour guider leur comportement et vivre de manière harmonieuse. C'est la valeur que les sages ont fortement mise en avant et transmise aux générations suivantes. Pourtant, l'auteur exprime sa déception face au fait que, malgré ces enseignements de bienveillance, les êtres humains ne les suivent pas. Il critique les personnes riches et intelligentes qui oppriment les plus pauvres au lieu de leur montrer de la compassion. Le texte mentionne également que les vrais hommes brillants discriminent et maltraitent les femmes plus faibles, ce qui est contraire aux principes de bienveillance, pour le cas de Hải Yến (Le prototype de Tholomyès) et Lý Ánh Nguyệt (le prototype de Fantine). Cela met en évidence le fait que la tolérance va au-delà de la simple compréhension, englobant également l'acte de ne pas maltraiter ou discriminer les autres en raison de leur vulnérabilité.

²⁰⁹ Ibid. <https://hvdic.thivien.net/hv/nh%C3%A2n%20ngh%C4%A9a>

6.3 Synthèse

Les résultats de cette analyse révèlent de nombreuses similitudes et différences dans la manière dont la tolérance est exprimée entre ces deux œuvres.

Nous pouvons conclure que Victor Hugo exprime principalement la tolérance à travers des valeurs morales, utilisant 49 énoncés, avec une prédominance des termes *bonté* et *bienveillance*. D'autre part, Hồ Biểu Chánh exprime principalement la tolérance en mettant l'accent sur les valeurs comportementales entre les personnes, en utilisant plusieurs termes différents, dont le mot *phước*, *nhơn* et *thương*. Et le roman de Hồ Biểu Chánh met en avant la tolérance principalement à travers le terme *nhơn*, qui est sémantiquement équivalent aux termes *bonté* et *bienveillance*. Pour exprimer la tolérance dans les comportements entre les individus, Victor Hugo privilégie principalement les termes *permission* et *bienveillance*.

Une différence majeure réside dans la valeur sentimentale associée à l'expression de la tolérance dans le texte vietnamien. Elle est principalement exprimée à travers le terme *thương* (compassion) avec 41 occurrences, qui souligne l'aspect émotionnel de la tolérance entre les individus. En revanche, *Les Misérables* ne comporte qu'un seul énoncé utilisant le terme *compréhension* pour exprimer le sentiment lié à la tolérance. Alors qu'en français, il existe plusieurs moyens d'exprimer la tolérance dans des contextes sociaux, sociétaux, politiques et religieux, contrairement au vietnamien. La valeur sociale est principalement représentée par l'utilisation du terme *permission* pour exprimer la tolérance, tandis que la tolérance religieuse est principalement véhiculée par les termes *bonté*. Au Vietnam, la tolérance dans un contexte religieux est exprimée par des termes spécifiques liés au bouddhisme, tels que *từ bi*, *thanh tịnh*, *quảng đại*, *bác ái*.

Entre les deux langues, la tolérance n'est pas beaucoup exprimée à travers les valeurs philosophique et juridique.

En ce qui concerne la version traduite de *Les Misérables*, on constate que l'interprétation du texte d'origine de Nguyễn Văn Vĩnh a été respectée et que le vocabulaire de la tolérance est sensiblement le même que Hồ Biểu Chánh, à quelques mots spécifiques près avec des accents régionaux différents, tels que *nhơn – nhân*, *phúc – phước*.

Les deux langues partagent également un point commun : les auteurs n'utilisent pas fréquemment le terme *tolérance* (*khoan dung*) pour exprimer cette notion, préférant recourir à un vocabulaire et à des termes associés dans le champ lexical de la tolérance, en les insérant dans des contextes descriptifs variés pour exprimer ce concept.

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons effectué cette partie en basant sur la théorie de l'analyse du discours contrastive. Cette approche s'avère être une méthode pédagogique précieuse, particulièrement utile pour les étudiants apprenant le français qui pourraient manquer de motivation dans leur apprentissage. La méthode se concentre sur la sélection d'un corpus représentatif, ce qui est essentiel pour l'étude comparative des discours.

Le corpus que nous avons choisi est très représentatif, car il s'agit d'une œuvre majeure que les Français et les apprenants de français doivent connaître. La disponibilité de la première traduction en vietnamien de ce corpus, ainsi que la présentation bilingue, peut aider à atténuer l'appréhension des étudiants à l'idée de lire en français. Parallèlement, la version adaptée du roman en vietnamien, inséré dans un contexte vietnamien, crée une connexion avec les étudiants, car il s'agit de leur propre culture. Cela peut grandement motiver les apprenants, à l'instar de l'exemple où les étudiants à Cantho ont exprimé leur enthousiasme pour l'apprentissage du roman *L'Amant* parce qu'il se déroule dans une maison située à Cantho (E6). De même, la version adaptée de *Les Misérables* étant fortement ancrée dans la culture vietnamienne, les étudiants peuvent s'identifier plus facilement aux personnages et à l'environnement de l'histoire, ce qui renforce leur engagement dans l'apprentissage de la langue française et la découverte de la culture française.

Après avoir constaté les différences dans la compréhension de la tolérance entre les deux langues, les étudiants pourront avoir plus de conscience des différences, les accepter sans jugement. Cela pourrait les encourager à tolérer les différences et à avoir un esprit plus ouvert, favorisant une meilleure compréhension interculturelle, et d'insuffler aux apprenants une motivation accrue.

²¹⁰Nous avons pu percevoir une certaine différence dans la définition de la tolérance exprimée en français et en vietnamien. Une différence qui a persisté et qui persiste toujours, malgré la colonisation française. Nous pouvons observer à l'intérieur de ce cas comparatif, que la culture, a effectivement une place primordiale dans la langue. Des linguistes telles que Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz, en ont fait leur étude linguistique majeur²¹¹. Nous apportons alors,

²¹⁰ Nous avons publié un article sous le titre de « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », paru dans Loxias-Colloques, 14. *Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance*, 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>.

Pour l'intérêt de la présente étude, nous reprenons le rubrique 32 et 33.

²¹¹ Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003, p.13-27.

ici-même, une confirmation de leurs travaux, tout en ayant utilisé un axe original, c'est-à-dire la comparaison entre le Vietnam et la France. Il est intéressant de voir que la culture française n'a pas beaucoup influencé la culture vietnamienne dans son utilisation du terme *Khoan dung*, autrement dit, le terme n'a pas été influencé par le changement entre l'écriture en sinogrammes et l'écriture en caractère latin. Effectivement, morphologiquement et sémantiquement il est resté le même. Contrairement au terme *tolérance* en français, qui lui a évolué du latin. En effet, une langue évolue et est influencée selon le contexte historique du pays ou de la société dans laquelle elle existe. Au Vietnam ou en Asie, il n'y a pas eu un tel bouleversement religieux et politique comme en France, ou en Europe.

Depuis des milliers d'années, l'Asie possède son éthique personnelle, son art, sa métaphysique, ses rêves. N'assimilera-t-elle jamais notre pensée grecque et romaine ? Est-ce possible ? Est-ce désirable ? [...] Mais en Asie, sans parler des éloignements de race, nous trouvons des âmes et des esprits pétris par la plus vieille civilisation du globe²¹²

L'expression de la tolérance ne repose pas tant sur le terme en lui-même que sur les synonymes utilisés dans son champ lexical, que ce soit en français ou en vietnamien. Néanmoins, il est important de noter que le vocabulaire vietnamien pour exprimer la tolérance est plus riche, avec plus de 40 termes, en comparaison au français qui compte seulement 8 termes. Cette différence s'explique en partie par la structure de la langue vietnamienne, caractérisée par un grand nombre de mots composés.

Sur le plan sémantique, à l'exception du terme "permission", tous les autres ont des équivalents en vietnamien. Cependant, au niveau pragmatique, nous pouvons observer plusieurs différences dans l'expression de la tolérance entre les deux langues. Ces différences, aussi bien dans l'utilisation des termes que dans les contextes d'emploi, reflètent les approches distinctes adoptées par Victor Hugo et Hồ Biểu Chánh pour aborder le thème de la tolérance dans leurs œuvres respectives. Victor Hugo met davantage l'accent sur les aspects sociaux et moraux, tandis que Hồ Biểu Chánh exprime la tolérance principalement à travers les comportements entre les individus, en mettant l'accent sur la valeur sentimentale.

Pour conclure, la deuxième partie de cette étude représente une analyse approfondie illustrant une méthode pédagogique dont l'objectif est de rendre la tolérance plus accessible, de promouvoir

²¹² C'est ce que dit le gouverneur général Pasquier, en 1930, Karl Laemmermann, *La légion et la bataille à Dien Bien Phu*, epub, Heinz Duthel, 2013, p.52.

l'acceptation des différences culturelles, et d'insuffler de la motivation aux étudiants dans leur apprentissage de la langue et de la culture françaises.

TROISIÈME PARTIE :

APPLICATION ET PROPOSITIONS

DIDACTIQUES

À partir des recherches à la fois théoriques ainsi que d'une étude sur le terrain réalisée dans la première partie sur l'interculturel et la littérature, nous avons pu mieux comprendre les difficultés et les problématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage dans les filières de didactique du français langue étrangère au Vietnam. La deuxième partie, basée sur les résultats d'une étude comparative portant sur l'expression de *la tolérance* dans *Les Misérables* de Victor Hugo et dans sa version traduite et adaptée, nous a permis d'adopter une approche pertinente pour un public d'étudiants dans les filières de la didactique du FLE au Vietnam, qui souffrent souvent d'un manque de motivation dans leur apprentissage de la langue, et plus encore dans celui de la littérature française et de la culture française. La troisième partie consiste en l'application de ces résultats dans l'enseignement, dans le but de vérifier si cette approche peut réellement contribuer à surmonter ces difficultés. Par conséquent, nous sommes en mesure de proposer des solutions pédagogiques pour l'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des compétences interculturelles, principalement dans les établissements de formation des futurs enseignants de français langue étrangère au Vietnam.

Cette partie se compose de deux chapitres, dont le premier est consacré à l'application de cette approche dans l'enseignement des étudiants de troisième année du Département de Français à l'université de pédagogie de Hanoï (ENS de Hanoï). Quant au deuxième, celui-ci propose des suggestions pédagogiques, des sources d'information, et des recommandations pour l'exploitation de textes littéraires adaptés en vietnamien ainsi que de textes littéraires français. Il met en avant des propositions pédagogiques vers une approche actionnelle, tout en illustrant une pédagogie de projet que nous avons mise en œuvre avec nos étudiants en 2012.

Il s'agit d'une partie d'expérimentation, mais aussi de propositions pédagogiques visant à concrétiser comment mettre en pratique les résultats de la recherche dans l'enseignement des compétences interculturelles dans des classes de FLE au Vietnam.

CHAPITRE VII :

APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTUDIANTS EN L3 DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS – ENSH

Dans ce chapitre, nous allons expliquer en détail comment nous avons concrètement appliqué les résultats de notre étude comparative, qui portait sur l'expression de la tolérance, comme présentée dans la deuxième partie de notre recherche. Notre objectif était de les intégrer dans le cadre de l'enseignement des cours de civilisation et de littérature française destinés aux étudiants de troisième année du département de français de l'Université de pédagogie de Hanoï (ENS de Hanoi). Pour mesurer l'efficacité de cette nouvelle approche, nous avons conçu un second questionnaire à l'intention de ces étudiants. L'objectif de ce questionnaire était de recueillir leurs retours d'expérience, leur appréciation et leur compréhension par rapport à notre démarche d'enseignement centrée sur la littérature et visant à les sensibiliser aux différences culturelles entre la France et le Vietnam.

Nous avons mis en place une méthodologie basée sur l'expérimentation et la collecte de données par le biais de questionnaires. Ces questionnaires ont été distribués aux étudiants concernés, qui ont répondu aux questions de manière à nous fournir des informations essentielles sur l'impact de notre approche pédagogique sur leur compréhension de la culture française, de la littérature française et des différences culturelles entre la France et le Vietnam. Ensuite, nous avons procédé à une analyse des données recueillies pour évaluer l'efficacité de notre méthode d'enseignement. Nous avons cherché à déterminer dans quelle mesure cette approche pouvait contribuer à résoudre les problématiques et les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature et de la civilisation françaises au sein des filières de français langue étrangère au Vietnam.

Cette évaluation approfondie nous a permis de mieux comprendre les avantages et les limites de notre approche pédagogique, ainsi que les réactions des étudiants à cette nouvelle méthodologie.

7.1 Le département de français de L'ENS de Hanoi

Le département de français de l'École normale supérieure de Hanoi a été fondé en 2004. C'est un jeune établissement, qui assure la formation des enseignants de français pour tous les cycles scolaires, que ce soit du primaire jusqu'au secondaire. Ainsi, normalement, nos étudiants, à la fin du cursus universitaire doivent posséder :

- une excellente maîtrise des compétences linguistiques et communicatives en français.
- une très bonne compréhension du fonctionnement de la langue française et vietnamienne, ainsi qu'une meilleure vision de la différence entre les deux langues en vue d'en tirer des outils pédagogiques.
- une connaissance approfondie des mécanismes d'acquisition d'une langue étrangère.
- une bonne connaissance de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères à travers les époques, ainsi qu'une très bonne capacité d'adaptation vis-à-vis des grands courants didactiques et par rapport aux approches pédagogiques du FLE dans le contexte du Vietnam.

En général, après quatre années d'études supérieures, nos étudiants doivent atteindre le niveau B2-C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en ce qui concerne les compétences linguistiques et communicatives. Quant aux compétences pédagogiques, normalement, les étudiants peuvent, après la sortie de l'école, exercer le métier d'enseignement du français du primaire au secondaire.

Nous avons choisi l'Université de la Pédagogie de Hanoi car nous y travaillons en tant que professeurs de français depuis 2009.

Tableau 20 – Effectif des enseignants et étudiants

Université Filière	De Cantho	Nationale de Hanoi	De pédagogie de Hanoi	De pédagogie de Hochiminh- ville	De Hue	De Danang
	Étudiants					
Didactique du FLE	20	20	100	10	05 à 10	20

Linguistique du FLE	40-100	100	0	100-120	40	100
Corps enseignant	15	38	10	17	15	15
	8 docteurs				5 docteurs	
	2 en cours	14 docteurs	1 docteur 1 en cours	7 docteurs	1 en cours	8 docteurs

De plus, c'est le seul établissement où il n'y a pas de distinction entre différentes filières, comme la didactique du français langue étrangère, la linguistique avec la perspective interpréteur/traducteur, le tourisme ou la communication interculturelle. Par conséquent, l'Université de la Pédagogie de Hanoï a le plus d'étudiants dans la filière de la didactique du FLE dans le pays, soit environ 100 étudiants, ce qui représente environ plus de la moitié du total des étudiants du pays.

7.1.1 Le corps enseignant

En ce qui concerne notre corps enseignant, notre établissement est moins pourvu en personnel. Nous disposons de seulement 10 enseignants pour former une centaine de futurs enseignants. Parmi ces enseignants, un détient un doctorat, et un autre est en train de réaliser sa thèse de doctorat en France²¹³. En comparaison avec d'autres établissements, il est évident que notre institution se trouve dans une situation plus délicate en termes de ressources humaines. Nous constatons qu'ils comptent au moins 15 enseignants, voire même 38 (L'université nationale de Hanoï), dont au moins 5 jusqu'à 14 détiennent un doctorat. Ceci met en lumière la difficulté que nous rencontrons au niveau des ressources humaines dans l'établissement de la Pédagogie de Hanoï.

7.1.2 Le programme d'enseignement

En ce qui concerne le programme d'enseignement de notre établissement, il est important de noter que nous ne proposons actuellement qu'un seul cours dédié à la culture et à la civilisation française. Ce cours est normalement destiné aux étudiants du semestre 5, c'est-à-dire ceux qui sont en Licence

²¹³ C'est l'auteure de cette recherche.

3 (L3). Par ailleurs, le cours de littérature française est devenu optionnel, et il convient de mentionner qu'il n'a plus été dispensé depuis environ cinq ans.

Si nous comparons cette situation à celle d'autres établissements, nous pouvons constater que la variété des cours offerts dans notre programme est relativement limitée. Par exemple, l'université voisine (l'université nationale de Hanoi) propose des cours de civilisation française et de communication interculturelle française au cours des deux semestres. Dans d'autres établissements, les étudiants en didactique du FLE ont accès à au moins deux cours de civilisation française, ainsi qu'à un ou deux cours de littérature française. En comparaison, l'offre de programmes de notre établissement semble, de notre point de vue, insuffisante.

7.1.3 Le manuel du cours de la culture/civilisation français

Le manuel utilisé pour ce cours est un ensemble de 15 textes qui abordent différents aspects de la culture française, extraits du manuel "Civilisation progressive du français". Le programme pédagogique prévoit l'étude d'un texte par semaine, pour une durée totale de 15 semaines, comprenant deux séances de 50 minutes chacune. L'accent est principalement mis sur la compréhension écrite, car lors de chaque leçon, les étudiants reçoivent une page de texte à lire, suivie d'une page de questions visant à évaluer leur compréhension de ce texte.

7.1.4 Les étudiants en troisième année du département de français à l'ENS de Hanoi

Nous avons eu la chance d'enseigner à des étudiants de troisième année, en juin 2022. Il s'agissait d'une promotion dont l'effectif était le plus important, 60 étudiants, depuis la création de notre département, composée de soixante étudiants venant de différentes provinces du Nord du Vietnam. Étant donné que l'effectif était conséquent, nous avons organisé deux groupes de trente étudiants chacun.

En ce qui concerne leur niveau en langue française, il était très hétérogène. En effet, cinquante-deux étudiants n'ont commencé à apprendre le français que depuis deux ans, à partir de l'université, trois d'entre eux ont débuté leur apprentissage au lycée, trois au collège, et deux dès l'école primaire dans le cadre d'un programme bilingue. Les derniers, en plus de la langue française, ont également étudié des matières telles que les mathématiques, la biologie et la physique

en français. Le niveau de langue de ces étudiants variait de A2 à B1 selon le CECRL) en L3, et conformément aux objectifs de notre programme au sein de notre établissement.

7.2 Méthode d'expérimentation

7.2.1 Planning des journées d'études

Nous avons mis en œuvre en intervenant à un cours de la culture/ civilisation française des étudiants en L3 du département en juin 2022, pendant quatre jours consécutifs. Malheureusement, le temps dont nous disposions était limité. Nous avons seulement quatre journées d'études, avec quatre séances de 50 minutes par jour par groupe.

Tableau 21 - Le planning du cours de Civilisation – littérature française

Enseignante : Le Thi Phuong Thu - Salle : 8.13 – V

Juin 2022	Mardi Le 7	Mercredi Le 8	Jeudi Le 9	Vendredi Le 10
Groupe A	8h - 8h50			
	9h-9h50			
	10h-10h50			
	11h-11h50			
Groupe B	13h - 13h50			
	14h-14h50			
	15h-15h50			
	16h-16h50			

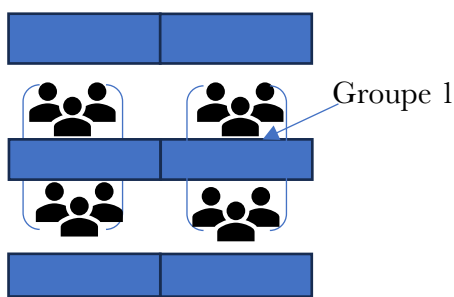
7.2.2 Application dans l'enseignement

(Voir la partie 4.3 de notre travail de recherche, qui place le roman *Les misérables* de Victor Hugo dans son contexte historique et explique les différences entre le roman tel qu'il est écrit par Victor Hugo et par la traduction de Nguyễn Văn Vĩnh et par l'adaptation de Hồ Biểu Chánh.)

1. Sensibilisation

- Avez-vous lu le roman ou regardé le film *Les misérables* (2013) ? Projecter la bande annonce de ce film²¹⁴.
- Avez-vous lu le roman traduit en vietnamien? Montrer la photo de ce livre présenté en bilingue aux étudiants (figure du chapitre).
- Avez-vous lu le roman ou regardé la série *Ngon cỏ gió ðũa* (2016) ? Projecter un extrait de l'épisode 1 de cette série en classe²¹⁵.

2. En groupe de six étudiants (normalement c'est deux rangs de table en classe), faire raconter l'histoire du roman *Les misérables* de Victor Hugo, faire présenter la traduction *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh et faire raconter le roman *Ngon cỏ gió ðũa* de Hồ Biểu Chánh.



La disposition de la classe devrait favoriser le contact et la communication entre les étudiants. Nous avons proposé de faire en groupe de six étudiants mais face à face, ce qui facilite les échanges ainsi que l'apprentissage au sein des apprenants.

3. En groupe classe, quelques étudiants racontent le conte en vietnamien et en français.
4. Comparer des deux romans (Recherche des passages subi des changements thématiques ou ayant été supprimés ou ajoutés.)
- Diviser la classe en six groupes de cinq étudiants. Faire rechercher les variations, les ressemblances et les différences entre les deux versions. Trois groupes travaillent sur *Les misérables* de Victor Hugo. Trois groupes travaillent sur *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh et *Ngon cỏ gió ðũa* de Hồ Biểu Chánh. Apporter des sources de documents pour avoir des informations sur ces romans.
 - Aider les apprenants à établir les tableaux de bibliographie de ces trois auteurs.
 - Aider les apprenants à faire le schéma de personnages principales de ces romans.
 - Aider les étudiants à faire le schéma des intrigues principales de ces romans
5. Faire comparer les titres de ces trois versions. Faire chercher les raisons de ces choix de termes pour les titres.

²¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=n694aKtoPu8>

²¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=F1uA4bpwuhs&list=PLFk1RtAQGTyXvxh3yrU-Nae8T8cmdnCUc>

Le titre *Les Misérables* de Victor Hugo est l'un des titres les plus célèbres de la littérature mondiale. Il s'agit d'un roman monumental publié en 1862, et il est considéré comme l'une des œuvres les plus importantes de la littérature française. Le titre reflète le thème central du roman, qui est l'exploration de la pauvreté, de l'injustice sociale et des luttes des classes au XIX^e siècle en France. Le terme *Les Misérables* fait référence aux personnages principaux du roman, en particulier Jean Valjean, Cosette et Fantine, qui vivent dans la misère et la souffrance. Le roman sert de puissante dénonciation de l'injustice sociale, de l'oppression et de la pauvreté. Il met en lumière les conditions inhumaines auxquelles sont confrontés les personnages principaux et la population défavorisée de la France de l'époque. Le titre attire l'attention sur ces questions sociales brûlantes. Le mot *Les Misérables* ne se limite pas à une description littérale de la situation des personnages. Il a également une signification symbolique plus large, suggérant que la condition humaine elle-même peut être considérée comme misérable en raison des luttes et des injustices auxquelles elle est confrontée. Bien que le roman soit ancré dans un contexte historique spécifique, le titre *Les Misérables* a une résonance universelle. Il traite de thèmes et de problèmes qui demeurent pertinents dans le monde contemporain, tels que la lutte contre la pauvreté, l'injustice et la quête de rédemption.

Dans la première traduction, Nguyễn Văn Vĩnh a traduit comme *Những kẻ khốn nạn*. Au début du XX^e siècle, le terme vietnamien *Les Misérables* pouvait être interprété de deux manières distinctes. D'une part, il pouvait être compris comme faisant référence à des personnes vulnérables ou dans des situations difficiles, et d'autre part, il pouvait être perçu comme une expression insultante signifiant "les connards". Toutefois, au fil du temps, le terme "kẻ" a pris une connotation plus négative lorsqu'il est utilisé pour désigner la troisième personne, souvent en alternance avec "khốn nạn". En conséquence, le terme *Les Misérables* ne reflète pas pleinement le sens original de *Les Misérables* dans le contexte du roman.

Même l'auteur a rencontré des difficultés lorsqu'il a tenté de traduire le titre du roman. Il a partagé sa frustration en expliquant :

Il a inventé ce mot misérable, qui m'a donné bien du fil à retordre... Oui...! J'ai été très embêté en cherchant un mot équivalent en vietnamien pour le traduire. En fin de compte, j'ai adopté "Những kẻ khốn nạn", faute de mieux.

Nguyễn Nhược Pháp dit :

- Tu aurais dû utiliser "Những kẻ khốn khổ" comme ça, ça ne t'embête pas.

- Ah, maintenant, le misérable, c'est toi ! Tu ne m'as dit ça avant! ²¹⁶

Enfin, Nguyễn Văn Vĩnh a conclu que "Những kẻ khốn khổ" ou "Những kẻ khốn cùng" serait plus approprié. Il ne comprenait pas pourquoi il n'avait pas utilisé le mot "khốn khổ". Après lui, il y a d'autres traductions avec le titre " Những người khốn khổ" (par le groupe de traducteurs de Huỳnh Lý).

En ce qui concerne le titre *Ngon cỏ gió đùa* qui veut dire "l'herbe dansant au vent". Cela décrit poétiquement l'image des brins d'herbe qui bougent au gré du vent, évoquant une scène paisible et naturelle. L'image de "l'herbe" évoque les individus qui sont en bas de l'échelle sociale, souvent confrontés à la pauvreté, à l'adversité et à la vulnérabilité. Cependant, en les décrivant comme "dansant," cela suggère qu'ils conservent leur humanité, leur dignité et leur résistance malgré leurs difficultés. L'image "Le vent" représente les personnes riches et puissantes qui occupent une position dominante dans la société. Le fait qu'ils "jouent" avec l'herbe au lieu de les aider indique un déséquilibre de pouvoir et une indifférence envers les personnes défavorisées. Les riches sont présentés comme exploitant ou manipulant les pauvres plutôt que de les soutenir. Dans l'ensemble, ce titre évoque une critique sociale de la manière dont les inégalités sociales sont perpétuées. Cette métaphore poignante met en lumière des thèmes de lutte des classes, d'injustice sociale et de la résilience des personnes défavorisées.

6. Faire comparer le contexte des deux romans

En groupe de classe, demander aux étudiants de désigner la situation sociale, le contexte historique et l'idéologie ainsi que les thèmes traités dans les deux romans.

Tableau 22 - Comparaison du contexte des deux romans

	Les misérables	Ngon cỏ gió đùa
Contexte Sociale	Dans les débuts de l'ère industrielle, la vie urbaine était marquée par une problématique sociale importante : le sentiment de privation ressenti par les plus pauvres au sein de cette nouvelle société industrialisée. Cette situation ne	L'histoire de passe dans le contexte de la société agricole du Vietnam, avant la période coloniale française. Il y avait des morts de faim des adultes et des enfants.

²¹⁶ <https://vanngheданang.org.vn/nguoi-dau-tien-dich-quot-nhung-nguoi-khon-kho-quot-ra-tieng-viet-9675.html>

	<p>touchait pas seulement les adultes, mais également les enfants, en particulier les orphelins errant dans les rues.</p> <p>Jean Valjean, de son côté, est devenu prospère sous l'identité de Monsieur Madeleine grâce à des avancées industrielles, symbolisant ainsi la classe des entrepreneurs.</p>	<p>Lê Văn Đố, originaire d'une famille de paysans pauvres, travaillait dans les champs. Par la suite, il est devenu prospère grâce à son labeur dans l'agriculture, et il a changé son nom en Trần Chánh Tâm</p>
<p>Contexte historique</p>	<p>Le XIXe siècle, marqué par les révolutions démocratiques et les mouvements pour les droits civils, a été une époque de bouleversements politiques majeurs, en particulier entre les partisans de la république et les conservateurs monarchistes. Cette période de tensions politiques a été le contexte dans lequel les destins des principaux personnages du roman se sont entrecroisés et développés.</p> <p>Victor Hugo soutenait les révolutions.</p>	<p>Au début du XIXe siècle sous le règne de Gia Long et Minh Mạng, il existait des tensions internes parmi la classe dirigeante concernant l'idée du loyalisme envers le roi. La révolte de Lê Văn Khôi incarnait l'idée de loyauté envers le roi dans le sens que le roi ne respecte plus ses soldats.</p> <p>Hồ Biểu Chánh soutenait le soulèvement de Lê Văn Khôi.</p>
	<p>Le catholicisme, en particulier l'esprit de charité chrétienne, est presque parfaitement incarné à travers le personnage, le comportement et la vie de l'évêque Myriel. Cela se manifeste particulièrement dans la rencontre avec Jean Valjean.</p> <p>Hugo met en avant la révolution démocratique et les droits de l'homme, s'opposant au régime monarchique autoritaire et à la monarchie.</p>	<p>Le bouddhisme : Les principes de la compassion et de la libération de l'avidité et de l'attachement sont illustrés par l'attitude de l'abbé Trần Chánh Tâm envers Lê Văn Đố.</p> <p>HỒ BIỂU CHÁNH met en avant les idéaux des chevaliers : protéger l'honneur, privilégier la vertu sur le talent, et servir le roi en restant fidèle à ses valeurs, n'hésitant pas à se rebeller contre le roi</p>

Idéologie/ thème		lorsque ses actes vont à l'encontre de ces valeurs. Vương Thế Hùng est le reflet de cette chevalerie, même au détriment de sa famille.
	C'est une critique de l'injustice sociale : Jean Valjean, un homme de bien, se retrouve transformé en criminel, mais il est victime de ce système social injuste. La maltraitance des femmes et des prostitués. Les enfants abandonnés qui vivent en tant que sans-abris. Le juridisme rigide qui met la loi avant l'humanité.	Cela dénonce la lutte contre la pauvreté et l'injustice, en s'opposant à l'idée que ces problèmes sont d'origine divine. Les personnages remettent en question l'équité du monde et rejettent l'idée que Dieu soit responsable de la pauvreté et de l'injustice. Lê Văn Đố est victime de cette société inégale. La vertu et l'honneur des femmes. La piété filiale.

7. Comparer les personnages principaux des deux romans

En groupe de classe, demander aux étudiants de comparer les personnages principaux dans les deux romans.

Tableau 23 - Comparaison des intrigues et des personnages principaux

Jean Valjean	Lê Văn Đố
Paysan, pauvre, travailler pour nourrir sa famille nombreuse ⇒ Voler	
Du pain d'une boulangerie	Une compote pour les cochons d'une famille riche
⇒ Prison (19 ans) ⇒ Refuge dans un endroit religieux, voler	
Les chandeliers d'argent de l'évêque dans une église.	L'ensemble de thé précieux du moine dans une pagode.
⇒ Devenir riche et aider les pauvres	
Grâce au travail industriel	Grâce au travail dans les champs

<p>⇒ Lutter pour défendre un délinquant accusé à tort</p> <p>⇒ Sauver une femme désespérée et adopter sa fille</p> <p>⇒ Aller à la bataille pour sauver le fiancé de sa fille.</p> <p>⇒ Ne pas tuer l'inspecteur de police.</p>	
Fantine	Ánh Nguyệt
<p>La dévotion maternelle profonde est un thème central du roman.</p> <p>Être enceinte avant le mariage avec Tolomiette.</p> <p>Se sacrifier pour sa fille : Fantine vend non seulement ses cheveux, mais aussi ses dents pour payer les Thénardier et subvenir aux besoins de Cosette.</p> <p>En ce qui concerne Tolomiette, il s'agit d'un personnage mineur dans l'histoire et Hugo ne lui accorde pas autant d'attention que Fantine.</p>	<p>Très confucianiste, caractère fort et noble et refus de se soumettre à l'injustice et à l'oppression.</p> <p>Être enceinte après le mariage par un sens profond de la gratitude et de la loyauté envers Hải Yến.</p> <p>Prête à se tuer pour sauver son père de la dette envers les autorités locales, pour protéger Thu Vân ou pour défendre son honneur contre les agresseurs.</p> <p>La description du mari d'Ánh Nguyệt, son comportement indigne envers elle et sa fille et son manque de compassion contribuent à mettre en contraste la noblesse de caractère d'Ánh Nguyệt.</p>
Cosette	Thu Vân
<p>Victor Hugo, dans Les Misérables, met en lumière le destin de Cosette lorsqu'elle vit avec les Thénardier, où elle endure d'énormes souffrances. Puis, il décrit sa vie aux côtés de Jean Valjean, marquée par de nombreuses aventures et périodes de clandestinité. Au fil de ces épreuves, un lien profond se crée entre les deux, empreint d'affection et de protection. Ce lien est plus que familial ; il englobe l'amour, la parentalité et la responsabilité. Lorsque Jean Valjean prend la décision de permettre à Cosette de se marier avec</p>	<p>Hồ Biểu Chánh, dans son adaptation des "Misérables" pour la culture vietnamienne, semble avoir choisi de mettre moins l'accent sur le personnage de Thu Vân par rapport à l'importance accordée à Cosette dans l'œuvre originale de Victor Hugo. Il réduit le nombre de péripéties de Thu Vân lors de sa période avec le couple Đỗ Cẩm, pas d'aventures dans un monastère pour l'éducation.</p>

<p>l'homme qu'elle aime, c'est un acte de sacrifice et d'amour incommensurable.</p> <p>Ce traitement de la relation entre Jean Valjean et Cosette ajoute une dimension émotionnelle et tragique à l'histoire. Cela souligne la complexité des liens familiaux et l'impact profond que les actions d'un individu peuvent avoir sur la vie de quelqu'un d'autre. Hugo explore ainsi des thèmes tels que l'amour inconditionnel, le sacrifice et la rédemption à travers cette relation particulière.</p>	
<p>Gillenormand-le grand-père / Đại tá Ponmercy- le père / Marius.</p>	<p>Đàm Từ Chấn-le grand-père maternel/ Vương Thế Hùng-le père / Vương Thế Phụng</p>
<p>Victor Hugo explore de manière approfondie les thèmes de la conscience politique et des conflits idéologiques à travers les personnages d'Auguste Gillenormand, de Marius et de Javert dans son roman <i>Les Misérables</i>. Le personnage de Gillenormand représente les idées royalistes et conservatrices, tandis que Marius incarne les idéaux républicains et démocratiques. Ces deux générations sont en conflit en raison de leurs croyances politiques divergentes.</p> <p>Marius est profondément influencé par son père, le général Pontmercy, qui était un fervent partisan des idéaux républicains et démocratiques. Marius hérite de cet engagement pour les idéaux républicains, bien que son grand-père, Gillenormand, soit un royaliste convaincu. Ce conflit idéologique crée des tensions familiales et met en lumière les divisions politiques de la France à cette époque.</p>	<p>Contrairement à cela, Hồ Biểu Chánh se concentre davantage sur le personnage de Thế Hùng par rapport de Thế Phụng et sur les conflits de conscience politique qui se produisent, non pas entre un grand-père et un petit-fils, mais entre un beau-père et son beau-fils. Thế Hùng joue un rôle clé dans la révolte dirigée par Lê Văn Khôi, et malgré sa défaite, il accepte résolument de mener une vie cachée pour rester fidèle à ses idéaux, même s'il doit payer le prix élevé de ne pas être en mesure de vivre près de son fils et de ne pas le voir avant sa mort. Cela souligne le thème de la loyauté aux idéaux, même au prix de sacrifices personnels.</p> <p>Cependant, ce qui attire davantage l'attention des lecteurs dans la caractérisation de Thế Phụng est son profond sens du devoir filial. Lorsqu'il apprend que son père est</p>

<p>L'histoire d'amour entre Marius et Cosette ajoute une dimension complexe à la trame narrative. La révélation de l'identité de Valjean en tant que père adoptif de Cosette provoque des émotions contradictoires chez Marius. Il passe de la suspicion à la gratitude et au respect envers Valjean pour son acte de bienveillance envers Cosette.</p> <p>L'œuvre de Victor Hugo aborde donc de manière détaillée les conflits politiques, les dilemmes moraux et les émotions complexes qui émergent au sein de ces relations familiales et amoureuses. Cela contribue à la richesse et à la profondeur des personnages et de l'intrigue dans <i>Les Misérables</i>.</p>	<p>toujours en vie, il abandonne ses études et ses examens pour partir à sa recherche.</p>
Les Thénardier	Les Đố Cắm
<p>Dans les deux œuvres, les couples Thénardier et Đố Cắm sont tous les deux présentés comme des exemples de personnes malveillantes et cruelles.</p>	
<p>Cependant, il est à noter que le couple Thénardier est généralement dépeint comme étant plus malveillant et vicieux que le couple Đố Cắm. Les Thénardier sont prêts à aller très loin pour exploiter et abuser des autres, y compris Cosette. Leurs actions malveillantes sont souvent motivées par la cupidité et l'avidité, et ils sont prêts à tout pour tirer profit des situations.</p>	<p>D'un autre côté, le couple Đố Cắm est également cruel, mais peut-être dans une moindre mesure que les Thénardier. Leur malveillance est plus centrée sur de petits profits.</p>
Javert	Phạm Kỳ
<p>Victor Hugo décrit Javert en détail, en en faisant un personnage emblématique de la vénération de la loi. Javert applique cette attitude strictement, même envers lui-même. Cependant, ce fanatisme s'effondre face aux actes étranges de J. Valjean, faisant réaliser à Javert qu'il existe quelque chose de plus élevé que la loi terrestre, une loi divine</p>	<p>Phạm Kỳ, est plus simple : il a une foi inébranlable en la loi et croit que les riches ont toujours raison selon la loi, sans les doutes et les crises de foi de Javert. C'est pourquoi Phạm Kỳ est un personnage plus obscur qui peut être négligé dans l'œuvre.</p>

supérieure à la loi humaine. Finalement, Javert se suicide pour échapper à la réalité de ces vérités.	
Gavroche	
Gavroche est en effet un personnage emblématique de <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo. C'est un enfant des rues, un orphelin qui erre sans parents sur les trottoirs et dans les rues de Paris. Son caractère indépendant et son courage sont mis en évidence par sa participation héroïque à la révolte de 1832 à Paris. Malgré sa situation difficile, Gavroche est prêt à risquer sa vie pour ses idéaux et ses camarades révolutionnaires.	Dans <i>Ngọn cỏ gió đùa</i> , il n'y a pas de personnage similaire, car il est facile de comprendre que le contexte historique et social dans <i>Ngọn cỏ gió đùa</i> se déroule à l'époque de la société rurale préindustrielle, ce qui signifie qu'il n'y a pas de problèmes sociaux graves comme ceux de l'ère industrielle urbaine.

8. Faire écrire un texte (15-20 lignes) de comparaison entre les deux romans. Les étudiants sont libres à choisir le sujet à comparer.
9. Faire lire et analyse un extrait dans *Những kẻ khốn nạn* dans le format bilingue (français et la traduction de Nguyễn Văn Vĩnh) et un extrait dans *Ngọn cỏ gió đùa*.

Les misérables de Victor Hugo

Quand Jean Valjean était sorti de chez l'évêque, on l'a vu, il était hors de tout ce qui avait été sa pensée jusque-là. Il ne pouvait se rendre compte de ce qui se passait en lui. Il se roidissait contre l'action angélique et contre les douces paroles du vieillard. « Vous m'avez promis de devenir honnête homme. Je vous achète votre âme. Je la retire à l'esprit de perversité et je la donne au bon Dieu. » Cela lui revenait sans cesse. Il opposait à *cette indulgence céleste* l'orgueil, qui est en nous comme

Những kẻ khốn nạn de Nguyễn Văn Vĩnh

Khi Jean Valjean từ nhà ông giám-mục mà đi ra, thì độc giả có đã thấy, anh ta thấy mình xa lạ ra hẳn những tư-tưởng đã ám-ảnh trước anh từ trước đến giờ. Anh ta không hiểu nổi điều gì đang diễn ra trong cái tâm ý của mình lúc ấy. Chỉ biết rằng mình đã có hết sức gồng mình lên không để xiêu lòng trước những *cách từ bi quảng đại*, những lời ngọt ngào êm ái của ông cụ. Mấy lời ông nói : “ Anh đã hứa với ta từ đây tu-tĩnh lại. Ta đã mua linh-hồn của anh rồi. Linh-hồn anh, ta đã kéo nó ra từ tâm ma ác mà dâng cho Thiên-chúa rồi.” Những lời ấy cứ vang lại trong ông không ngừng. Chính cái ngã mạn cao như một pháo đài trong cái tà tâm, mà chúng ta ai cũng có,

la forteresse du mal. (p. 191 - Chapitre XIII - Livre II - Partie I)

***Ngon cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh**

Vì có nào tôi ăn trộm đồ của ông, người ta bắt tôi được rồi, ông không giải đến quan cho tôi ở tù, mà ông lại cho tôi đồ ấy và cho thêm bạc nữa? Hòa-Thuợng cười và đáp rằng: - Phật *từ bi* chẳng hề làm hại ai. Bàn-đạo là người tụng kinh niệm Phật, vì chưa được thành tâm nên không đủ *phước đức* mà chế *độ* chúng sanh được, ấy bàn-đạo đã buồn rồi, có lẽ nào bàn-đạo lại đành đem chú em mà nạp cho quan trị tội. Chú em vì bàn hàn, nên mới sanh tâm gian-giảo vậy bàn-đạo phải cho chú em chút đỉnh tiền bạc, đặng hết đói lạnh, tự nhiên chú em trở nên tử tế như người ta. (p. 51 – Chapitre 3- Tome 1)

đó khiến cho anh muốn chống đối lại *lòng từ bi cao thượng* của vị giám mục ấy.

Notre traduction de l'extrait de *Ngon cỏ gió đùa*

- Pourquoi n'avez-vous pas porté plainte auprès des mandarins lorsque je vous ai volé et que l'on m'a arrêté ? Au contraire, vous m'avez libéré et donné de l'argent.

L'abbé sourit et répondit :

- Bouddha *tolère* tout être vivant et ne ferait jamais de mal à personne. Etant un pratiquant du bouddhisme, qui récite les sutras et pries-en son nom, malgré tous mes efforts, je ne peux sauver tout le monde, et rien qu'à y penser j'en suis fort triste, alors pourquoi devrais-je envoyer quelqu'un chez les mandarins pour qu'il se fasse punir ? C'est la pauvreté qui vous a poussé à faire le mal, je dois donc vous donner un peu d'argent, au cas où vous auriez faim et froid, ainsi vous deviendrez une personne plus sereine, comme les autres.

10. Faire relever les structures, les expressions et les mots qui expriment la tolérance. Faire comparer l'expression de la tolérance dans les trois versions.

7.3 Résultats de l'application à l'enseignement

Dans le but de vérifier les résultats de notre application dans l'enseignement, nous avons effectué la deuxième enquête à la fin de la semaine d'étude de Civilisation-littérature française aux étudiants en troisième année du Département de français de l'Université de pédagogie de Hanoi.

Cette méthode de collecte de données nous permet d'obtenir un retour objectif envers nos apprenants en ce qui concerne l'intégration des textes littéraires dans l'enseignement du FLE en adoptant une approche interculturelle. En utilisant cette approche, nous pouvons vérifier la

troisième hypothèse avancée, à savoir que l'utilisation de textes littéraires pourrait accroître l'intérêt et la motivation des apprenants en FLE, en se basant sur les données recueillies grâce à ces questionnaires.

7.3.1 Échantillon

Les 60 répondants des étudiants ayant entre 20-25 ans ont été choisis sont des étudiants en troisième année du département de français de l'Université de pédagogie de Hanoi.

7.3.2 Recueil des données

Pour ce qui est du questionnaire 2, nous avons conçu le questionnaire sous forme papier. Nous l'avons distribué en format papier lors de la dernière séance en présentiel. 60 questionnaires en version papier qui ont été envoyés et réceptionnés, générant 60 réponses.

7.3.3 Structure des questionnaires

Le questionnaire (voir annexe p.6) est constitué de neuf questions, comprenant huit questions fermées, et une question semi-ouverte. Il est divisé en plusieurs parties principales :

- Retours des étudiants après une semaine d'apprentissage la culture française à travers les textes littéraires française et les versions traduites et adaptées : questions 1-3 ;
- Motivation pour l'apprentissage de la culture et littérature française : questions 4-8 ;
- Propositions pour améliorer l'enseignement/ apprentissage de la culture et littérature française dans les filières de la didactique du FLE au Vietnam : question 9.

7.3.4 Analyse des données

Question 1 : Après avoir eu un cours de culture française utilisant des textes littéraires français avec des versions traduites et adaptées en vietnamien, appréciez-vous le cours ? Pourquoi ?

Les résultats de cette question mettent en évidence la diversité des réactions des étudiants à l'égard de ces cours avec notre approche interculturelle. 80 % des étudiants ont exprimé leur appréciation positive des cours, affirmant qu'ils les trouvent très intéressants. De plus, la moitié des étudiants ont répondu favorablement en expliquant qu'ils aiment les cours, en partie parce qu'ils ignoraient l'existence de textes littéraires adaptés en vietnamien. Ces résultats sont encourageants et reflètent

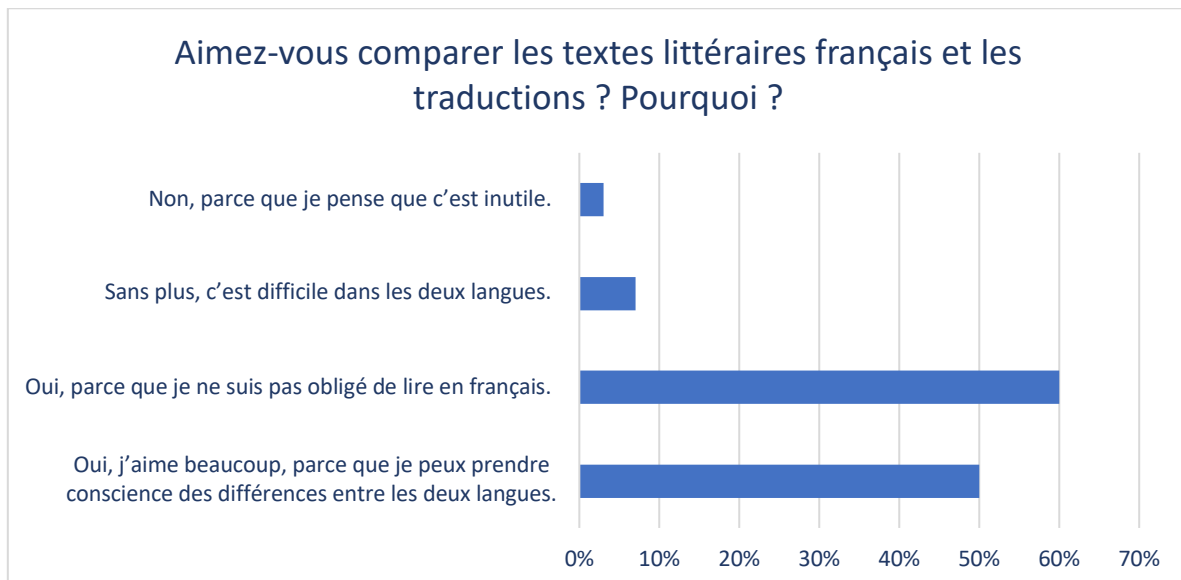
Graphique 27 - Retour de ces cours



l'efficacité et la qualité de notre travail de recherche et d'enseignement. Cependant, il est important de noter que 7 % des étudiants estiment que les cours sont utiles, mais que ce n'est pas leur domaine de prédilection, tandis que 3 % déclarent qu'ils n'aiment pas lire en général, que ce soit en français ou en vietnamien. Cela met en lumière la nécessité d'améliorer l'enseignement de la culture française en utilisant des textes littéraires français et leurs versions traduites et adaptées.

Question 2 : Comme évoqué dans la question 1, aimez-vous comparer les textes littéraires français et les traductions ? Pourquoi ?

Graphique 28 - Comparaison avec les traductions en vietnamien



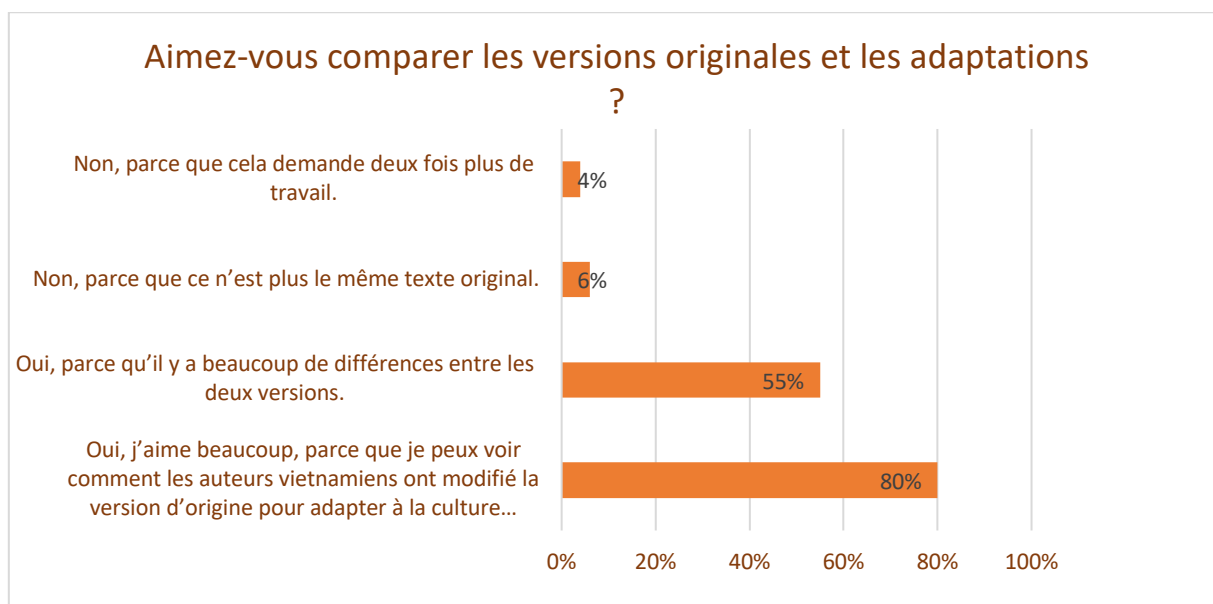
En ce qui concerne la question 2, les réponses sont positives, bien que moins nombreuses que précédemment. En effet, 50 % des étudiants apprécient le travail de comparaison entre les textes littéraires français et leurs traductions, car cela leur permet de prendre conscience des différences

entre les deux langues. De plus, 60 % des étudiants ont admis qu'ils aiment comparer la version originale et la version traduite, car cela leur évite d'avoir à lire en français. En effet, ils ne doivent plus consulter en permanence les dictionnaires pour des mots nouveaux. Ce qui nous semble résoudre leur problème de peur de lire en français avant de l'application à l'enseignement.

Cependant, il y a toujours 7 % des étudiants qui trouvent difficile de réaliser cette comparaison entre le texte d'origine et sa version traduite, et 3 % estiment que cette activité est inutile.

Question 3 : Comme évoqué dans la question 2, aimez-vous comparer les versions originales et les adaptations ?

Graphique 29 - Comparaison avec les adaptations



En comparaison avec la question 2, la question 3 porte sur les versions adaptées. On peut observer que 80 % des étudiants apprécient grandement la comparaison entre les versions originales et les versions adaptées, car cela leur permet de voir comment les adaptateurs vietnamiens ont modifié la version originale pour l'adapter à la culture vietnamienne. Ce résultat met en évidence l'intérêt accru des étudiants pour les textes littéraires adaptés par rapport aux versions traduites.

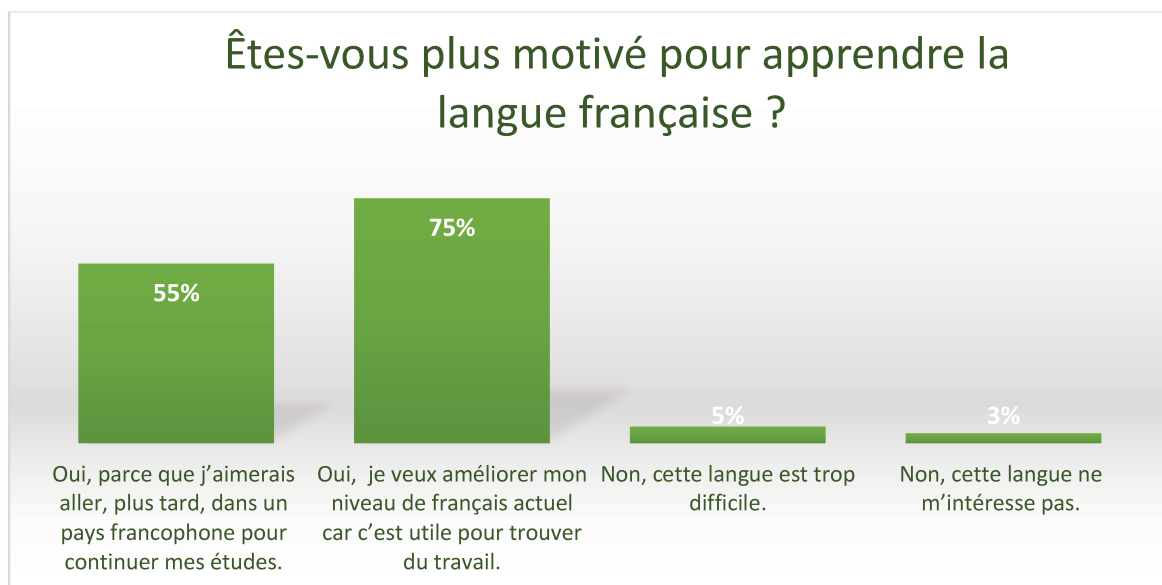
En outre, 50 % à 55 % des étudiants aiment cette activité en raison des nombreuses différences qu'ils constatent entre les deux versions. En effet, ces différences se manifestent dans la structure de l'intrigue, la construction des personnages principaux, le contexte social et historique, ainsi que les différences idéologiques entre les deux cultures et les auteurs. En revanche, 6 % des étudiants n'apprécient pas les textes littéraires adaptés, estimant que ce n'est plus le même texte que l'original,

tandis que 4 % des étudiants avouent ne pas aimer cette activité car elle demande deux fois plus de travail, nécessitant l'analyse de la version originale et de la version adaptée.

Question 4 : Comme évoqué dans la question 1, est-ce que vous êtes plus motivé pour apprendre la langue française ?

À partir de la question 4, nous cherchons à comprendre la motivation des étudiants et ce qui les motive dans la suite de leur apprentissage.

Graphique 30 - Motivation pour apprendre le français



Ce qui est particulièrement positif, c'est que 90 % des étudiants démontrent qu'ils sont fortement motivés pour apprendre le français afin d'améliorer leur niveau de langue. Ils croient que cette compétence linguistique sera précieuse pour leur avenir professionnel, car elle augmentera leurs opportunités d'emploi. De plus, 50 % des étudiants aspirent à se préparer pour éventuellement partir en France ou dans un pays francophone pour poursuivre leurs études.

Ces résultats revêtent une grande importance pour nous, enseignants de français langue étrangère, car cela reflète notre réussite dans le transfert de motivation aux apprenants. Cela démontre également l'efficacité de notre méthode et de notre approche dans l'enseignement de la culture française.

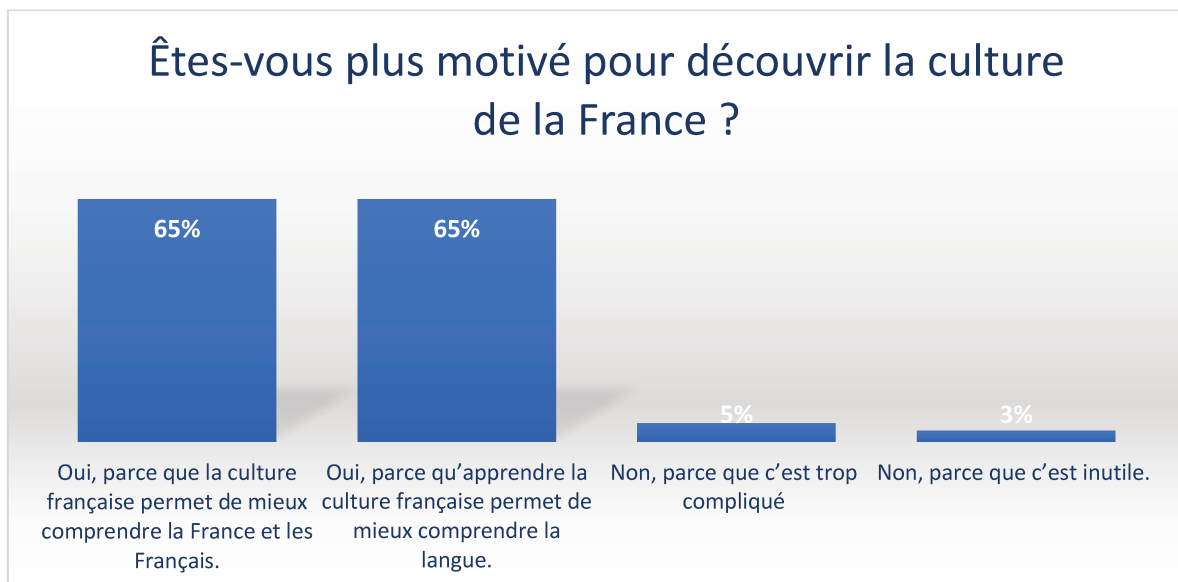
Cependant, il est à noter que 10 % des étudiants trouvent toujours que le français est une langue trop difficile, et 3 % expriment un désintérêt pour cette langue. Ces réponses montrent qu'il existe

encore des défis à relever pour susciter l'enthousiasme et l'engagement de tous les étudiants dans l'apprentissage du français.

Question 5 : Comme évoqué dans la question 1, est-ce que vous êtes plus motivé pour découvrir la culture de la France ?

La question 5 vise à comprendre la motivation des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage de la culture et de la civilisation françaises.

Graphique 31 - Motivation pour apprendre la culture française

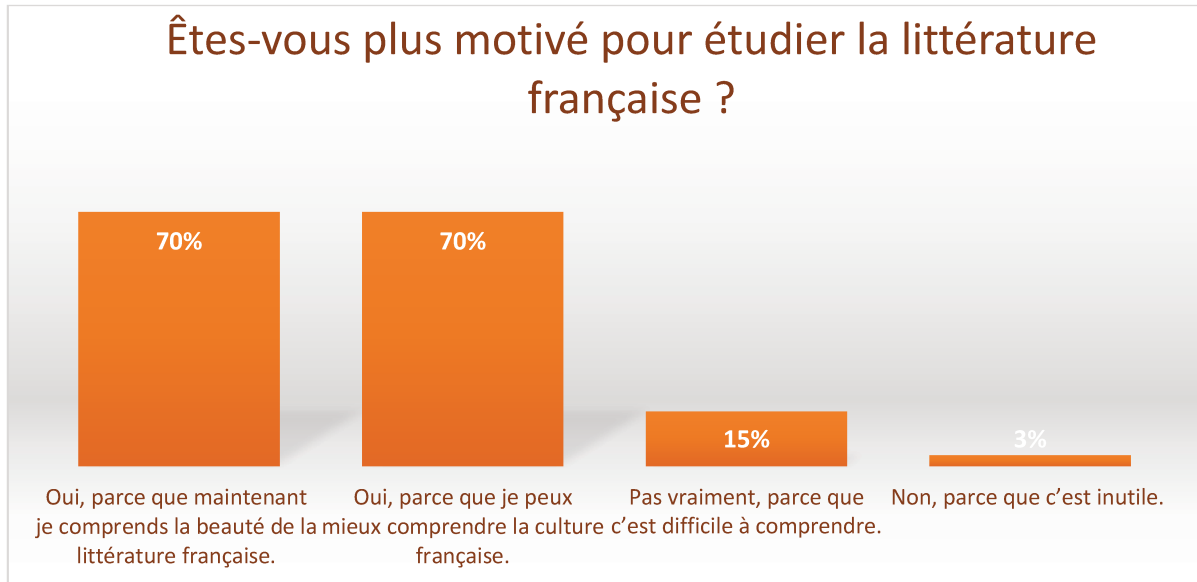


Les résultats indiquent que les étudiants sont grandement intéressés par l'apprentissage de la culture française, car elle leur permet de mieux comprendre la France, les Français, et surtout la langue française (65%). Cela met en évidence l'importance de la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle donne un contexte et une signification plus profonds à l'apprentissage de la langue.

Cependant, il est à noter que la culture française n'est pas intéressante pour 7 % des étudiants, et 3 % estiment que c'est inutile d'apprendre la langue française. Ces réponses soulignent l'importance de diversifier les approches pédagogiques pour susciter l'intérêt des étudiants et montrer la pertinence de l'apprentissage.

Question 6 : Comme évoqué dans la question 1, est-ce que vous êtes plus motivé pour étudier la littérature française ?

Graphique 32 - Motivation pour la littérature française.



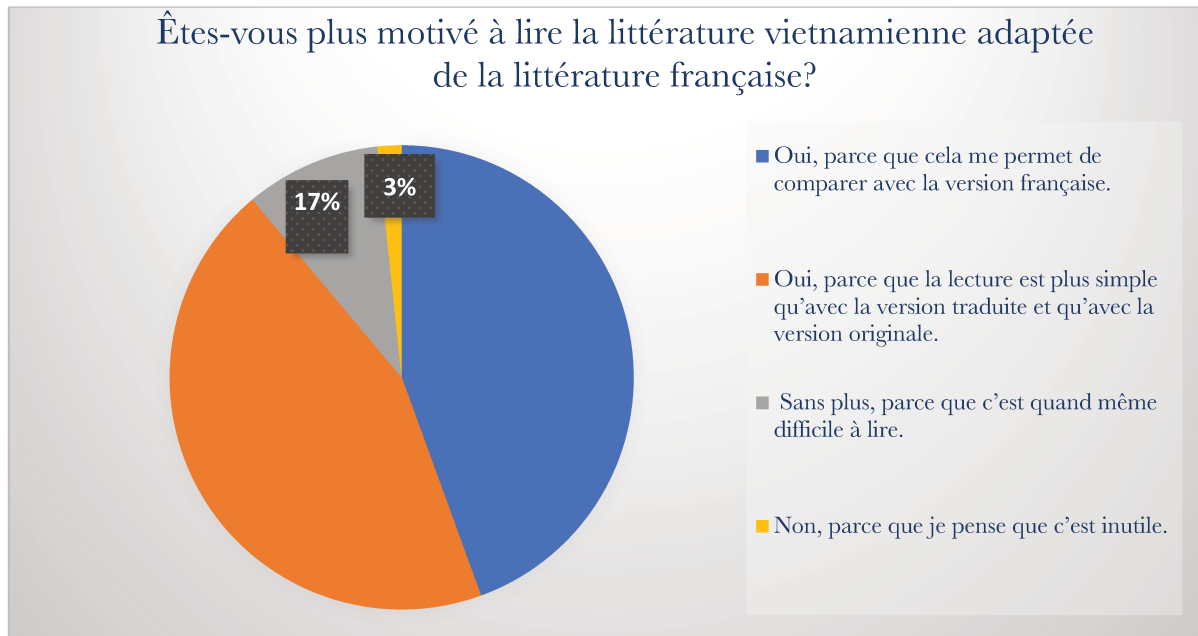
En ce qui concerne la motivation pour apprendre la littérature française, nous constatons que 70 % des étudiants se sentent désormais plus motivés pour étudier des textes littéraires en français. Ils ont développé une meilleure compréhension de la beauté de la littérature française et sont disposés à s'engager davantage, car ils réalisent que cela les aide à mieux appréhender la culture française à travers ces textes. Cette évolution est particulièrement encourageante, car elle suggère que les inhibitions antérieures quant à l'apprentissage de la littérature ont été surmontées, ouvrant ainsi la voie à une exploration plus profonde de la littérature française.

Cependant, il est à noter que 15 % des étudiants ne perçoivent pas de différence significative. Ils continuent à trouver difficile de comprendre les textes littéraires français, ce qui indique qu'il reste des défis à relever pour les aider à apprécier pleinement la littérature. Par ailleurs, 3 % des étudiants estiment que les textes littéraires français sont inutiles dans leur apprentissage de la langue française.

Question 7 : Comme évoqué dans la question 1, êtes-vous plus motivé à lire la littérature vietnamienne adaptée de la littérature française ?

La question 7 vise à évaluer si les étudiants sont davantage motivés à lire des textes littéraires vietnamiens adaptés de la littérature française.

Graphique 33 - Motivation pour les textes littéraires adaptés en vietnamien



Les réponses sont surprenantes car 80 % des étudiants ont répondu positivement, exprimant ainsi leur motivation à lire ce type de texte. Ils sont enthousiastes à l'idée de comparer ces adaptations avec la version française, ce qui suscite leur intérêt.

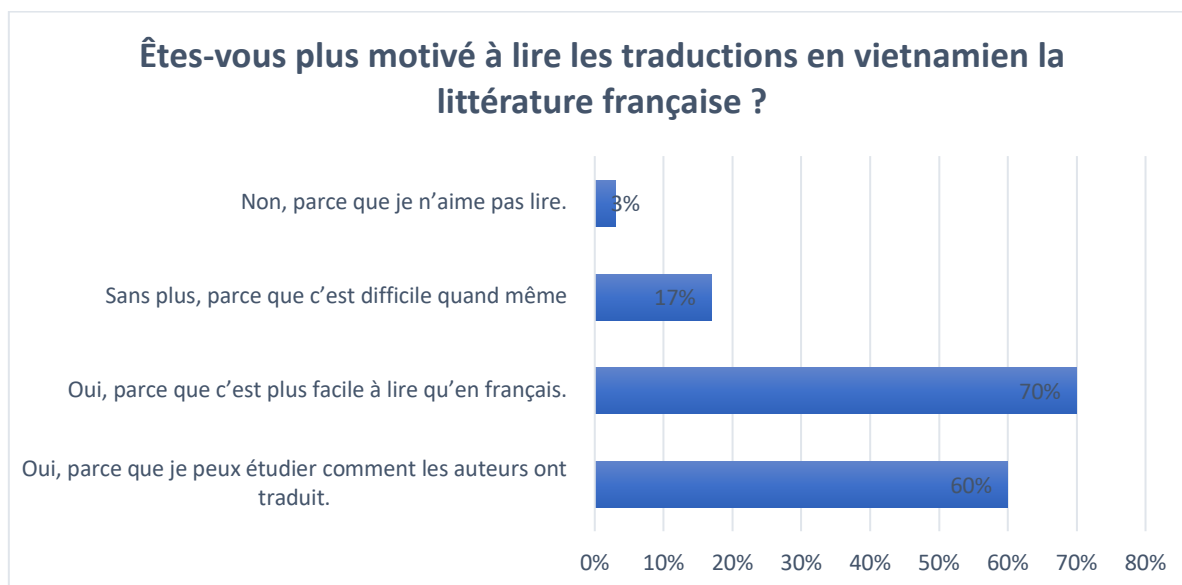
De plus, 60 % des étudiants ont avoué qu'ils se sentent plus motivés à lire ce type de texte car cela leur semble plus simple que de lire une traduction ou la version originale. Pour eux, c'est une façon d'aborder la lecture de manière plus accessible, avant de se lancer dans des textes plus complexes tels que les traductions ou les versions originales.

Cependant, il est à noter que 17 % des étudiants ne trouvent pas d'intérêt à lire ce type de texte, le jugeant encore difficile, tandis que 3 % estiment que c'est inutile de lire quoi que ce soit.

Question 8 : Comme évoqué dans la question 1, êtes-vous plus motivé à lire les traductions en vietnamien la littérature française ?

En ce qui concerne la lecture des textes littéraires français traduits, les étudiants montrent moins d'intérêt par rapport aux textes adaptés. Cependant, une majorité, soit 60 % des étudiants, sont motivés à lire les traductions car ils souhaitent étudier la manière dont les auteurs ont effectué ces traductions. De plus, 70 % des étudiants sont motivés à lire les traductions parce qu'ils les trouvent plus faciles à lire en vietnamien qu'en français. Cela les aide à surmonter leur appréhension de lire directement en français et leur offre un accès plus large à la lecture.

Graphique 34 - Motivation pour les traductions en vietnamien



Cependant, il existe toujours une minorité (17%) qui éprouve des difficultés avec la lecture des textes littéraires français, quel que soit leur type, et un petit groupe qui considère la lecture en général comme inutile (3%).

Question 9 : Comme évoqué dans la question 1, avez-vous des suggestions pour améliorer l'enseignement de la culture et de la littérature françaises au sein du département d'éducation en langue française au Vietnam ?

Dans la dernière question de la deuxième enquête, nous avons choisi de poser une question ouverte aux étudiants, qui sont des apprenants du français langue étrangère, dans une perspective de la didactique du français langue étrangère. Nous leur avons demandé de fournir des suggestions et des propositions visant à améliorer l'enseignement de la culture et de la littérature françaises dans le cadre de leur apprentissage de la langue. Les étudiants ont répondu de manière ouverte et active, et nous avons reçu environ cinquante réponses. Il y a eu des chevauchements et des répétitions dans leurs réponses, c'est pourquoi nous avons créé un tableau pour résumer leurs propositions, qui se sont avérées très intéressantes pour nous.

Tableau 24 - Propositions des étudiants

J'aimerais plus de cours de la culture-civilisation française dans le programme	80%
J'aimerais des interventions des enseignants/ anciens étudiants ayant déjà vécu en France	50%

Je souhaite apprendre plus de connaissances culturelles française dès en première et deuxième année.	10%
Je souhaite apprendre plus de connaissances culturelles française intégrées dans des cours de langues.	15%
Je souhaite voir plus de vidéos, images sur la culture de la France.	10%
Je souhaite pouvoir expérimenter avec des activités hors d'école.	10%
Pas de changement	10%

En examinant le tableau, on peut clairement identifier la suggestion la plus prépondérante, qui est l'ajout de plus de cours sur la culture et la civilisation françaises dans le programme du département. Cette suggestion représente 80 % des réponses. De plus, la moitié des réponses expriment le souhait d'avoir des enseignants qui ont déjà vécu en France intervenir dans l'enseignement de la culture et de la langue françaises. Parmi ces réponses, certaines vont plus loin en proposant que non seulement les enseignants, mais aussi d'anciens étudiants du département ayant vécu en France, puissent intervenir pour partager leurs expériences. Cette demande témoigne de l'intérêt marqué des étudiants pour la culture française après avoir suivi les cours. Cela démontre que nous avons réussi à les sensibiliser aux différences culturelles entre les deux sociétés et à l'importance de la culture française dans leur apprentissage de la langue. Cette perception est d'autant plus pertinente que la langue et la culture sont profondément liées, et que ces deux cultures sont très éloignées l'une de l'autre, ce qui peut entraîner des chocs culturels et des malentendus dans la communication, notamment dans l'utilisation de termes et d'expressions dans des contextes spécifiques.

Par la suite, nous observons des propositions variées. Environ 10 % des étudiants souhaitent acquérir davantage de connaissances culturelles françaises dès la première et la deuxième année, sans attendre la troisième année de licence pour commencer à explorer la culture française. Cette demande est tout à fait légitime, car elle permettrait d'introduire très tôt les étudiants aux différences culturelles, encourageant ainsi leur curiosité et élargissant leur perspective dès le début de leur apprentissage de la langue.

Environ 15 % des étudiants souhaitent apprendre ces compétences culturelles de manière implicite, même dans les cours de langue. Cette demande est parfaitement justifiée, car les cours de langue et les cours de civilisation sont intrinsèquement liés et s'influencent mutuellement. Il serait ainsi enrichissant de les intégrer davantage.

Environ 10 % des étudiants souhaitent voir davantage de vidéos et d'images portant sur la culture française dans les cours. Cette préférence pour les supports audiovisuels reflète l'importance de ces ressources dans leur apprentissage, car elles permettent de visualiser de manière concrète les aspects de la culture française.

Environ 10 % des étudiants souhaitent participer à davantage d'activités extrascolaires pour expérimenter et pratiquer la langue en dehors de l'école. Cette demande nécessite une organisation du département et une autonomie accrue de la part des étudiants.

Enfin, 10 % des étudiants ne souhaitent aucun changement par rapport au programme et à la méthode d'enseignement actuels, exprimant ainsi leur satisfaction à l'égard du statu quo.

7.4 Synthèse

Nous avons adopté une approche culturelle pour l'enseignement du roman *Les Misérables* de Victor Hugo aux étudiants de troisième année du Département de Français de l'Université de pédagogie de Hanoi. Notre choix de texte littéraire implique un travail sur la version originale, la version bilingue et la version adaptée. Cette approche est profondément interculturelle, car elle vise à améliorer la connaissance de soi en se penchant sur la diversité culturelle. Notre objectif est de problématiser les relations entre soi et autrui dans un processus dynamique, en utilisant des activités de comparaison dans l'enseignement, comme ce que Porcher a partagé :

Penser l'interculturel en didactique des langues, c'est considérer l'apprenant, non plus « comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales et de sa singularité irréductible. (Porcher 1999 : 250-251)

Les résultats de cette approche sont remarquables. La majorité des étudiants (80 %) apprécient ce choix de texte, et plus de la moitié d'entre eux se montrent plus motivés dans leur apprentissage de la langue française, de la culture et de la littérature françaises. Il semble que leur appréhension vis-à-vis de la lecture de textes littéraires ait diminué, et l'utilisation de textes adaptés stimule leur curiosité et leur désir de mieux comprendre l'identité culturelle française et surtout celle d'eux-mêmes. Les étudiants ont été très actifs en nous envoyant leurs souhaits et suggestions pour améliorer l'enseignement de la culture et de la littérature françaises, ce qui est très pertinent.

Cependant, il reste encore 3 % des étudiants qui n'apprécient pas la lecture et estiment que ce type d'activité est inutile. Environ 10 à 17 % des étudiants ne montrent pas de changement significatif dans leur motivation après avoir suivi les cours de civilisation avec nous.

Il est important de noter que le temps imparti pour les cours est limité, ce qui nous a empêchés d'aller plus loin dans l'enseignement. Malgré cela, les résultats positifs que nous avons obtenus nous encouragent à proposer des recommandations pour la suite, comme cela sera développé dans le chapitre suivant.

CHAPITRE VIII :

PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Ce chapitre présente des propositions pédagogiques pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage des textes littéraires dans une perspective interculturelle au sein des filières de didactique au Vietnam. Nous explorerons des pistes d'exploitation des textes littéraires traduits ou adaptés du français en vietnamien en adoptant une approche contrastive. Après nos enquêtes, nous avons constaté que les étudiants s'investissent davantage lorsqu'ils sont directement impliqués dans ce qui les concerne.

Nous privilégions ce type de textes littéraires car, au Vietnam, on ne fait pas encore pleinement usage de ces ressources riches en interculturalité dans l'enseignement du FLE, ce qui nous semble être une opportunité négligée. En effet, la majorité de nos enseignants et étudiants ont admis ne pas être conscients de l'existence de textes littéraires vietnamiens adaptés de textes littéraires français.

Concernant la méthodologie d'enseignement, nous préconisons une approche actionnelle. Les étudiants sont ainsi encouragés à assumer la responsabilité de leur apprentissage, en particulier de la création de produits concrets. Ces propositions visent à motiver les étudiants dans l'apprentissage de la langue, de la culture et de la littérature françaises.

Nous partagerons un projet que nous avons déjà réalisé avec nos étudiants dans une perspective interculturelle, comme exemple de mise en œuvre de la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE. Nous espérons que nos propositions serviront de source d'information et d'inspiration pour l'enseignement du français à l'étranger, en particulier dans les filières de didactique du FLE.

8.1 Pistes d'exploitation des textes littéraires français traduits et/ ou adaptés en vietnamien

En ce qui concerne les sources de textes littéraires traduits ou adaptés du français en vietnamien, il en existe de nombreuses, et nous allons proposer ces sources en fonction des types de textes littéraires comme des contes, des textes de théâtre, des poèmes et des romans.

8.1.1 Des contes

Les contes sont un type de texte littéraire largement adapté et traduit dans de nombreux pays. La traduction de contes dans différentes langues revêt un intérêt pédagogique particulier, car elle révèle les influences culturelles de la culture qui effectue la traduction. En effet, la langue révèle une adaptation intentionnelle du lexique et des expressions linguistiques. La lecture d'un ensemble de contes étrangers révèle des différences lexicales et thématiques. Certains passages sont supprimés au profit d'autres, et des ajouts peuvent être faits. Ces modifications nous renseignent sur des aspects culturels intéressants de la culture étrangère.

Les contes témoignent de l'évolution ou de la résistance des coutumes, croyances, etc., ainsi que de l'idéologie autour des moeurs

Les contes nous informent sur la vie sociale d'une époque : ils occupaient une position particulière au sein des communautés

Les contes jouaient un rôle éducatif dans les sociétés traditionnelles

La traduction des comptes porte l'empreinte culturelle de la culture du traducteur.
(Florence 2011 : 91)

Les contes nous évoquent le poème *Nói với em* de Vũ Quỳnh Phương, qui est inclus dans le manuel officiel de littérature vietnamienne pour l'école primaire.

Nếu nhắm mắt nghe bà kể chuyện

²¹⁷Ferme les yeux et écoute l'histoire que mami raconte

Sẽ được nhìn thấy các bà tiên

Tu verras les fées danser devant tes yeux

Thấy chú bé đi hài bảy dặm

Tu verras le petit garçon avec des bottes de sept lieues

Quả thị thơm, cô Tấm rất hiền.

Le fruit du jujube parfumé et la douce Tấm²¹⁸.

Ce passage montre que les contes sont très familiers avec nous, et surtout, le poète réfère plusieurs contes français. Pour les sources des contes que l'on peut utiliser dans l'enseignement/ apprentissage du FLE dans la perspective interculturelle, nous pouvons utiliser les contes des

²¹⁷ Notre traduction de cet extrait de poème

²¹⁸ Tấm c'est le personnage prototype de Cendrillon

Grimm traduits en français et en vietnamien, les contes de Charles Perrault traduit ou adapté en vietnamien. A titre exemple, le livre *Neufs contes* de Perrault²¹⁹ avec accès gratuit en ligne a sept contes traduits et un conte adapté en vietnamien :

Tableau 25 - *Neufs contes de Perrault* avec les traductions-adaptations en vietnamien

Neuf contes – Charles Perrault	Traduction ou adaptation en vietnamien
Le petit chaperon rouge	Cô bé quàng khăn đỏ ²²⁰
Le petit poucet	Đôi hia bảy dặm ²²¹
La belle au bois dormant	Công chúa ngủ trong rừng ²²²
Cendrillon	Cô bé lọ lem (traduction) ²²³ Tấm Cám (adaptation) ²²⁴
Le chat botté	Chú mèo đi hia ²²⁵
Les fées	Miếng nói ra hoa ra ngọc ²²⁶

Nous aimerions mentionner une étude scientifique menée par Florence Windmüller²²⁷, qui a proposé une fiche pédagogique (Ibid. : 91-112) sur l'approche interculturelle en utilisant le conte *Le Petit Chaperon Rouge* comme exemple d'adaptation culturelle entre le français et l'allemand. Elle a proposé des activités en classe pour analyser et comparer les deux versions du conte en français et en allemand, ce qui s'avère être une approche pédagogique très intéressante dont nous pourrions nous inspirer pour l'enseignement au Vietnam avec la version traduite en vietnamien.

Elle a souligné l'utilisation de l'image du loup dans la culture française, qui est une allusion métaphorique à la sexualité, avec le détail de la fillette qui se couche aux côtés du loup. En revanche, dans la version des frères Grimm en allemand, le loup est considéré comme un mangeur d'hommes, ce qui est plus proche de la culture vietnamienne. Les contes des frères Grimm sont bien connus au Vietnam, et ce sont des histoires que tous les enfants vietnamiens ont entendues depuis leur plus jeune âge. C'est peut-être pourquoi nous avons l'habitude de voir le loup comme

²¹⁹ https://ekladata.com/BNHBhfPMKfy_uVQhjZATP_vUNFc/contes_perrault.pdf

²²⁰ <https://thegioicotich.vn/co-be-quang-khan-do/>

²²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=oy-4DMthsRY>

²²² <https://truyencotich.vn/truyen-co-tich/co-tich-the-gioi/nang-cong-chua-ngu-trong-rung.html>

²²³ https://www.youtube.com/watch?v=gDy0ftOoCj0&ab_channel=C%C3%A2uchuy%E1%BB%87nc%E1%BB%95t%C3%ADchvi%E1%BB%87tnam

²²⁴ <https://thnguyenthuonghien.haiphong.edu.vn/truyen-thieu-nhi/truyen-co-tich-tam-cam/ctmb/16851/45241>

²²⁵ https://www.youtube.com/watch?v=dJ8qLG1Hvjg&ab_channel=C%C3%A2uchuy%E1%BB%87nc%E1%BB%95t%C3%ADchvi%E1%BB%87tnam

²²⁶ <https://truyendangian.com/mieng-noi-ra-hoa-ra-ngoc/>

²²⁷ Florence Windmüller, *Français langue étrangère – L'approche culturelle et interculturelle*, Belin, 2011, p.91-112.

un mangeur d'hommes, à l'image de la culture allemande, alors qu'au Vietnam, il n'y a pas de loups.

Elle a également travaillé sur le titre de l'histoire, « Le Chaperon Rouge », qui en allemand représente la couronne de mai, désignant la nouvelle année. En revanche, dans la version française, cela fait référence à un ruban porté par les femmes, ce qui est plus proche de la culture vietnamienne, où l'on connaît cette histoire avec l'image d'une fillette portant un ruban rouge sur la tête.

Les cadeaux que la fillette apporte à sa grand-mère diffèrent également dans les versions. Dans la version française, il s'agit d'une galette et de beurre, ce qui est représentatif de la culture française, avec la tradition de la galette des rois et de la fève porte-bonheur. Dans la version allemande, la fille apporte du gâteau et du vin, qui ne sont pas associés à la tradition des galettes des rois en France. Dans la version vietnamienne, la fillette n'apporte que du gâteau, car dans notre culture, on n'a pas la tradition d'offrir des bouteilles de vin, surtout à des personnes malades.

Un autre détail intéressant se trouve dans la version allemande, l'énigme de la serrure, qui est spécifiquement allemande et n'existe pas dans les versions françaises ni vietnamienne.

8.1.2 Des textes de théâtre

Nous prenons exemple la pièce de théâtre "Topaze" (1928) de Marcel Pagnol, l'intrigue raconte la vie d'un jeune et honnête professeur nommé Topaze. Hồ Biểu Chánh l'a adapté pour écrire un roman intitulé "Ở theo thời"²²⁸ (1935) avec le personnage d'un jeune enseignant honnête qui s'appelle Tấn Phát. Nous pouvons observer des similitudes et des divergences concernant les personnages principaux et l'intrigue entre les deux versions, que nous mettons en évidence dans le tableau ci-dessous :

Tableau 26 - Comparaison entre *Topaze* et son adaptation en vietnamien *Ở theo thời*

Topaze	Ở theo thời
Topaze enseigne dans une école interne fréquentée par des élèves issus de familles aisées. Le directeur de l'école, Muche, a une fille nommée Ernestine, qui enseigne	Après avoir obtenu son diplôme de l'école normale à Saïgon, Hà Tấn Phát a été envoyé à travailler à Tiểu Cần, un district de la province

²²⁸ En français le titre veut dire : s'adapter à l'époque.

<p>également dans l'établissement, et que Topaze aime en secret. Cependant, Ernestine exploite Topaze, car il est une personne dévouée qui l'aide à surveiller les élèves et à corriger les devoirs.</p>	<p>de Trà Vinh, où il a enseigné dans une école primaire du directeur Đốc-học. Phát, qui avait perdu ses parents très jeune, était très studieux et doué grâce à l'aide de son cousin.</p>
<p>Cependant, en raison de son intégrité, Topaze refuse de tricher en augmentant les notes d'un élève, ce qui contrarie le fils d'une baronne qui soutient financièrement l'école. Ce dernier intervient pour faire monter les notes, ce qui rend le directeur de l'école furieux. De plus, lorsqu'il découvre que Topaze courtise sa fille, il le renvoie.</p>	<p>Cô Thiện Tú – la fille du directeur Đốc-Học a développé des sentiments pour le professeur. Phát, en raison de son zèle pour l'enseignement et de son intégrité, a conseillé à un élève très paresseux et peu sérieux de ne pas passer l'examen et de faire des efforts pour étudier, il est l'enfant du mandarin Cai Tổng. Le père Cai Tổng n'était pas content et voulait que Phat s'excuse, mais il a refusé de s'excuser.</p>
<p>Topaze se retrouve alors à donner des cours particuliers à la petite-fille de Madame Suzy Courtois. Madame Courtois est en conflit avec un homme politique véreux, Monsieur Castel-Benac, qui utilise son bureau pour des affaires illégales et lucratives au profit de lui-même et de Madame Courtois. Lorsqu'ils voient que Topaze est une personne bienveillante, ils décident de l'utiliser comme un faux "directeur" de leur entreprise, où Topaze se contente de signer des documents, tandis que toutes les décisions sont prises par Courtois et Castel-Benac.</p>	<p>Le maire Lợi-d'origine chinois, honête et voulait aider Phát, il ne sait pas écrire le vietnamien et a demandé à Phát devenir "propriétaire" de ses terrains pour éviter qu'ils ne soient envahis par des parasites et qu'il ne perde toutes ses terres.</p> <p>Ils sont accusés à tort et envoyés en prison.</p> <p>Le professeur a réalisé qu'il devait vivre comme tout le monde, s'adapter à la société, mais il tient toujours ses valeurs et sa vertu morale.</p>
<p>Au début, Topaze est inquiet et regrette d'avoir été entraîné dans ce monde de tromperie. Cependant, il apprend les méthodes de ces deux personnes et finit par les évincer pour devenir le véritable chef de l'entreprise. Topaze devient riche, et Courtois quitte</p>	<p>Phat s'est débrouillé pour se battre, Finalement, en Cour suprême (cour d'appel), grâce à de nouveaux documents et à l'assistance d'un avocat compétent, le tribunal a annulé le verdict de la cour d'appel précédente, Phat et Loi ont été innocentés.</p>

<p>Castel-Benac pour devenir la compagne de Topaze. La professeure de Topaze, Tamise, rend visite à Topaze et est surprise par sa transformation, passant d'un homme intègre à un homme d'affaires prospère et rusé. Topaze conseille même à son amie Tamise de quitter son métier pour travailler pour sa société.</p>	<p>De plus, les biens fonciers sont désormais sous la responsabilité du professeur Phát. Ce dernier a promis qu'il laisserait à Loi la maison et 50 hectares de terres pour vivre et subvenir à ses besoins.</p> <p>Cependant, il apprend que Loi vient de décéder, et il décide finalement de léguer la maison et les 50 hectares de terre à la veuve de Loi. Cependant, cette dernière souhaite s'approprier tous les biens. La fin de l'histoire reflète la déception quant à la dégradation morale des individus dans la société.</p>
---	---

8.1.3 Des poèmes

En ce qui concerne les poèmes traduits en vietnamien, il est essentiel de mentionner les fables de La Fontaine. Au total, Nguyễn Văn Vĩnh a réalisé la traduction en vietnamien de 43 fables soigneusement sélectionnées, provenant de 12 livres de Jean de La Fontaine²²⁹.

Tableau 27 - Nombre de fables de la Fontaine traduites par Nguyễn Văn Vĩnh ²³⁰

Livre I : 8/22	Livre IV : 3/15	Livre VII : 3/7	Livre X : 1/5
Livre II : 5/14	Livre V : 6/20	Livre VIII : 1/9	Livre XI : 1/3
Livre III : 6/16	Livre VI : 3/16	Livre IX : 3/8	Livre XII : 3/8

Les traductions réalisées par Nguyễn Văn Vĩnh ont joué un rôle crucial dans le rapprochement de la littérature française, en particulier les fables de La Fontaine, avec la culture vietnamienne. Cette adaptation de la forme et du contenu a permis aux lecteurs vietnamiens de se sentir plus proches

²²⁹ Đinh Thị Thuỳ Linh, dans le cadre de son mémoire de master, *Problèmes de traduction poétique : Le cas de la traduction des fables de la Fontaine par Nguyễn Văn Vĩnh* (2018 : 40).

²³⁰ Ibid. Ce tableau est fait par Đinh TTLinh.

de ces œuvres étrangères. En modifiant ces fables pour qu'elles correspondent davantage à la culture vietnamienne, Nguyễn Văn Vĩnh a facilité la compréhension des lecteurs vietnamiens et leur a permis de s'identifier plus facilement aux personnages et aux situations. Il a également adapté les expressions et les métaphores pour qu'elles soient plus en phase avec la langue vietnamienne, ce qui a contribué à rendre ces fables plus accessibles.

Nous prenons l'exemple de la traduction de « La Cigale et la Fourmi » qui occupe une place de choix en tant que première fable du livre I du premier recueil des Fables de La Fontaine, et elle se compose de 22 vers en heptasyllabes. Cette fable est largement reconnue et a été traduite en de nombreuses langues à travers le monde.

Tableau 28 - *La Cigale et la Fourmi* – version traduite de Nguyễn Văn Vĩnh

Texte original	Traduction de Nguyễn Văn Vĩnh (1914)	Notre traduction
La cigale, ayant chanté	Ve sầu kêu ve ve	La cigale chante crie crie
Tout l'été,	Suốt mùa hè	Tout l'été
Se trouva fort dépourvue	Đến kỳ gió bắc thổi	Quand la bise fut venue
Quand la bise fut venue:	Nguồn cơn thật bối rối	Se trouva embarrassée
Pas un seul petit morceau	Một miếng cũng chẳng còn	Pas un seul morceau
De mouche ou de vermisseau.	Ruồi bọ không một con	De mouche et de vermisseau
Elle alla crier famine	Vác miệng chịu khúm núm	Cria famine en étant plat
Chez la fourmi sa voisine,	Sang chị Kiến hàng xóm	Alla chez la fourmi voisine
La priant de lui prêter	Xin cùng chị cho vay	La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister	Dăm ba hạt qua ngày	Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.	Từ nay sang tháng hạ	Jusqu'à la saison d'été
"Je vous paierai, lui dit-elle,	Em lại xin đem trả	Je vous paierai
Avant l'août, foi d'animal,	Trước thu, thề đất trời!	Avant l'automne, jurer par la terre et le ciel !
Intérêt et principal."	Xin đủ cả vốn lời	Intérêt et principal
La Fourmi n'est pas prêteuse:	Tính Kiến ghét vay cậy	La Fourmi déteste l'emprunt
C'est là son moindre défaut.	Thói ấy chẳng hề chi	C'est là son moindre défaut
"Que faisiez-vous au temps chaud?"	Nắng ráo chú làm gì?	Que faisiez-vous au temps chaud ?

Dit-elle à cette emprunteuse.	Kiến hỏi Ve như vậy	La Fourmi demanda à la Cigale
- Nuit et jour à tout venant	Ve rằng: Luôn đêm ngày	La Cigale répondit : Tous les jours
Je chantais, ne vous déplaie.	Tôi hát, thiệt gì bác!	Je chantais, ne vous déplaie !
- Vous chantiez? j'en suis fort aise:	Kiến rằng: Xưa chú hát	La Fourmi dit : avant, vous chantiez.
Eh bien! dansez maintenant."	Này thử múa coi đây	Maintenant essayez de danser

231

8.1.4 Des romans

Ce genre de texte littéraire a été largement adapté par des auteurs vietnamiens. En plus de Hồ Biểu Chánh, d'autres écrivains renommés de l'époque ont également puisé leur inspiration dans la littérature française. Par exemple, Lê Hoàng Mưu a adapté *Le Comte de Monte-Cristo* d'Alexandre Dumas sous le titre *Tiền căn báo hậu*. De même, l'écrivain Nguyễn Thời Xuyên a créé *Người vợ hiền*, une adaptation de *Une honnête femme* de Henry Bordeaux, et bien d'autres. Hồ Biểu Chánh, à lui seul, a adapté 11 œuvres françaises²³². Notre étude contrastive approfondie sur *Ngọn cỏ gió đùa* démontre que, pour l'enseignement/apprentissage du FLE, d'autres romans adaptés comme *Chúa tàu Kim Quy* peuvent également être utilisés avec succès.

Nous avons fait un examen sémantique du terme *tolérance* dans les deux cultures confucéenne et chrétienne, à travers les différentes réalisations linguistiques (vietnamien et français) du roman *Le comte de Monte Cristo* et de la version vietnamienne de sa reprise, intitulée *Chúa tàu Kim Quy*. En effet, l'auteur vietnamien Hồ Biểu Chánh a emprunté l'intrigue du *Comte de Monte Cristo* et il l'a vietnamisé avec la culture et l'idéologie vietnamiennes pour faire une adaptation qui fut bien reçue par le public au Vietnam à l'époque de la colonisation française.²³³

Tableau 29 – Comparaison entre *Le Comte de Monte-Cristo* et *Chúa tàu Kim Quy*

Chúa tàu Kim Quy	Le Comte de Monte-Cristo
-------------------------	---------------------------------

²³¹ Ibid. Ce tableau est fait par Dinh TTLinh (2018 : 60-61), la colonne «notre traduction» signifie la traduction de Dinh TTLinh.

²³² Voir le tableau de la partie 4.3.3 de notre mémoire sur les œuvres qu'il a adaptées.

²³³ Nous avons effectué un travail de recherche publié en 2019 sur Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne, pour cette partie de notre mémoire, nous utilisons la rubrique 24.

URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>

<p>Lê Thủ Nghĩa, un paysan humble mais éduqué, est injustement condamné à une peine de plusieurs mois de prison. Il est accusé à tort d'avoir embrassé la foi catholique. Cette accusation est le fruit de la vengeance de son accusateur, qui est aussi le violeur de sa sœur. Pour se venger de la dispute qu'il a eue avec Lê Thủ Nghĩa, cet accusateur a soudoyé les fonctionnaires locaux pour faire condamner Lê Thủ Nghĩa.</p>	<p>Edmond Dantès touche au bonheur, venant d'être nommé capitaine du navire «Pharaon» et sur le point d'épouser Mercédès. Cependant, ce bonheur suscite la jalousie de certains. Danglars, le comptable du navire, qui convoite le poste de capitaine. Fernand, un pêcheur amoureux de Mercédès et qui a été délaissé par elle. Ensemble, ils ourdissent un complot pour se débarrasser de Dantès en l'accusant de bonapartisme. Il est ainsi emprisonné au château d'If par Villefort, un commissaire de police corrompu.</p>
<p>Lê Thủ Nghĩa reçoit l'enseignement d'un marchand chinois pour apprendre à parler chinois et se voit remettre une carte lui permettant de localiser un trésor caché. Pour l'instant, Thủ Nghĩa ignore encore qui sont ses ennemis, mais il commence à soupçonner Trần Tấn Thân.</p>	<p>L'abbé Faria, qui était détenu au château d'If depuis de nombreuses années avant l'arrivée de Dantès, partage une grande partie de ses vastes connaissances avec Edmond, le stimule à développer sa pensée logique et lui révèle l'emplacement d'un trésor caché depuis de longues années sur l'île de Monte-Cristo. Dantès a désormais identifié ses ennemis et reste déterminé à se venger.</p>
<p>Grâce à l'incendie de prison, Thủ Nghĩa peut s'en échapper.</p>	<p>Alors que l'abbé Faria avait déjà consacré sept années à creuser un tunnel, ce passage secret débouchait non seulement sur la mer, mais également dans la cellule d'Edmond Dantès. Les deux prisonniers avaient élaboré un plan d'évasion conjoint, mais le vieil abbé succomba, conduisant Edmond à prendre sa place dans un sac mortuaire destiné à être jeté à la mer, conformément à la coutume pour les prisonniers décédés en captivité. Cependant, muni du couteau de l'abbé, Dantès réussit à se libérer du sac et à recouvrer sa liberté.</p>
<p>La stratégie de vengeance de Thủ Nghĩa est plutôt rudimentaire. Avec</p>	<p>Dantès se lance dans une enquête secrète et vérifie soigneusement toutes les informations déduites par l'abbé</p>

<p>l'aide de son argent, il recrute quelques fidèles serviteurs : Trần Hùng, Thu Thủy, Cam et Quýt. Ils se déguisent en riches marchands chinois pour aider Thủ Nghĩa à repérer et à se venger de ses ennemis.</p>	<p>Faria en prison. Il commence à élaborer minutieusement son plan de vengeance. Pour atteindre ses objectifs, il soudoie les amis et les membres de la famille de ses ennemis. Il utilise leur propre entourage pour révéler leurs actes répréhensibles. Sous les identités de Lord Wilmore et de l'abbé Busoni, Dantès orchestre l'enlèvement puis la libération du fils de Mercédès, le jeune vicomte de Morcerf, qui était tombé aux mains du bandit romain Luigi Vampa. Quelques mois plus tard, il intègre la haute société parisienne grâce à cette manœuvre et à son style de vie extravagant, se rapprochant ainsi de ceux qu'il vise à punir.</p>
<p>Thủ Nghĩa souhaite aider Kinh Chi en retour, car ce dernier avait soutenu financièrement sa famille en vendant sa propre maison. Pour réaliser cela, Thủ Nghĩa utilise Thu Thủy, l'une de ses servantes, pour se faire passer pour une commerçante. Elle entre en relation avec Kinh Chi, l'aide à bâtir une nouvelle maison, et finalement, ils se marient et commencent une vie heureuse ensemble.</p>	<p>Edmond Dantès, tout en gardant secrète son véritable nom, intervient pour sauver l'armateur Morrel de la faillite. Morrel avait été le seul ami de Dantès et avait soutenu son père pendant les 14 années de sa captivité injuste.</p>
<p>Après avoir recouvré sa liberté, Thủ Nghĩa ne sait toujours pas qui sont ses ennemis. Il décide de mener une enquête en collaboration avec Trần Mùng et ses serviteurs. Après un certain temps, il découvre que Trần Tấn Thân, le violeur de sa sœur, et le mandarin sont les responsables de l'accusation injuste à son encontre.</p>	<p>Fernand, un ancien pêcheur catalan, a obtenu un titre de noblesse en trahissant Napoléon en Espagne et en livrant son protecteur, un pacha, ainsi que sa forteresse, sa famille et lui-même aux Turcs en échange d'argent. Le Comte de Monte-Cristo, après avoir retrouvé et libéré la fille du pacha, la fait témoigner devant la Chambre des Pairs, qui juge Fernand. Déclaré coupable et chassé de la Chambre des Pairs, Fernand ne pouvant supporter son humiliation, se suicide. Pendant ce temps, Mercédès,</p>

<p>Thủ Nghĩa met en place un plan. Tout d'abord, il établit des relations amicales avec les mandarins en leur offrant des cadeaux et même de l'argent pour établir de bonnes relations. Ensuite, il ordonne à Trần Mùng d'accuser Trần Tấn Thân d'escroquerie. Grâce au témoignage de Cam et Quýt, ainsi qu'au consensus des mandarins, Trần Tấn Thân est emprisonné.</p> <p>Par humanité, Thủ Nghĩa ne cherche pas à se venger du mandarin qui l'avait incarcéré. Au lieu de cela, il lui demande de témoigner en sa faveur devant la Cour pour l'innocenter.</p>	<p>accablée par la situation, part avec leur fils, abandonnant sa maison, sa fortune, ses bijoux et son statut social.</p> <p>Ensuite, Monte-Cristo se tourne vers Danglars. Grâce à sa fortune et aux vices du baron banquier, il parvient presque à le ruiner. Il arrange ensuite le mariage de sa fille Eugénie avec un prétendu prince Cavalcanti, un pseudo-aristocrate italien fabriqué de toutes pièces par le comte et supposé être très riche. La fiancée découvre, le jour de la signature du contrat, que Benedetto n'est ni un prince ni riche, ni même italien, mais un forçat évadé, fils adoptif du maître d'hôtel dévoué du comte, et surtout fils adultérin du procureur du roi, Villefort, un enfant qu'il a eu avec Madame de Nargonne, devenue Madame Danglars. Villefort avait cru le bébé mort-né et l'avait enterré vivant. Cependant, le Corse Bertuccio avait sauvé l'enfant, l'avait adopté et ramené à la vie.</p> <p>La famille Villefort voit tous ses membres empoisonnés par l'épouse, dans le but de garantir la position d'Edouard, leur cher fils, comme seul héritier. Lorsque Villefort découvre sa femme démasquée, il la condamne à la peine de mort. Elle choisit alors de se suicider par empoisonnement, mais, par vengeance autant que par amour insensé, elle tue également leur jeune fils. Villefort, en voyant son fils mort, perd la raison. Heureusement, Monte-Cristo a réussi à empêcher Valentine de Villefort de subir le même sort à cause de la folie meurtrière de sa belle-mère. Il la sauve car elle est éprise de Maximilien Morrel, le jeune fils de l'armateur.</p>
--	---

²³⁴Nous avons cherché dans les deux romans les termes *tolérance* et ses synonymes.

²³⁴ Ibid., nous utilisons les rubriques 25-31, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>

Tableau 30 - Comparaison des expressions de la tolérance entre Le Comte de Monte-Cristo et
Chúa tào Kim Quy

Le comte de Monte Cristo		Chúa tào Kim Quy	
Tolérance/ Tolérer/ Tolérant.e.s.es	4 passages	4 passages	Bao dung, dung thứ, tha, dung tha (tolérance, pardonner)
Mansuétude	2 passages	4 passages	Quảng đại, rộng lượng (généreux), hiền từ, đạo nghĩa (Doux)
Indulgent.e.s.es	14 passages	11 passages	Nhơn, nhờn nghĩa, lòng nhờn, nhờn đức, ái nhờn, lương thiện, hiền lương (humaniste)
Permission/ permettre/ permis	139 passages	4 passages	Dung hòa, khoan hòa (en harmonie)
Bienveillance/ Bienveillant e.s.es	28 passages	3 passages	Thanh tịnh, thanh liêm chính trực (Juste, correct)
Patience/Impatience/ Patient/ Impatient	56 passages	3 passages	Từ thiện, từ bi, thiện tâm (Charité, bienveillance)
Bonté/ Bon. e.s.nes	21 passages	11 passages	Độ, đại độ, tế độ, đức, ơn đức, lòng đức, có đức, làm phước, làm ơn (Indulgence)
Compréhension/ Comprendre	115 passages	10 passages	Thương cảm, thương, động lòng thương, thương giùm (Compassion)

Nous pouvons voir qu'il y a beaucoup plus de passages contenant ces termes dans la version française que dans la reprise vietnamienne. La première raison est le volume des deux romans : l'auteur Hồ Biểu Chánh a beaucoup simplifié l'histoire d'origine, il a éliminé des personnages secondaires, il a enlevé plusieurs détails (surtout des détails concernant le développement de la psychologie et des caractères des personnages). Le roman français a un volume de plus de deux mille pages, soit dix fois de plus que le roman vietnamien avec cent soixante-deux pages. La deuxième raison est morphologique : pour exprimer une attitude, on peut avoir en vietnamien beaucoup plus de mots simples et de mots composés qu'en français. La troisième raison est sémantique : comme la tolérance dans le christianisme insiste bien sur les différences entre individus, on peut trouver beaucoup de passages ayant le terme *compréhension*, *permission* et *patient* pour arriver à les *accepter*. Tandis que l'on peut avoir, avec *khoan dung* en

confucianisme, plusieurs passages où figurent les termes de *bonté*, de *compréhension*, d'*humanisme* pour *pardonner* et être en *harmonie*. À titre d'exemple, dans *Chúa tầu Kim Quy* de Hồ Biếu Chánh, le héros est ainsi décrit :

Le Comte est un grand riche, il peut faire ce qu'il veut ; tu vois, le Comte est un homme doux, gentil et *humaniste*, il a une telle grande carrière, il est une telle bonne personne, pourquoi est-il toujours déprimé, n'a ni bon appétit ni bon sommeil ? (p. 78, Chap I, Tome II)

Alors que dans le *Comte de Monte Cristo*, Alexandre Dumas a écrit :

Vous vous trompez, Fernand, ce n'est pas une loi, c'est une habitude, voilà tout ; et, croyez-moi, n'invoquez pas cette habitude en votre faveur. Vous êtes tombé à la conscription, Fernand ; la liberté qu'on vous laisse, c'est *une simple tolérance* ; d'un moment à l'autre vous pouvez être appelé sous les drapeaux (p. 35 - Tome I)

Bien que les deux romans ne soient pas à proprement parler identiques et que les deux passages ne soient pas la traduction l'un de l'autre, ces extraits reflètent bien la différence de sens du mot adopté par les deux auteurs. De toutes façons, il est difficile de trouver deux extraits qui montrent le même passage au sein de ces deux ouvrages, dans la mesure où la version vietnamienne n'est pas une traduction mais une adaptation de l'intrigue. Ainsi, malgré des ressemblances évidentes entre certaines situations, nous avons affaire à deux ouvrages très distincts.

Nous pouvons voir la tolérance au Vietnam exprimée par son synonyme *humaniste*, dans un sens moral. L'auteur a utilisé l'adjectif *humaniste* dans un contexte où il y a d'autres adjectifs pour faire l'éloge de beaucoup de valeurs morales. De plus, *humaniste* est associé à *doux*, *gentil*, qui sont des qualités psychologiques et sociales. Tandis que dans cet extrait du *Comte de Monte Cristo*, l'emploi de l'article indéfini (« *une simple tolérance* ») diffère de l'utilisation de l'article défini, *la tolérance* : l'article indéfini *une* montre qu'il ne s'agit pas de la valeur morale. Le mot *tolérance* est caractérisé par l'adjectif *simple* – synonyme de *permission* – et dans ce cas le terme est très proche du sens juridique. Il faut bien comprendre qu'il existe une grande différence entre le roman d'Alexandre Dumas et celui de l'auteur vietnamien. *Le Comte de Monte Cristo* est l'histoire d'une vengeance, ce qui n'est pas le cas de *Chúa tầu Kim Quy*. En effet, au début le héros cherche à se venger, mais au fur et à mesure de l'histoire cela n'est plus son objectif. La plupart de ses ennemis meurent tout seuls ou il leur pardonne.

Enfin, le comte demande au Mandarin de juger seul Trần Tấn Thân, comme le sous-Mandarin est déjà vieux, *tolérez-le*, laissez-le aller à la retraite tranquillement, ne le jugez pas, j'ai peur qu'il meure de tristesse, le pauvre. (p. 118, Chap VI, Tome II)

Cela explique-t-il pour autant ces différences de conceptions entre ces deux cultures ? Vraisemblablement une partie de ces différences est due au transfert culturel entre les deux versions. Cela dit, il nous semble que s'il existe une telle différence, dans la morale de ces deux histoires, très proches, c'est parce que le concept de la tolérance est différent. Certes, l'époque à laquelle écrit Hồ Biếu Chánh, le début du XX^e siècle, est une époque d'évolution de la lecture et le public est avide d'histoires simples qui finissent bien ; de plus, il est possible que l'adaptation qu'en fait l'auteur vietnamien (qui nous le rappelons n'est pas une traduction simple de l'ouvrage d'Alexandre Dumas) transforme, de fait, le sens de la tolérance car il voulait s'adapter à son public. Cela dit, il est clair pour nous, dans ce travail d'étude, que ces différences sont également à chercher dans une conception relativement lointaine de la tolérance. Quand bien même ces transformations seraient dues à une volonté de toucher un public plus large, cela n'explique pas non plus pourquoi il existe un tel écart de sens entre la tolérance exprimée en français et la tolérance exprimée en vietnamien, tout au long de ces deux romans. Il est vraisemblable que cette différence est due à la conception éloignée qu'en fait le confucianisme par rapport à la chrétienté.

Il nous faut ajouter qu'en analysant les termes synonymes de la tolérance dans les deux romans, les réalisations linguistiques des termes confirment des ressemblances ainsi que des différences dans la morale vietnamienne et française.

8.2 Approche interculturelle combinée avec l'approche actionnelle

8.2.1 Pistes de réalisation de l'approche actionnelle dans la perspective interculturelle

Le principe de l'approche actionnelle consiste à responsabiliser les étudiants vis-à-vis de leur apprentissage, les rendant ainsi à la fois auteurs et acteurs d'un produit concret. Les projets qui peuvent être mis en œuvre dans cette optique sont variés, notamment la création d'une page YouTube dédiée aux textes littéraires adaptés du français en vietnamien, la publication d'une revue littéraire comparant la littérature vietnamienne à celle en français, la réalisation d'émissions interculturelles, de bandes dessinées basées sur des textes littéraires, des correspondances épistolaires, des commentaires littéraires, des vidéos sur TikTok comparant les deux cultures, des reportages sur des textes littéraires spécifiques, des débats sur la culture française et vietnamienne, des jeux de société mettant en avant les deux cultures, des pièces de théâtre, des spectacles à

présenter, ainsi que la création de pages sur des plateformes telles que Facebook et Instagram, abordant les sujets interculturels et/ou littéraires entre les deux pays.

Un exemple concret de projet réalisé par les étudiants de l'Université de pédagogie de Hô Chi Minh-ville est la création d'une page YouTube²³⁵. Un autre projet de la même faculté consistait à créer une revue littéraire (version imprimée) où les étudiants rassemblent leurs productions écrites à la fin du semestre.

L'année dernière, nous avons créé une page YouTube et chaque groupe d'étudiants a réalisé une présentation animée sur un auteur, un poème ou un courant littéraire. Il existe plusieurs sujets proposés aux étudiants parmi lesquels ils peuvent choisir. Précédemment, l'enseignante a dirigé un projet visant à créer une revue littéraire où les étudiants rassemblent leurs productions écrites à la fin du semestre. (E4)

Ces initiatives illustrent comment l'approche actionnelle peut être mise en œuvre de manière dynamique pour encourager l'auto-apprentissage tout en exploitant les outils contemporains, tels que les réseaux sociaux, pour susciter l'intérêt des étudiants.

Indubitablement, cette méthode d'enseignement apporte un changement significatif dans le processus d'apprentissage des étudiants. Elle favorise non seulement leur autonomie, mais les encourage également à explorer les connaissances par eux-mêmes. L'approche pédagogique par projet joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'apprentissage. Les enseignants ne se limitent pas à proposer des sujets, mais ils guident les étudiants en leur fournissant des conseils et un suivi régulier, semaine après semaine. Il est vrai que cette approche peut présenter des défis, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la littérature. Cependant, lorsque les étudiants ont l'occasion de créer quelque chose de concret, ils sont davantage motivés à approfondir leur compréhension des contextes et des textes, ce qui contribue à atténuer le découragement.

8.2.2 Pédagogie de projet réalisée

Lorsque nous étions à l'université de la pédagogie de Hanoï, nous avons réalisé un mémoire de Master. Au cours de la rédaction de ce mémoire de master, nous avons été amenées à réfléchir à une application de la pédagogie de projet dans l'enseignement du français dans une classe de FLE. Cette classe de FLE était composée de nos étudiants que nous avons eus au cours de cette année-là. Cela nous a conduites à réfléchir sur plusieurs hypothèses quant à l'introduction de nouvelles méthodologies pour l'apprentissage du français au niveau de l'expression orale. L'une d'entre elles

²³⁵ <https://www.youtube.com/channel/UCHU3x4sUHtDjPW88zjPOgzg> Le projet a été réalié par la professeure MH et ses étudiants en L3 du Département de Français de l'Université de la pédagogie de Hochiminh-ville.

se basait sur l'utilisation de projets personnels tels que des exposés, des spectacles, des comédies musicales, etc. C'est l'un de ces types de projet que nous avons choisi de présenter dans le cadre de notre mémoire en tant que résultat de nos recherches.

Le choix de notre méthodologie a joué un rôle extrêmement important en ce qui concerne les résultats de cette première recherche au cours de notre carrière de chercheuses. C'est la méthode d'action qui a dirigé notre première hypothèse. Nous l'avons appliquée, en tant que pédagogie d'apprentissage du FLE, à nos étudiants, dans le cadre d'un projet qui consistait à réaliser un spectacle musical intitulé "Croisée de la culture". Ce projet a été réalisé à l'occasion de la Fête de la Francophonie au Vietnam, le 20 mars 2012. Pour nous, l'un des premiers aspects pour lesquels nous attendions des résultats était de voir la compétence orale de nos étudiants s'améliorer dans le cadre d'un projet qui les amènerait à devoir s'exprimer en public, en français.

Comment a émergé cette idée ?

Ce projet, qui a concerné 28 étudiants en deuxième année, a été conduit par nous-mêmes. Ce projet était un spectacle musical qui avait pour thème la rencontre des cultures. Ce spectacle a été présenté à de nombreuses reprises au cours de l'année 2012 et a reçu de très bonnes appréciations de la part des spectateurs, lorsque nous étions au Vietnam. Une partie de notre travail consistera à décrire le cheminement qui nous a amenées à mettre en place ce projet et à en décrire les résultats. Il est certain que pour nous, à cette période, la première problématique de notre recherche, à trouver de nouvelles méthodes pour améliorer les compétences orales de nos étudiants, a été de trouver un moyen ludique et amusant pour les faire progresser. C'est pourquoi nous souhaitons, dans le cadre de cette recherche de nouvelles méthodes d'apprentissage, que nos étudiants deviennent plus autonomes dans leur apprentissage du français en tant que langue étrangère. Au cours de notre expérience en tant que professeur de FLE, encore récente à cette époque, l'une de nos priorités était d'encourager nos étudiants à parler davantage dans la langue cible et à retrouver leur motivation dans leur apprentissage du français. Nous avons pu observer, déjà à cette époque, que certains de nos étudiants semblaient démotivés dans leur démarche d'apprentissage en FLE. Donc, le postulat de départ était de permettre non seulement à nos étudiants d'être plus autonomes, d'être plus motivés, mais également de ne pas se sentir isolés. Car un des aspects intéressants de nos réflexions concernant cette pédagogie était de permettre à nos étudiants de travailler en équipe. Il nous semblait important, nous et nos collègues, que nos étudiants travaillent en groupe afin de créer une forme d'émulation et d'encourager leur créativité. Nous pensions également que cela les aiderait à apprendre à collaborer et à trouver un consensus.

Un deuxième objectif de ce projet était que le cadre théorique dans lequel nous permettions à nos étudiants d'améliorer leurs compétences à l'oral en français allait leur permettre de créer quelque chose de concret. La mise en place de ce spectacle serait le résultat d'une production. Cela nous tenait à cœur, car nous pensions que nos étudiants seraient d'autant plus fiers de leur progrès que leur travail aboutirait à quelque chose de tangible. Ainsi, l'objectif de ce travail de groupe était la création d'un spectacle musical de 5 à 7 minutes, qui serait présenté lors de la Fête de la Francophonie. Il est important de noter que tous les participants à ce spectacle, y compris les acteurs, les auteurs, le metteur en scène et les techniciens, étaient nos étudiants eux-mêmes. Nous pouvons donc comprendre, à travers cette présentation, qu'un effort de collaboration très important a été demandé.

Les objectifs à atteindre

Notre intention n'était pas seulement de créer un projet amusant pour nos étudiants, mais aussi de faire en sorte qu'il réponde parfaitement à tous les objectifs d'apprentissage et de résultats que nous avons énoncés précédemment. Ainsi, pour mieux gérer ce projet, nous avons élaboré un tableau récapitulatif de toutes les étapes ainsi que de tous les défis auxquels les étudiants devaient normalement faire face.

Tableau 31 – Objectifs du projet

Capacités Méthodo logiques communes	Savoir-faires communicatifs
Rechercher S'informer Organiser	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver et recueillir des informations pertinentes dans différentes sources : internet, documentation écrite, ... • Prendre des notes • Filtrer, classer les informations reçues • Synthétiser des informations
Choisir Réaliser Traiter Exécuter Des informations	<ul style="list-style-type: none"> • Prononcer une série de solutions pour un spectacle musical • Retenir la mieux adaptée • Définir et mettre en œuvre la procédure retenue pour la réalisation • Planifier, programmer l'exécution du programme • Rédaction le scénario du spectacle • Choisir les costumes traditionnels des pays • Entraîner, jouer le rôle

Contrôler Apprécier Critiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier la cohérence, la qualité du produit fini • Vérifier le respect des consignes • Évaluer le degré de pertinence, de cohérence et d'adéquation du produit par rapport aux critères retenus • Modifier, proposer des aménagements • Analyser un éventuel problème ou échec et procéder aux remédiations nécessaires
Présenter Rendre compte Structurer	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter le travail oralement • En constituer un dossier / recueillir les acquis de l'expérience • Communiquer les résultats • Présenter le produit final.

À travers ce tableau, nous pouvons voir quelles étaient les étapes ainsi que les moments marquants de ce projet. Nous pouvons également remarquer les différents aspects du projet que nos étudiants devaient absolument respecter. Un des objectifs majeurs de ce projet de création d'un spectacle musical était l'amélioration de l'expression à l'oral de nos étudiants, ce que nous appelons plus communément au sein de notre département " le savoir-être ".

Car si un des objectifs était l'amélioration de la communication en français, nous avons également comme objectif de créer un intérêt pour la langue française au sein de nos étudiants, en dehors de la seule volonté de communiquer. Nous étions convaincues que ce projet permettrait de leur donner plus de plaisir en cours, plus d'esprit collaboratif, plus de responsabilité, plus de confiance en eux, plus de créativité ainsi qu'une plus grande appétence pour la culture française en général, et qui se ferait autrement que par le seul biais des manuels utilisés au sein de notre université.

De plus, une enquête que nous avons menée le 8 septembre 2011 nous a fait prendre conscience de la situation de l'enseignement ainsi que de l'apprentissage de l'expression orale en français au sein de notre département. Cela nous a permis d'identifier les difficultés auxquelles les enseignants et les apprenants devaient faire face tout au long de ce processus d'apprentissage. C'est ainsi que nous avons distribué 28 fiches d'enquête aux étudiants en deuxième année du département de français. Et les 28 fiches nous ont été remises entièrement complétées.

Tableau 32 – Résultats de l'enquête de 2011

1	<i>Quand parlez- vous le français?</i>			
	A. pendant des cours d'EO	B. En parlant avec les étrangers	C. N'importe quand si possible	D. Autres idées

	72%	9%	9%	9%
2	<i>Où parlez- vous le français?</i>			
	A. Seulement en classe	B. Dans la faculté	C. N'importe où si possible	D. Autres idées
	54%	36%	9%	1 %
3	<i>Comment participez- vous à une séance d'EO?</i>			
	A. Seulement quand le professeur demande	B. Activement	C. Passivement	D. Jamais
	63%	27%	10%	0%
4	<i>Comment trouvez- vous les sujets et thèmes d'EO?</i>			
	A. Très intéressants et très utiles	B. Banals	C. peu de sujets	D. Autres idées
	16%	56%	27%	1%
5	<i>Quelles sont les difficultés quand vous parlez le français?</i>			
	A. Traduire en français les pensées vietnamiennes.	B. Difficultés lexicales	C. Difficultés grammaticales	D. Vous ne trouvez pas les idées pour parler
	70%	64%	26%	50%
6	<i>Travaillez-vous souvent sur l'expression orale chez vous?</i>			
	A. souvent	B. parfois	C. rarement	D. jamais
	10%	54%	26%	10%
7	<i>Comment vous vous entraînez à l'oral à la maison?</i>			
	A. Travailler en groupe avec un (une) camarade	B. Parler à haute voix individuellement	C. Reparler du thème exploité en classe	D. Ne pas savoir comment faire
	0%	20%	6%	74%

Nous pouvons observer à travers ces résultats que nos étudiants, globalement, ne parlaient pratiquement pas le français en dehors des cours d'expression orale. À la question "quand parlez-vous le français ?", nous pouvons constater sur le tableau que nos étudiants ont répondu à 72 % "pendant le cours d'expression orale" et seulement à 9 % "n'importe quand si possible". À cette époque, nous avons trouvé ce résultat très faible. De même, à la question "où parlez-vous le français ?", ces résultats indiquent que nos étudiants avaient l'habitude de s'exprimer en français

uniquement dans le contexte du département de français et dans l'environnement des cours, ce qui, à notre avis, n'était pas suffisant. Pour un bon apprentissage de la langue française, il est essentiel que l'expression dans la langue cible se déroule en dehors du cadre des cours.

Deux autres résultats de cette enquête que nous avons trouvés pertinents portent sur la question de la façon dont les étudiants travaillent l'expression orale chez eux. À la question "Travaillez-vous souvent sur l'expression orale chez vous ?", 10 % ont répondu "souvent", 54 % ont répondu "parfois", et 26 % ont répondu "rarement". Au vu de ces résultats, il était évident que, au sein de cette classe de 28 étudiants de deuxième année, le travail sur l'expression orale à la maison n'était pas suffisant. De plus, à la question "comment vous entraînez-vous à l'oral à la maison ?", 74 % ont répondu "vous ne savez pas comment faire", ce qui est un chiffre significatif.

Ces résultats montrent qu'à cette période, et peut-être même encore aujourd'hui, nos étudiants avaient des difficultés dans l'apprentissage de l'expression orale, même en deuxième année. Nous avons constaté que nos étudiants étaient passifs dans l'apprentissage et la pratique de la langue française en tant que langue étrangère. De plus, la majorité de nos étudiants ne s'exprimaient en français que lorsque les enseignants le leur demandaient. Cela montre qu'ils n'étaient pas autonomes dans leur apprentissage et qu'ils dépendaient fortement des tâches données en classe pour s'exprimer en français.

Une autre observation importante est que la traduction mot à mot de leur langue maternelle vers le français était courante lorsqu'ils devaient réfléchir. Cela rendait parfois leur expression incompréhensible. Il était difficile pour ces étudiants de comprendre que l'apprentissage d'une nouvelle langue implique également une nouvelle façon de penser. Une autre observation concerne le manque de connaissances générales, en particulier dans le domaine socioculturel. La plupart de nos apprenants avaient des connaissances limitées en culture générale, que ce soit pour la culture française ou vietnamienne.

Mise en œuvre du projet

Une fois le projet balisé et bien compris par les étudiants, dès la première semaine c'est construit cinq groupes de 5 à 6 personnes au sein de cette promotion de 28 étudiants. Les groupes se sont constitués librement et chaque étudiant pouvait choisir avec qui il voulait travailler. Lors de la deuxième semaine en classe le professeur et les étudiants ont discuté pour trouver le thème sur lequel il allait travailler. La majorité des idées sont venues de la part des étudiants et ils ont librement exprimé leur esprit créatif. Il y avait beaucoup d'idées très différentes mais à la fin c'est le professeur qui permettait aux étudiants de pouvoir cadrer leur thématique de travail. Ensuite, à la suite de ces groupes et de ces thèmes, le vrai travail pouvait commencer.

Nous pouvons voir dans le tableau ci-dessous, quels étaient les différents thèmes qui ont été abordés par nos étudiants :

Tableau 33 - Groupe et thème

Groupe	Membres	Sous-thèmes
Groupe 1	Đạt, Bùi Trang, Bùi Hạnh, Quỳnh, Trinh, Lan Phương	L'Espagne
Groupe 2	Minh Hạnh, Phương Anh, Hoa, Nhung 14/4, Huyền Trang	L'Inde
Groupe 3	Nhung 29/9, Hồng Vân, Hương 5/3, Huyền, Thu Trang, Tuyết	La France
Groupe 4	Ngọc Ngân, Thúy, Đồng Thanh, Hằng, Thanh Ngân	La Russie
Groupe 5	Hương 26/9, Thêu, Giang, Duy, Phạm Trang	Le Vietnam

Ainsi, 5 pays ont été présentés : l'Espagne, l'Inde, la France, la Russie et le Vietnam.

Le groupe 1 a choisi l'Espagne parce que c'est un pays voisin de la France. De plus, l'Espagne a instauré des relations diplomatiques avec le Vietnam dès le 23 mai 1977 et cette relation s'est de plus en plus affirmée. C'est un choix qui paraissait logique puisque c'est un pays qui parlait culturellement à nos étudiants. Ce qui a surtout fasciné nos étudiants et qu'ils ont voulu représenter c'est le flamenco. Cette danse traditionnelle espagnole a particulièrement intéressé nos étudiants. Notamment les costumes, à travers la fameuse robe noire à pois rouge que portent les femmes lorsqu'elles pratiquent cette danse.

Chose plus étonnante est le choix de l'Inde par le groupe numéro 2. En effet, l'Inde n'est pas un membre de la Francophonie et ce n'est pas un pays qui a des liens particuliers avec le Vietnam. Mais pour les étudiants de ce groupe, le choix de l'Inde s'est réalisé parce qu'ils voulaient un pays dans lequel on ne parle pas le français. De plus, l'Inde possède un grand nombre de danses folkloriques très variées ce qui, très logiquement, rend les choses plus faciles lorsqu'il s'agit de monter un spectacle musical. Nos étudiants ont particulièrement été attirés par la fameuse tenue des femmes, qu'ils ont trouvé particulièrement élégante.

Le troisième groupe a choisi de présenter la France et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord elle est un membre de la Francophonie, puisqu'elle est à l'origine de cette langue et il semblait logique de présenter la France lors d'un spectacle de la Francophonie. Nos étudiants ont particulièrement été intéressés par les tenues parisiennes du 19^e siècle, tenues traditionnelles qui étaient portées par la bourgeoisie de l'époque. Les femmes portaient de longue jupe, souvent de couleur bleu, une ombrelle à la main pour se cacher du soleil, un chapeau pour se couvrir les cheveux, ainsi que le

port de bottines en guise de chaussures. Quant aux hommes, il portait une veste cintrée avec un haut de forme en guise de chapeau, ainsi que le port d'une canne, parfois des gants blancs, souvent un nœud papillon avec une petite moustache élégante, ainsi qu'un pantalon rayé. Le choix de la France s'est aussi décidé car ce pays possède un grand nombre de danses comme la Java, la valse, le cancan, le ballet, etc.

Le quatrième groupe a décidé de travailler sur la Russie. Ce choix s'est fait car c'est un pays qui possède une culture de longue date et qui possède un grand folklore. Nos étudiants appréciaient particulièrement la Russie, à ce moment-là, et ils trouvaient intéressant de montrer cette culture. Les Russes possèdent des danses traditionnelles particulièrement animées. Les danses sont très vivantes et particulièrement enjouées. Ce qui rendait les choses plus faciles dans le cas de la création d'un spectacle musical.

Pour le cinquième et dernier groupe, nos étudiants voulaient travailler sur le Vietnam pour plusieurs raisons. D'abord, la première raison est que notre pays est un membre enthousiaste de l'organisation de la Francophonie. De plus, le Vietnam et la France ont une relation profonde depuis plusieurs années. En effet, même si la France a colonisé le Vietnam et qu'une guerre de plusieurs décennies s'est déroulée entre ces deux pays, depuis 1973 et les accords de Paris, les deux pays n'ont eu de cesse de se rapprocher diplomatiquement, culturellement et économiquement. Les danses vietnamiennes sont nombreuses, ainsi que traditionnelles.

Lors de la troisième semaine, les élèves, lors d'un exposé, ont montré et illustrés ce qu'ils allaient faire. Chaque groupe devait montrer ce qu'ils allaient produire comme spectacle. À la suite de ces exposés, toute la classe a donné ses remarques afin que chaque groupe puisse s'améliorer. Les trois semaines suivantes ont été réservées à l'entraînement. Cela leur a permis de pouvoir apprendre les danses, les rôles de chacun dans le spectacle, ainsi que la préparation globale. Certains de nos étudiants se sont même entraînés en dehors des cours. Beaucoup de nos étudiants ont témoigné de la difficulté à danser collectivement et à se coordonner. Lors de la fin du deuxième mois, tous les groupes ont finalisé la préparation de leur spectacle et devaient le montrer devant la classe. Ce fut l'occasion de montrer les mouvements de danse qu'ils allaient produire lors de leur spectacle respectif, de s'entraîner, ainsi que d'avoir des retours de leurs camarades. Lors de la Fête de la Francophonie, organisée dans notre département, ainsi que dans d'autres universités, notre performance a été mise en place pour affirmer notre amour du français et notre passion pour la France.

Illustration 4 - Présentation de notre performance à l'école



Après la présentation du spectacle faite par nos étudiants, nous avons fait, mes collègues et moi, une évaluation de l'ensemble du projet lors de la 9e semaine. Nous avons évalué l'exposé, les entraînements, la présentation et la production finale. Lors de cette évaluation nous avons donné des remarques, des conseils afin que nos étudiants puissent s'améliorer lors du travail suivant. Enfin, nous avons noté leur expression orale en tant que contrôle continu du 3e semestre. Les notes ont été distribuées en se basant sur les critères suivants : La prononciation, le débit, l'ambiance de la présentation, le contenu, la qualité du contenu et bien sûr nous avons pondéré les notes en comparant les présentations entre les groupes.

Nous avons donné des remarques aux différents groupes et ont ensuite donné des notes. Nous avons noté individuellement chaque membre du groupe et ces notes ont constitué une moyenne pour chaque groupe. Une fois que toutes les notes ont été distribuées et que les moyennes ont été établies, nous avons décidé de passer à la deuxième partie de notre enquête, afin d'évaluer l'efficacité de l'application de cette pédagogie dans l'enseignement de l'expression orale dans le FLE.

Les résultats de l'application de la pédagogie de projet pour l'enseignement oral du français

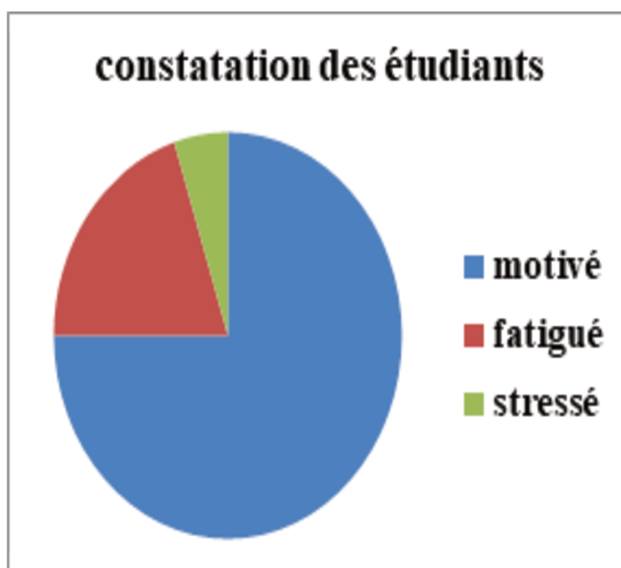
Pour réaliser notre deuxième enquête, nous avons préparé un questionnaire à destination des élèves ayant participé à ce projet. Ce questionnaire s'est composé de 11 questions, rédigées en

langue vietnamienne, afin d'être compris par tout le monde et pour que ceux qui sont moins à l'aise dans la langue française puissent correctement y répondre. Les questions se sont divisées en quatre groupes :

- le premier groupe de questions permettait de comprendre ce que les étudiants avaient compris par rapport au projet.
- le deuxième groupe de questions nous a permis de mesurer l'influence de la pédagogie sur les capacités des apprenants.
- le troisième groupe de questions nous a montré les difficultés rencontrées par les étudiants lorsqu'ils ont réalisé ce projet en classe.
- et pour finir, le dernier groupe de questions nous a aidé à déterminer les besoins et les attentes des étudiants.

Nous pouvons voir que pour le premier groupe de questions, la majorité des étudiants à la question de leur motivation, lorsqu'ils ont participé à ce projet, 75 % d'entre eux ont trouvé le projet très intéressant et ils ont répondu dans une grande majorité qu'ils avaient été très motivés à l'idée de réaliser ce spectacle. Ce grand pourcentage de réponses positives montre la réussite de ce projet pédagogique et confirme que ce travail permet de mieux motiver les étudiants à apprendre le français.

Graphique 35 - Motivation pour le projet

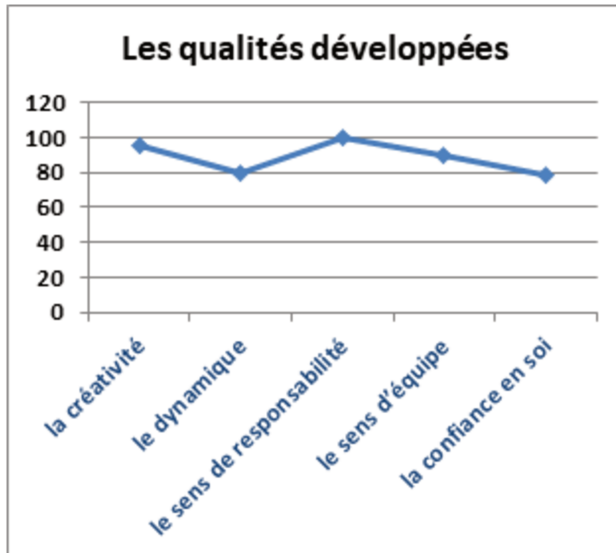


Nous voyons toutefois que 20 % des étudiants ont tout de même répondu qu'ils avaient été fatigués lors de ce projet. Cela s'explique sans doute par la pression qu'ils ont dû se mettre à eux-mêmes et la pression mise par leurs camarades également. Il n'est pas rare que dans ce type de projet la volonté d'excellence vienne à faire ressentir de la fatigue et du stress.

Cependant, la majorité des étudiants ont confirmé que ce projet leur avait permis d'adopter une attitude positive dans l'apprentissage de la langue française à l'oral.

Dans le deuxième groupe de questions, il s'agissait de mesurer l'influence de la pédagogie sur les capacités des apprenants. Il s'agissait de savoir si leurs caractéristiques ou leur personnalité avaient

Graphique 36 - Qualités développées



évolué ou avaient changé positivement lors de ce projet. Dans cette partie, les réponses nous ont particulièrement surprises car elles ont été très variées, certains étudiants ont même choisi toutes les solutions que nous leur avons proposé en termes de réponse. Et nous voyons que majoritairement les étudiants ont globalement choisis dans de large pourcentage toutes ces caractéristiques. Et nous voyons que majoritairement les étudiants ont globalement choisis dans de large pourcentage toutes ces

caractéristiques. La créativité a été choisie à près de 95 %, le sens de la responsabilité à 100 % mais nous pouvons voir que le sens de l'esprit collectif n'a été choisi qu'à 85 %. C'est un relativement bon résultat mais nous nous attendions toutefois à ce que celui-ci soit plus important que les autres. Nous pouvons voir que les deux caractéristiques qui ont été les moins choisies, bien que le résultat final soit fort satisfaisant, sont le dynamisme et la confiance en soi. À la question, les étudiants ont choisi ces deux résultats à 80 %. Pour ce qui est de la confiance en soi, nous pouvons comprendre que ce résultat soit moins important que les autres car il s'agissait de faire un projet dans la langue française et il est évident que les étudiants qui sont les moins à l'aise dans l'expression orale de cette langue n'ont pas amenés, au cours de ce projet, à être plus à l'aise.

Ces résultats démontrent que nos étudiants ont eu conscience d'avoir évolué sur beaucoup de leurs caractéristiques au cours de ce projet et que ce dernier a permis d'améliorer des compétences autres que la compétence orale.

Dans le troisième groupe de questions, nous avons posé des questions relatives aux compétences techniques que les étudiants ont été amenés à utiliser dans le cadre de ce projet et de savoir si ces compétences avaient été améliorées à la suite de ce projet.

Tableau 34 - Compétences et capacités améliorées

Compétence%	Capacité%
Compréhension orale	70%	Faire un exposé, s'exprimer devant le public	80%
Compréhension écrite	85%	Se documenter, rechercher des informations	85%
Expression orale	93%	Travailler en groupe	100%
Expression écrite	88%	Analyser et synthétiser des données	93%

Nous pouvons observer, par ces résultats, des progrès dans toutes les compétences que nos étudiants ont dû utiliser. En effet, 93 % des étudiants qui s'auto-évaluent ont exprimé avoir amélioré leurs compétences orales. Ces compétences orales peuvent être interprétées de plusieurs manières. Il est évident que l'obligation de discuter en groupe pour réaliser le projet, argumenter sur ses choix, argumenter sur ses idées, préparer l'exposé et présenter les résultats de leur réflexion devant la classe ont obligé nos étudiants à faire appel à leurs compétences orales et de ce fait cela les a améliorés. Ces résultats sont positifs puisque l'objectif de départ était d'améliorer les compétences orales de nos étudiants dans la pratique de la langue française mais également de façon intrinsèque. Nous voyons à travers ses résultats que nos étudiants ont grandement apprécié ce projet dans ce que cela leur a obligé à utiliser certains types de compétences et qu'ils ont eu l'impression à travers ce projet d'avoir grandement amélioré ces compétences-là. Nous voyons, par exemple, que dans les compétences comme le fait de devoir se documenter, rechercher des informations, analyser des informations, 85 % de nos étudiants interrogés ont exprimé qu'ils avaient grandement amélioré ces compétences-là. En parallèle, 80 % de nos étudiants interrogés ont exprimé qu'ils avaient également amélioré leur capacité à pouvoir s'exprimer devant un public. Il en ressort alors que ce projet pédagogique a permis à nos étudiants d'améliorer leur capacité à s'exprimer à l'oral.

À côté de ses compétences orales, la plupart des étudiants ont également exprimé qu'ils avaient appris à travailler plus efficacement. L'obligation du travail en équipe les a obligés à être plus efficaces en termes de production, à devoir diviser les tâches pour chaque membre du groupe et ensuite à faire la synthèse des résultats individuels de chacun pour réaliser un projet commun.

À cette question du niveau des étudiants, nous ajoutons les résultats du quatrième groupe de questions, qui portait sur les difficultés rencontrées par les étudiants en réalisant le projet. Nous

avons compilé les résultats de ces questions dans un tableau que nous pouvons observer ci-dessous :

Tableau 35 - Difficultés rencontrées des étudiants

Difficultés	
1. Le choix du projet est difficile.	45%
2. Vous ne pouvez pas faire un plan vous-même.	53%
3. La réunion avec les autres est vraiment un obstacle.	70%
4. Vous devez mettre trop de temps à chercher et sélectionner les informations.	73%
5. Vous manquez de compétences de faire un exposé devant le public.	59%
6. Vous ne pouvez pas suivre l'exposé oral des autres groupes.	63%
7. Vous ne pouvez pas évaluer le projet des autres groupes et leur faire des remarques.	45%
8. Vous ne pouvez pas auto-évaluer.	27%

Nous voyons que globalement les étudiants n'ont pas trouvé le choix du projet trop difficile. 45 % des étudiants ont exprimé que le choix du projet avait été difficile, c'est moins de la moitié. Cela vient sans doute du fait que nous avons fait un travail préparatoire pour les aiguiller quant à leur choix. Nous pouvons voir que les difficultés rencontrées se sont surtout basées sur le travail collectif et la recherche d'information. 73 % des étudiants ont répondu qu'ils avaient mis trop de temps à chercher et à sélectionner les informations dont ils avaient besoin pour leur projet. En parallèle, 70 % des étudiants ont répondu que la réunion avec les autres était un obstacle. Cela montre que nos étudiants, bien qu'ils aient trouvé le travail collectif intéressant et qu'ils en sont retiré une amélioration de leur capacité à pouvoir travailler collectivement, ont fait remarquer que cela fut difficile pour eux. Après avoir discuté avec nos étudiants, ils nous ont expliqué qu'au départ les plus grandes difficultés pour travailler en groupe a été de fixer l'heure de se rencontrer pour travailler car leurs horaires de cours étaient différents. Il y a également une difficulté à pouvoir trouver un lieu de rencontre car certains étudiants se situent géographiquement loin les uns des autres. Mais ils ont fini par résoudre tous ces problèmes. Nous voyons également dans ses résultats que 63 % de nos étudiants ont exprimé avoir eu des difficultés à suivre les exposés oraux de leurs camarades. Nous avons constaté que cette difficulté prend sa source dans les problèmes de compréhension orale du français par certains élèves et dans le manque de préparation des élèves dans les exposés. Beaucoup de nos élèves ont tendance à acquérir passivement des connaissances.

Lorsqu'ils savent que leurs camarades vont présenter des informations, ils ne lisent pas les documents qui leur sont distribués, dans lequel il y a des mots nouveaux. De plus, beaucoup d'entre eux au lieu d'écouter les exposés de leurs camarades et de noter les mots qu'ils ne comprendraient pas, préfèrent relire leur propre exposé afin de préparer leur présentation. Nous pensons qu'il est obligatoire pour la majorité d'entre eux de se renseigner à minima sur le sujet qui va être présenté par leurs camarades de classe, lors d'un exposé. En supplément, nous estimons également que c'est à eux de beaucoup plus participer en classe, en écoutant activement et en posant des questions ou en donnant des remarques. Cette participation aide non seulement à améliorer leurs compétences orales mais également leur sens critique et leur capacité à acquérir plus de connaissances.

8.3 Synthèse

Dans ce dernier chapitre, nous formulons des propositions pédagogiques basées sur les résultats de notre recherche, divisées en deux parties : la première concerne l'utilisation d'œuvres littéraires traduites ou adaptées de la littérature française en vietnamien, dans le cadre d'une approche comparative. La deuxième partie se rapporte à l'utilisation de la méthode pédagogique par projet pour mettre en œuvre la première partie.

Le choix de ce type de littérature pour l'enseignement répond aux craintes générales des étudiants vietnamiens, à savoir la peur de la lecture en général et plus particulièrement la peur de la lecture en français. En effet, il suscite la curiosité des étudiants en les encourageant à explorer leur propre identité personnelle et nationale par rapport à celle d'une autre culture. L'approche actionnelle dans l'apprentissage de la culture et de la littérature permet aux étudiants d'être actifs dans leur apprentissage, de rechercher des informations et de créer leurs propres productions. Nous décrivons également un projet que nous avons réalisé en utilisant cette approche, qui a reçu des retours positifs des étudiants, illustrant ainsi la mise en pratique de cette méthode.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette troisième partie, nous avons mis en pratique les résultats de la partie 2 de notre recherche dans l'enseignement de la culture et de la littérature françaises à la Faculté de français de l'ENS de Hanoi. Cette université accueille le plus grand nombre d'étudiants en didactique du FLE au Vietnam, mais elle présente également de nombreux défis et difficultés en termes de corps professoral et de programme d'enseignement. La majorité de nos enseignants sont peu nombreux et ont une expertise relativement faible, et le programme d'enseignement consacré à la culture et à la littérature est également limité.

Nous avons décrit les étapes que nous avons suivies pour enseigner la tolérance, l'analyse discursive et le contenu des œuvres *Les Misérables* aux étudiants, en utilisant une approche comparative avec la première traduction vietnamienne *Những Kẻ Khốn Nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh, ainsi qu'une adaptation réussie intitulée *Ngon cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh. Nous avons effectué des enquêtes auprès des étudiants pour évaluer l'efficacité de ces approches, et les résultats étaient très positifs : la plupart des étudiants ont montré un grand intérêt pour ce type de littérature, qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Ils ont été motivés à lire davantage de ce genre littéraire et à en apprendre plus sur la culture française. Ils souhaitent également inclure davantage de cours sur ce sujet dans leur programme d'études.

Nous croyons que c'est un premier pas nécessaire pour que les étudiants surmontent les stéréotypes négatifs associés à l'étude de la littérature, ce qui les préparera à explorer davantage la littérature et la culture à l'avenir. Pour conclure, dans ce dernier chapitre, nous formulons des propositions pédagogiques pour l'enseignement de la culture et de la littérature françaises dans les départements de didactique du FLE au Vietnam. Ces propositions mettent en avant deux éléments clés pour stimuler la motivation des étudiants : le choix de la littérature traduite et/ou adaptée et l'utilisation de la méthode pédagogique par projet. Nous fournissons des suggestions pédagogiques ainsi que des ressources en ligne gratuites que les enseignants peuvent utiliser pour concevoir des cours de culture et de littérature intéressants et enthousiasmants, au lieu de susciter la crainte et la lassitude chez les apprenants et les enseignants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude que nous avons menée a eu pour objectif de comprendre et de tenter de résoudre les problèmes liés à l'enseignement de la culture française à travers l'utilisation de textes littéraires dans les filières de la didactique du FLE au Vietnam. Bien que ces textes littéraires offrent une méthode qui a fait ses preuves pour acquérir des compétences linguistiques et culturelles, cette approche présente des défis spécifiques au contexte vietnamien.

L'un des principaux enjeux identifiés réside dans le manque de ressources pédagogiques et de formations pour les enseignants. L'enseignement de la littérature à des fins interculturelles requiert une approche spécifique, impliquant l'analyse de textes littéraires à travers le prisme des différences culturelles. Cependant, les enseignants sont souvent dépourvus des outils nécessaires, ce qui peut entraîner un sentiment d'impréparation et de manque de confiance lorsqu'ils doivent aborder l'enseignement de la littérature dans une perspective interculturelle.

De plus, notre recherche a mis en exergue un problème flagrant lié au manque de motivation des étudiants. Dans de nombreux cas, les étudiants choisissent d'étudier le FLE soit par nécessité soit par défaut rarement par amour de la langue ou pour le pays. Cette limite dans la motivation des étudiants se traduit par un apprentissage passif. Les étudiants ne pratiquant pas le français en dehors du cadre de leurs cours, sans s'engager activement dans des activités culturelles en dehors de la salle de classe. Une des découvertes les plus inattendues dans notre recherche est d'avoir pris conscience que l'apprentissage de la littérature était majoritairement perçu comme traumatisant pour les étudiants vietnamiens. Développant alors une véritable aversion pour la lecture, à fortiori pour le français. Certains estiment même que l'apprentissage des textes littéraires est inutile, considérant que la pratique de la langue à l'orale est suffisante pour atteindre leurs objectifs, en tant qu'apprenants du FLE.

Dans son ensemble, cette étude souligne l'importance de repenser la manière dont la littérature est enseignée dans le contexte du FLE au Vietnam. Des formations pour les enseignants, des ressources pédagogiques adaptées et des initiatives visant à accroître la motivation des étudiants sont nécessaires pour exploiter pleinement le potentiel de la littérature dans l'apprentissage interculturel. Il est également essentiel de surmonter les obstacles psychologiques qui entravent la lecture et l'appréciation de la littérature chez les étudiants vietnamiens, afin de favoriser une approche plus positive de cet outil précieux pour la compréhension interculturelle.

Il est intéressant de noter que les résultats de notre enquête révèlent que la majorité des étudiants ont un réel intérêt pour la langue française, et les enseignants sont très engagés dans leur enseignement. Cependant, l'une des lacunes majeures réside dans le manque de méthodologies appropriées, à la fois pour les enseignants et les étudiants.

Parmi les questions de l'enquête que nous avons réalisées, la seule question à laquelle les étudiants ont tous donné leur avis, démontrant que c'est un sujet qui les intéresse, est la question numéro 21 portant sur la comparaison entre la culture française et vietnamienne. Il est intéressant de le noter. Par ailleurs, il ressort également que les étudiants manifestent un intérêt particulier pour le roman *L'Amant* de Marguerite Duras, car celui-ci se déroule au Vietnam et qu'il a été adapté en film, avec des scènes se passant au Vietnam. Cela suscite un intérêt particulier en raison du rapprochement que les étudiants ressentent par rapport à leur culture. Cette observation met en évidence l'importance d'intégrer des éléments culturels vietnamiens pour motiver l'exploration de la culture française par nos étudiants. C'est dans cette optique que nous avons décidé d'utiliser des textes littéraires adaptés et/ou traduits du français en vietnamien comme support pédagogique.

Nous avons adopté l'approche de l'analyse du discours contrastif pour explorer les textes littéraires, visant ainsi à susciter l'enthousiasme des étudiants pour l'apprentissage de la littérature française. Cette démarche comparative les captive, car elle leur offre la possibilité de construire leur propre identité culturelle tout en développant leur compréhension de l'identité culturelle de l'autre. A cet effet, nous avons choisi d'analyser *Les Misérables* de Victor Hugo ainsi que sa première version traduite en vietnamien *Những kẻ khốn nạn* de Nguyễn Văn Vĩnh et sa version adaptée en vietnamien *Ngon cỏ gió đùa* de Hồ Biểu Chánh, en mettant l'accent sur les expressions discursives de la tolérance en français et en vietnamien.

Les résultats de cette étude comparative ont validé notre deuxième hypothèse, à savoir que l'expression de la tolérance diffère significativement en français et en vietnamien du point de vue de la morphologie et de la pragmatique. Cependant, il est important de souligner que sur le plan sémantique, la tolérance partage de nombreux points communs dans les deux langues, exprimant la bienveillance et la bonté des individus. En ce qui concerne la morphologie, il est intéressant de noter que la langue vietnamienne compte environ une quarantaine de termes exprimant la tolérance, la plupart étant des mots composés, alors que le français n'en compte que huit. Sur le plan pragmatique, d'importantes divergences apparaissent entre les deux langues et leurs versions respectives. La tolérance est principalement exprimée sous un aspect moral et sociétal en français,

tandis qu'en vietnamien, elle revêt davantage une dimension comportementale et émotionnelle. Cette distinction s'explique par le fait que la tolérance en français est souvent associée à des contextes religieux et juridiques, alors qu'en vietnamien, elle se rapporte davantage aux interactions entre individus, mettant l'accent sur le pardon des erreurs d'autrui et sous-entendant une dimension émotionnelle dans l'action.

Pour tester notre troisième hypothèse, nous avons mené une deuxième enquête auprès des étudiants en L3 du département de français de l'ENS de Hanoi. Les résultats de cette enquête ont révélé que la majorité des étudiants ont apprécié notre cours. Notre approche pédagogique a suscité leur curiosité et les a motivés à lire des textes littéraires en vietnamien et en français. De nombreux étudiants ont exprimé leur intérêt pour ce type de textes, soulignant qu'ils n'étaient pas conscients de l'existence d'une telle ressource auparavant. Ces retours positifs nous ont encouragés à élaborer des propositions pédagogiques visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la littérature et de la culture françaises au Vietnam.

Nos propositions comprennent des sources de textes littéraires adaptés ou traduits du français en vietnamien, couvrant divers types de textes tels que des contes, des pièces de théâtre, des poèmes et des romans français. Cependant, il convient de noter que nous avons rencontré une limitation lors de la mise en œuvre de notre enseignement à l'université de pédagogie, étant donné que nous disposions de seulement 4 jours d'enseignement avec ces étudiants. Par conséquent, nous n'avons pas pu mettre en œuvre la pédagogie de projet dans notre enseignement, bien que nous recommandions une alternance entre l'approche interculturelle et l'approche actionnelle dans l'enseignement.

Nous avons eu l'occasion de réaliser un projet pédagogique en 2012 avec des étudiants en L2, au sein de nos cours d'expression orale, qui a rencontré un vif succès avec des retours très positifs. Fortes de ces deux expériences, nous préconisons l'intégration de la méthode de projet, combinant l'approche culturelle et l'approche actionnelle dans l'enseignement. Cette approche permet aux étudiants de se sentir plus responsables, car ils deviennent les auteurs et acteurs d'un produit d'apprentissage concret.

Pour aller plus loin

Pour élargir notre recherche, nous cherchons à diversifier notre approche interculturelle en explorant différents supports éducatifs. Parmi ceux-ci, nous envisageons d'étudier les chansons françaises adaptées en vietnamien, les vidéos, les bandes dessinées françaises, ainsi que les films français adaptés en vietnamien. Cette démarche vise à enrichir notre compréhension des méthodes d'intégration de la culture française dans l'apprentissage du FLE, en prenant en compte des formes artistiques variées.

Bien que notre recherche ait été initialement centrée sur les étudiants de L3 de l'ENS de Hanoi, nous aspirons à élargir notre échantillon pour obtenir des résultats plus diversifiés et représentatifs de la diversité des apprenants au Vietnam. Cette expansion permettra d'approfondir notre compréhension des différentes réponses et perceptions face à des supports culturels variés.

Parallèlement, forte de notre expérience dans l'enseignement du vietnamien aux étudiants français, nous envisageons d'explorer également l'interculturalité du point de vue des étudiants français apprenant le vietnamien. Cela pourrait apporter une perspective enrichissante sur les défis et les succès rencontrés par les apprenants dans le cadre de cet échange linguistique et culturel.

En continuant sur la lancée de notre étude sur l'analyse du discours contrastive de la tolérance dans *Les Misérables*, nous envisageons de conduire des analyses similaires sur d'autres notions linguistiques et d'explorer différentes œuvres littéraires. Cela contribuerait à élargir la portée de notre recherche et à fournir des perspectives comparatives sur la manière dont différentes notions sont exprimées dans les langues et cultures respectives.

Au fil du temps et de notre expérience, notre ambition est de fournir une contribution significative à la compréhension de la littérature dans une perspective interculturelle au sein de la didactique du FLE, tout en proposant des recommandations pratiques pour l'enseignement dans les filières de la didactique du FLE au Vietnam.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dictionnaires

BỬU KẾ, *Từ điển Hán – Việt từ nguyên*, (un dictionnaire chinois-vietnamien), Hue : Thuan Hoa, 1999.

Dictionnaire *pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys, 1988.

Dictionnaire *Glosbe*, en ligne, consulté le 6/12/2023, URL : <https://fr.glosbe.com/>

Dictionnaire Chinois-nôm, *Từ điển Hán Nôm*, en ligne, consulté le 6/12/2023, URL : <https://hvdic.thivien.net/hv/nh%C3%A2n>

ĐÀO Duy Anh, *Hán – Việt từ điển giản yếu*, (Précis de dictionnaire sino-vietnamien), [1932], Hanoi : Văn hóa thông tin, 2003.

ĐÀO Văn Tập, *Từ điển Việt Nam phổ thông*, (Dictionnaire vietnamien populaire), Saigon : Vĩnh Bảo, 1951.

FURETIÈRE Antoine, *Dictionnaire universel*, 1690,

GAFFIOT François, *Dictionnaire Latin-Français*, Paris : Hachette, 1934.

GEORGES Mounin, *Dictionnaire de la linguistique*, [1974], Vendôme : Presses universitaires de France, 1993.

GOUIN Eugène, *Dictionnaire Vietnamien-Chinois-Français* [Saigon, 1957], Paris : You-Feng, 2002.

HOÀNG Phê, *Từ điển tiếng Việt*, (Dictionnaire vietnamien), [1988], Hanoi : Danang, 2000.

Hội Khai trí Tiến Đức, *Việt Nam từ điển*, (Dictionnaire vietnamien), Hanoi : Trung Bắc Tân Văn, 1931.

Larousse, Dictionnaire français, en ligne (consulté le 6/12/2023), URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tol%C3%A9ance/78312>

Le Dictionnaire Érudit de la langue française [1957], Paris : Dictionnaire Larousse, 2014.

LÊ Văn Đức, *Từ điển Việt Nam*, (Dictionnaire vietnamien), Saigon : Khai Trí, 1970.

NGUYỄN Lân, *Từ điển từ và ngữ Việt Nam*, Hochiminh-ville, 2000.

NGUYỄN Như Ý, *Đại từ điển tiếng Việt*, (Grand dictionnaire vietnamien), Hanoi : Văn hóa thông tin, 1999.

NGUYỄN Quốc Hùng, *Hán-Việt tân từ điển*, (Nouveau dictionnaire sino-vietnamien), Saigon : Khai Trí, 1975.

PHAN Văn Các, *Từ điển Hán – Việt*, (Dictionnaire sino-vietnamien), Hochiminh-ville : Hochiminh-ville, 2003.

- Đại Việt sử ký toàn thư* (Mémoires historiques du Đại Việt au complet), 1697.
- REY Alain, *Le Dictionnaire Le petit Robert* [1967], Paris : Dictionnaire le Robert, 2017.
- REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Dictionnaire le Robert, 1992.
- REY Alain, *Le Grand Robert de la langue française* [1945], Paris : Dictionnaire le Robert, 2001.
- ROBERT Paul, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* [1945], Paris : Dictionnaire le Robert, 1964.
- ROUSSE Studies, dictionnaire de la réception, en ligne (Consulté le 6/12/2023), URL : <http://rousseaustudies.free.fr/Dictionnairereception.html>
- THANH Nghi, *Việt Nam tân từ điển*, (Nouveau dictionnaire vietnamien), Saigon : Thời-trẻ, 1952.
- Từ điển bách khoa Việt Nam (Dictionnaire l'Encyclopédie vietnamien)*, Hanoi : Khoa học xã hội, 2002.
- THIÊN Chử, *Hán-Việt tự điển*, (Dictionnaire sino-vietnamien), Hà Nội : Khoa học xã hội 1942.
- TRẦN Văn Chánh, *Từ điển Hán-Việt*, (Dictionnaire sino-vietnamien, Hochiminh-ville : Trẻ, 1999.
- VĂN Tân, *Từ điển tiếng Việt*, (Dictionnaire vietnamien), Hà Nội : Khoa học xã hội, 1977.

Documents et études

A

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie intellectuelle*, Paris : Publication de la Sorbonne, INRP, 1986.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in : PO ABDALLAH-PRETCEILLE M., « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in : PORCHER L., *La Civilisation*, Paris : Clé international, 1986
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., « Expérience littéraire et expérience anthropologique », in *Dialogues et cultures*, n° 32, 1988.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris : CNDP, 1992.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., « Compétence culturelle, compétence interculturelle », in *Le français dans le monde*, n° spécial, 1996.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF, 1999.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos, 1999.

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*, Paris : Economica, 2003.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris : Anthropos, 2003.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., « Pour un humanisme du divers » in. *V.S.T. Vie sociale et traitement : identités en mouvement*, n° 3, 2005.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., « Mobilité sans conscience... ! », in DERVIN, F. et BYRAM, M. (dir.) *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?*, Paris : L'Harmattan, 2008a.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », *Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures*, Thessalonique, 12-14 décembre 2008.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil : Littératures et politiques, langues et cultures : Traversées franco-brésiliennes*, n° spécial 2, 2010.
- ABDALLAH-PRETCELLE M., PORCHER L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF, 1996.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., *Éducation et communication interculturelle* [2e éd.], Paris, PUF, 2001.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (dir.) *Les métamorphoses de l'identité*, Paris : Economica : Anthropos, cop. 2006.
- ABDELOUHAB Fatah, « Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques », in *Multilinguales*, n° 11, 2019.
- AMADIEU J.F. et CADIN L., *Compétence et organisation qualifiante*, Paris : Economica, 1996.
- AFFIDI E., « Créer des passerelles entre les mondes... L'œuvre interculturelle de Nguyễn Văn Vĩnh (1882-1936) », in *Moussons - Recherche en sciences humaines sur l'Asie du Sud-Est*, n° 24, 2014.
- AMSELLE J.L., *Branchements : anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris : Flammarion, 2001.
- ANDERSON E., *Représenter les femmes au travail. Une analyse du discours contrastive de manuels d'anglais et de français des affaires*, Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, 2019.
- ARTHUR Waley, *Trois courants de la pensée chinoise antique*, Paris : Payot, 1949.
- ASSOCIATION de didactique du français langue étrangère, *Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues*, Actes des 37e et 38e rencontres, Lyon, 2006, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, Paris, novembre 2006.
- ARGAUD E., « Sensibiliser à l'altérité par le texte francophone », *Le Français dans le monde*, n° 333, 2004.

ARISMENDI GOMEZ F.A., « Former les formateurs de futurs enseignants de langues à l'éducation interculturelle » in BRETEGNIER A., DELORME V., NICOLAS L., *L'interculturel dans l'enseignement supérieur*, Paris : Archives Contemporains, 2022.

AUSTIN J.L., *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil, 1970. (Version française de How to Do Things with Words, New York : Oxford University Press, 1962.).

AUBRET DE VERSE N. et al., *Savoir et pouvoir, Les compétences en questions*, Paris : PUF, 1993.

AUBRET DE VERSE N., *Traité de la liberté de conscience, ou de l'autorité des souverains sur la religion des peuples*, Cologne : Fayard, 1687

B

BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984.

BAKHTINE M., BEACCO J.C., LEPAGE S., PORQUIER R. et RIBA P., *Niveau A2 pour le français*, Paris : Didier, 1970.

BARDIN L., *L'Analyse de contenu*, Paris : PUF, 1977.

BARTEL-RADIC A., « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », in *Management international*, Volume 13, numéro 4, 2009.

BARTHES R., *Mythologies*, Paris : Seuil, 1957.

BARTHES R., *Le Bruissement de la langue. Essais critiques 4*, Paris : Seuil 1984.

BARTHES R., *L'Aventure sémiologique*, Paris : Seuil, 1985.

BAYLE P., *De la tolérance. Commentaire philosophique sur ces paroles de Jésus-Christ « contrains-les d'entrer »*, A Cantorbery : Thomas Litwell 1686.

BEACCO J.C., « La Méthode Circulante et les Méthodologies Constituées », in *Le Français dans le monde (Recherches et Applications)*, n° spécial "Méthodes et Méthodologies", 1995.

BEACCO J.C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier, 2007.

BEACCO J.C., (dir.), BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M.E., GOULIER F., PANTHIER J., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2016.

BEACCO J.C., « L'intervention didactique et les variables culturelles », *Le Français dans le monde. Recherches et applications : Publics spécifiques et communication spécialisée*, n° spécial, 1990.

BEACCO J.C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris : Hachette, 2000.

- BEACCO J.C., « Spécifications générales du niveau B2 : de la compétence de communication au répertoire discursif », in BEACCO J.C., BOUQUET S. et PORQUIER R., *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : un référentiel*, Paris : Didier, 2004.
- BEACCO J.C., « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues », in BEACCO J.C., BOUQUET S. et PORQUIER R. *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : textes et références*, Paris : Didier, 2004b.
- BEACCO J.C., (dir.) « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », in *Langages*, n° 154, 2004.
- BÉGUELIN-ARGIMON V., « Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère », in *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2016.
- BEMPORAD C., « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », in *Études de lettre*, n° 1, 2014
- BEMPORAD C., et JEANNERET T. (éds.), « *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* », in *Études de Lettres*, n° 4, 2007.
- BENOIST E., *Histoire de l'Édit de Nantes*, Delft : Adrien Berman, 1695, tome 3.
- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, volume 1, Paris : Gallimard, 1996.
- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, volume 1, Paris : Gallimard, 1974.
- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, 1, [1966] Paris : Gallimard, 2002.
- BERTHELOT R., *Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner*, Paris : L'Harmattan, 2011.
- BESSE H., « Pragmatique des paraphrases discursives », in *Travaux de didactique du français langue étrangère (TDFLE)*, n° 2, 1979.
- BESSE H., « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in PEYTARD J. (dir.), *Littérature et classe de langue*, Paris : Hatier-Crédif, Collection, « Langues et apprentissages des langues », 1982.
- BESSE H., « Éduquer la perception interculturelle », in *Le français dans le monde*, n° 188, 1984.
- BESSE H., « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou étrangère », in *Le Trèfle*, n° 9, 1989.
- BESSE H., « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du Fle ? », in *Ici et là*, n° 20, 1991.
- BESSE H., « Cultiver une identité plurielle », in *Le français dans le monde*, n° 254, 1993.
- BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif Didier 2, 2005.
- BIARDZKA E., KOMUR-THILLOY G., *Discours rapporté et presse écrite d'information*, Paris : L'Harmattan, 2019.

- BOISSON D. (dir), *Tolérance et intolérance des religions en Europe du XVIe – XVIIIe* (Angers, 29 au 30 septembre 2016), tome 125, mars 2018, n° 1, Presses universitaires de Rennes, 2016.
- BORDREUIL D., « Étude biographique schématique sur le R.P. Alexandre de Rhodes, S.J, (1591-1660) apôtre de l'Annam au XVII^e siècle », Faculté Libre de Théologie Protestante, Aix-en-Provence, 1954.
- BORJON, *Abregé des Actes, Titres et Mémoires concernant les affaires du clergé de France*, Paris : Frédéric Léonard, 1680.
- BOST Hubert, « Vie de Pierre Bayle », in BOST H., *Pierre Bayle et la religion*, Paris : PUF, 1994.
- BOUCHER C., « L'entretien biographique, la lecture de romans et le retour réflexif : à la rencontre de soi et des autres », in GOHARD-RADENKOVIC, A. et RACHEDI, L. (éds.). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris : L'Harmattan, 2009.
- BRETEGNIER A., DELORME V., NICOLAS L., *L'interculturel dans l'enseignement supérieur*, Paris : Archives Contemporaines, 2022.
- BROCHEUX P. et HEMERY D., *Indochine : la colonisation ambiguë 1858-1954*, [1994], Paris : La Découverte, 2004.
- BROWN H. et YULE, *Discourse analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BROWN H., WHITE D. et PLAINS N., ed., *Principles of language learning and teaching*, Addison Wesley Longman : Inc., 2006
- BYRAM M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Hatier-Didier, 1992
- BYRAM M. et ZARATE G., *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996.
- BYRAM M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon : Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM M., ZARATE G. et NEUNER G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.
- BYRAM M. et ZARATE G., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le français dans le monde*, n° spécial, 1998.
- BYRAM M., GRIBKOVA B. et STARKEY H., *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants* [en ligne], Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, 2002.
- BYRAM M., « Introduction », In BYRAM M. et Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques (Ed.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.

BYRAM M., *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship : Essays and Reflections*, Clevedon Buffalo : Multilingual Matters, 2008.

C

CAILLAUD J., « L'utilisation des textes littéraires », in *Le français dans le monde*, n° 65, 1969.

CALAFATO R. et PARAN A., « Age as a factor in Russian EFL teacher attitudes towards literature in language education », in *Teaching and Teacher Education*, n° 79, 2019.

CALAFATO R. et FREDA G., « Literature in contemporary foreign language school textbooks in Russia : Content, approaches, and readability », in *Language Teaching Research*, Volume 26, n° 5, 2020.

CARROLL R., *Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Paris : Seuil, 1987.

CANDELIER M., « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », in *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'ACEDLE*, n° 5, 2008.

CAPDEVILA N., *Las Casas : une politique de l'humanité. L'homme et l'empire de la foi*, Paris : Cerf, 1998.

CAPDEVILA N., « Las Casas et la tolérance », in BENMAKHLOUF A. (dir.), *L'invention de la tolérance : Averroès, Maïmonide, Las Casas, Voltaire, Lincoln*, Paris : L'Harmattan, 2008.

CASTELLOTI V. et MOORE D., *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1992.

CARRASCO R. (dir.), « Chapitre VIII. La mort d'Alexandre VI. Bilan d'un règne », in *La famille Borgia : Histoire et légende*, Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, 2013.

CHACIN J., PENA D., et MARQUEZ M., *Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire*, Venezuela : Université des Andes à Trujillo, 2010.

CHAVEL S., « Martha Nussbaum et les usages de la littérature en philosophie morale », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, Tome 137, 2012.

CICHOCKA M.E., « Le nouveau roman historique: la lecture comme jeu », in *Studia Romanica III*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, 2008.

CLAUDEL Ch., « Apologies and thanks in french and japanese personal emails : a comparison of politeness practices », in *Russia Journal of Linguistics*, Special Issue : Intercultural Communication : Theory and Practice, vol.23, n° 4, 2015.

COLLES L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck Duculot, 1994.

COLLES L., « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE », in *Enjeux*, n° 31, 1994.

- COLLES L., « Une Pratique littéraire de l'interculturalité », in DUFAY J.L., GEMENNE L. et LEDUR D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2 : bilan et confrontations*, Actes du colloque “La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?”, Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck Duculot, 2005.
- COLLES L., « Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies », in COLLES L., DUFAY J.L. et THYRION F. (Ed.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE-S ?* (Vol. 1-1), Cortil-Wodon, Belgique : EME, 2006.
- COLLES L., « Comment enseigner la culture en lien avec les identités francophones ? », in GONZALEZ REY I. et Congrès mondial des professeurs de français, *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44), Cortil-Wodon, Belgique : EME, 2009.
- CONSEIL de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 2001, Consulté le 6/12/2023, URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- COSTE D., “Textes et documents authentiques au niveau 2”, in *Le Français dans le monde*, n° 73, 1970.
- COSTE D., « Apprendre la langue par la littérature ? », in COSTE D., *Littérature et classe de langue*, Paris : Hatier, 1982.
- COSTE D. (éd.), *Vingt ans dans révolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : Hatier-Didier, Collection LAL, 1994.
- COSTE D., MOORE D., et ZARATE G. « Compétence plurilingue et pluriculturelle » Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », in *Le français dans le monde, Recherche et applications*, n° spécial 12, 1998.
- COSTE D., Postface, *Mediation et altérité*, in Lidil, n° 39, 2009.
- COSTE D., *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Fernelmont : EME, 2013.
- COUSSEAU A., « Pour une approche « culturaliste » de la littérature ? », in *ELFe - Etudes de la littérature française des XX^e et XXI^e siècle*, n° 8, 2019.
- CUCHE D., *La notion de culture dans les sciences sociales*, Nouv. éd., Paris : La Découverte, 2001
- CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé international, 2003.
- CUQ J.-P., « Les difficultés du FLS enseigné en France : continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? », in DEFAYES J.M., DELCOMINETTE B., DUMORTIER J.L., et LOUIS V. Ed., *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (Vol. 1-1), Cortil-Wodon, Belgique : Éditions modulaires européennes & Intercommunications, 2003.

CUQJ.-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002.

CUQJ.-P., GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

D

DAO Huy Linh, *Inaccusativité et diathèses verbales - Le cas du vietnamien*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 , 2015.

DARBELNET J., « Apport des textes littéraires à la linguistique », in *Études littéraires*, n° 9(2), 1976.

DE CARLO M., *L'interculturel*, Paris : Clé international, 1998.

DEFAYS J.L., “L’interculturalité a-t-elle un avenir ?”, in COLLÈS L., DUFAYS J.-L. et THYRION F. (Ed.), *Quelle didactique de l’interculturel dans les nouveaux contextes du FLE- S ?* (Vol. 1–1), Cortil-Wodon, Belgique : EME, 2006.

DEMOUGIN F., « La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ? », in BOUGUERRA T. (dir.), *Du littéraire : analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*, Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, 2007.

DEMORGON J. et LIPIANSKY E.M., *Guide de l’interculturel en formation*, Paris : Retz, 1999.

DENIMAL A., « Dilemmes et paradoxes de la didactique interculturelle, retour sur la « crise » de l’interculturelle », in BRETEGNIER A., DELORME V., NICOLAS L., *L’interculturel dans l’enseignement supérieur*, Paris : Archives Contemporaines, 2022.

DERVIN F., “Définition de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures”, University of Helsinki, 2004, URL : <https://www.researchgate.net/profile/Fred-Dervin>

DERVIN F. et all, *Anthropologies de l’interculturalité*, Paris : L’Harmattan, 2011.

DERVIN F., *Impostures interculturelles*, Paris : L’Harmattan, 2012.

DE SALINS G.D., *Une approche ethnographique de la communication, Rencontres en milieu parisien*, Paris : Hatier, 1992.

DESMAHIS M., *La vérité de la religion catholique*, Liège, [1708] François Broncart, De Rhodes, 1854.

DO-HURINVILLE Danh-Thành, « Nominalisation et construction du thème en vietnamien » in *Faits de Langues 30*, Nominalisations, 2008.

DO-HURINVILLE Danh-Thành, *Temps, aspect et modalité en vietnamien. Étude comparative avec le français*, Paris : L'Harmattan, 2009a.

DO-HURINVILLE Danh-Thành, « Problèmes de linguistique liés à la traduction (vietnamien-français) », in Fernandez-Vest & Do-Hurinville (eds.), *Plurilinguisme et traduction - Des enjeux pour l'Europe, grammaire et cognition 6*, Paris : L'Harmattan, 2009b.

DO-HURINVILLE Danh-Thành, « Étude du topicaliseur Thì en vietnamien » in *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, n° 104, 2009c.

DO-HURINVILLE Danh-Thành, « Les parties du discours en vietnamien : grammaticalisation et transcatégorialité », in *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, CIV, 2010.

DO-HURINVILLE Danh-Thành, *Étude du vietnamien et du français, pour une contribution à la linguistique générale et typologique*, Mémoire d'HDR, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2012.

DO-HURINVILLE Danh-Thành, « De la copule au focalisateur Là en vietnamien : Bref regard typologique », in *Faits de Langues*, 2013.

DO-HURINVILLE D. T. et DAO H.L., *Caractéristiques des mots et catégorisation en vietnamien*, INALCO, 2014.

DOISE W. « L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », in *Bulletin de Psychologie*, n° 405, 1992.

ĐINH Thị Thuỳ Linh, *Problèmes de traduction poétique : Le cas de la traduction des fables de la Fontaine par Nguyễn Văn Vĩnh*, Mémoire de master 1, UC Louvaine, Belgique, 2018.

ĐỖ Lan Hiền, « Khoan dung tôn giáo – Một triết lý nhân sinh của người Việt », (Tolérance religieuse – une philosophie des Vietnamiens), in *Revue de la philosophie*, n° 11, Hanoi, 2007.

ĐỖ Quang Chính, *Lịch sử chữ quốc ngữ* (L'histoire du quốc-ngữ), [Saigon, Ra khai, 1972,], Tôn giáo, 2008.

DUFAYS J.L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles : Deboeck, 1996.

DUBAR C., « La crise des identités », in *L'interprétation d'une mutation*, Presses universitaires de France, collection « Lien social », Paris, 2000.

DUBOIS DE BRETTEVILLE E., *Essais de sermons pour tous les dimanches de l'année*, Paris : Denys Thierry, 1697.

DUCROT O., *Le dire et le dit*, Paris : Minuit, 1984.

DUMAS A., *Le comte de Monte-Cristo*, Paris : Calmann Lévy, 1889.

DUTHEL H., *La légion et la bataille à Dien Bien Phu*, France : Books on demand, 2013.

DUVAL S., *Étude critique du roman de Hồ Biểu Chánh « Một đời tài sắc » (Une vie exemplaire)*, Mémoire de D.R.E.A., INALCO, 1986.

DUVERGIERR DE HAURANNE J., *Lettres chrétiennes et spirituelles*, Lyon : J.Bapt Bourlier, 1674.

E

ECO U., *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset, 1985.

F

FRAISSE E., MOURALIS B., *Questions générales de littérature*, Paris : Seuil, collection « Points essais », 2001.

G

GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE International, 1980.

GALISSON R., *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE international, 1991.

GALISSON R., « Dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture », in BILLIEZ J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*, Grenoble, France : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 1998.

GALISSON R., « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », In *Une Didactique des Langues pour demain. En Hommage au Professeur Henri Holec*, Mélanges n° 25, CRAPEL (Ed.), University Nancy 2, Paris : EDICEF, 2000.

GEERTZ C., *The Interpretation of Cultures*, Londres : Hutchinson, 1975.

GEMENNE J. L. et LEDUR D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2 : bilan et confrontations*, in Actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? », Louvain-la-Neuve, 1995.

GERMAIN Cl., *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLÉ International, 1993.

GLASER E. et al., *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2007

GOHARD-RADENKOVIC A., « Altérité et identité dans les littératures de langue française », in *Français dans le monde, Recherches et applications intitulé*, n° spécial, 2004.

- GRAVELEAU S., « La Tolérance des religions de Henri Basnage de Beauva »l, in *Tolérance et intolérance des religions en Europe, XVI^e-XVIII^e siècle*, n° 125, 2018.
- GRILLO S.V.C., « A linguística em manuais brasileiro e soviético », in *Alfa : Revista de Linguística*, n° 64/1, 2020.
- GROS J.M., « Bayle : de la tolérance à la liberté de conscience », in *Les fondements philosophiques de tolérance*, Tome 1, 2002.
- GROSSMANN F., « Littératie, compréhension et interprétation des textes », in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 19 « Comprendre et interpréter les textes à l'école », 1999.
- GRUCCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Pu de Grenoble 3, 2003.
- GRUCCA I., *Cours et didactique du français langue étrangère en seconde*, Pu de Grenoble, 2008.
- GRUCCA I., *Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. La place de la littérature dans l'enseignement du FLE : ACTES*, Athènes, 2009.
- GRUCCA I., « La littérature en didactique des langues : entre identité et altérité », in *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 22, 2011.
- GUILLEMIN A., « Alexandre de Rhodes a-t-il inventé le quốc ngữ ? », in *Mousson, recherche en sciences humaines sur l'Asie du Sud-Est*, n° 23, 2014.
- GUSTAVE G., *Langage et science du langage*, Paris/Laval, Nizet A.G./Presses de l'université de Laval, 1964.

H

- HALL E. T., *Au-delà de la culture*, Paris : seuil, 1979.
- HAMEZ M.P. et LEPEZ B., « Travailler en projet dans la bande dessinée dans une approche actionnelle », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, 2009.
- HAUDRICOURT A.G., « Origine des particularités de l'alphabet vietnamien », in *Bulletin Dân Viêt*, n° 3, EFEO, 1949.
- HUỖNH Thị Lành, *Vị trí của Hồ Biểu Chánh trong văn xuôi quốc ngữ Việt Nam đầu thế kỷ XX (1900 - 1930) (Le rôle de Ho Bieu Chanh dans la littérature vietnamienne au début du XX^e siècle)*, Hochiminh-ville : Hochiminh-ville, 2007.
- HUỖNH Thị Lan Phương, « Đời sống văn hoá nông thôn Nam Bộ trong tiểu thuyết của Hồ Biểu Chánh » (La vie culturelle de la campagne du Sud dans les romans de Ho Bieu Chanh), in *recherches de la littérature*, n° 7, 2006.

HỒ BIỂU CHÁNH, *Cay đắng mùi đời* (inspiré du roman *Sans famille* de Hector Malot), [1923] Saigon : Institut de l'Asie du Sud-Est, 1983.

HỒ BIỂU CHÁNH, *Chúa tàu Kim Qui* (inspiré du roman *Le Comte de Monte Cristo* de Alexandre Dumas), [1923] Saigon : Tổng hợp Tiền Giang, 1988.

HỒ BIỂU CHÁNH, *Ngọn cỏ gió đùa* (inspiré du roman *Les Misérables* de Victor Hugo), [1926] Sài Gòn : Institut de l'Asie du Sud-Est, 1983.

HỒ BIỂU CHÁNH, *Ở theo thời*, Saigon : Tổng hợp Tiền Giang, 1935.

HUGO Victor, *Les misérables*, Bruxelles : Lacroix Verboeckhoven et Cie, 1862.

HUBER J. et REYNOLDS C. (Dir), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation : (Série Pestalozzi n° 3)*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2014.

I

ISER W., *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, 2e éd, Bruxelles : P. Mardaga, 1985.

J

JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, [1963], Paris : Minuit, 1969.

JANSENIUS C., D'ANDILLY R.A., *Discours de la réformation de l'homme intérieur*, Paris : Manucius, 1675.

JARDOU A., *Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2018.

JAUSS H.R., *Pour une esthétique de la réception*, [1978], Paris : Gallimard, 2001.

JOSEF H. et REYNOLDS Ch., *Développer la compétence interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2014.

JOUBERT J.-L., « Enseigner les littératures francophones », in *Le Français dans le monde : La francophonie en marche* [en ligne], n° de janvier 2006.

JOUVE V., *L'Effet personnage dans le roman*, Paris : PUF, 1992.

K

- KÄSPER M., *Présenter des ouvrages académiques en sciences humaines et sociales en français et en estonien. Pistes contrastives pour étudier les cultures discursives dans les comptes rendus de lecture français et estoniens*, Thèse de doctorat, Université de Tartu, 2017.
- KASTIKI S., « L'échange votif en français et en grec », in TAVERSO V. (éd.) *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon : PUL, 2000.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris : Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, Tome II, Paris : A. Colin, 1992.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, Tome III, Paris : A. Colin, 1994.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *La conversation*, Paris : Seuil, 1996.
- KERBRAT-ORRECCHIONI C., « Les cultures de la conversation », in *Sciences Humaines*, n° 27, décembre 1999/ janvier 2000.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les actes de langage dans le discours*, Paris : Nathan, 2001.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., « Système linguistique et éthos communicatif », *Cahiers de Praxématique*, n° 38, 2002.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le discours en interaction*, Paris : A. Colin, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. et TRAVERSO V., *Les interactions en site commercial*, Lyon : PUL, 2008
- KUHN M. H. et McPARTLAND T.S., « An empirical investigation of self-attitudes », in *American Sociological Review*, n° 19, 1954.

L

- LABROUSSE E., « La théorie de la tolérance chez Pierre Bayle », in *Notes sur Pierre Bayle*, Paris : Vrin, 1987.
- LA FONTAINE J., *Les Fables*, Paris : Claude Barbin, 1668.
- LANDEAU S., *Raison, tolérance et foi. Un parcours dans l'œuvre de Sébastien Castellion*, Mémoire de Maîtrise, Université de Genève, 2015.
- LEE Hyonhee, *Lire, traduire, écrire : La diffusion de la littérature française en Corée par le biais de la traduction (du 1894 au 1946)*, Thèse de doctorat, Université Bourgogne Franche-Comté, 2018.
- LEE Eungback, KIM Wonkyeong, KIM Sunpoong, *Le dictionnaire des archives de la langue et la littérature coréenne*, 1998.
- LEICHTER-FLACK F., *Le laboratoire des cas de conscience*, Paris : Alma, 2012.

- LEMEUNIER-QUÉRÉ M., « L'enseignement du français hors contexte francophone (FLE) et en contexte francophone (FLS) : l'emprunt culturel face à l'empreinte culturelle », in *Diversités culturelles et apprentissage du français*, France : Éditions de l'École Polytechnique, 2005.
- LÊ Thành Khôi, *Histoire du Vietnam : des origines à 1858*, Paris : Sudestasie[OG2], 1982.
- LÊ Thi-Phuong-Thu, « Comparaison de la tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne », in *Loxias-Colloques*, n° 14, « Tolérance(s) I : Regards croisés sur la tolérance », 2019, URL : <http://revel.unice.fr/symposia/actel/index.html?id=1332>
- LÊ Thị Xuyến, Phạm Thị Quyên, Đỗ Quang Việt, Nguyễn Văn Bích, « Bref aperçu sur l'histoire de l'étude des parties du discours en Vietnamien (1^{ère} période) », in *Histoire Épistémologie Langage*, tome 26, fascicule 1, 2004.
- LÊ Thị Xuyến, PHẠM Thị Quyên, ĐỖ Quang Việt, NGUYỄN Văn Bích, « Bref aperçu sur l'histoire de l'étude des parties du discours en Vietnamien (2^e période) », in *Histoire Épistémologie Langage*, Tome 26, fascicule 2, 2004.
- LEVI-STRAUSS C. (dir.), [1977], *L'Identité. Séminaire dirigé par Claude Lévi Strauss*, Paris : PUF, 2010.
- LITS M., « Approche interculturelle et identité narrative », in *Études de linguistique appliquée, Littératures*, n° 93, « Médiations du social », 1994.
- LOCKE J., *Lettre sur la tolérance*, traduction française de Jean Le Clerc, Paris : Garnier-Flammarion, 1710.
- LOCKE J., « *Epistola de tolerantia, lettre philosophique* », in KLIBANSKY R., *A letter to Lady Masham*, 1689.
- LỘC Phương Thủy, « Cuộc gặp gỡ giữa Hồ Biểu Chánh và Victor Hugo », (La rencontre de Victor Hugo et Ho Bieu Chanh), in *Tạp chí Văn học* (revue littéraire), Hanoi, 2000.
- LOUIS V., *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Bruxelles, Fernelmont : Modulaires européennes, 2009.
- LAVERGNE G., « Lecteur, narrativité, narrativité », in *Narratologie*, n°1 « Le paratexte », Nice : Université de Nice-Sophia Antipolis, 1998.
- LAUGIER S., « Littérature et expressivité morale », in colloque *Le travail de la littérature : Usages du littéraire en philosophie*, Mai 2011, URL : <https://savoirs.ens.fr/expose.php?id=618>
- LƯƠNG Duy Thu (sous la dir.), *Đại cương văn hóa phương Đông* (Généralités sur les cultures orientales), Hochiminh-ville : Education, 1996.
- LUSSIER D., « Enseigner et évaluer la « compétence de communication interculturelle » : enjeux et complémentarités », in GONZALEZ REY I. et Congrès mondial des professeurs de

français, *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique* (Vol. 44), Cortil-Wodon, Belgique : EME, 2009.

M

MACKEY W.F., « Bilingual interference: Its analysis and measurement », in *Journal of Communication*, n° 15(4), 1965.

MAILLARD N., « Le texte littéraire, passeur culturel et interculturel : discours d'enseignants et pratiques de classe dans une université algérienne », in *Le Langage et l'homme : Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire ?*, vol. 43, 1 juin 2008.

MAILLARD N., « Quel corpus de textes littéraires dans les formations de français langue étrangère à l'université : discours et pratiques d'enseignants », in *Le Langage et l'homme : Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture*, vol. 44, 1, juin, 2009.

MAILLARD N., « L'enseignant, acteur pluriel », in BIGOT V. et CADET L. (éds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, 2011.

MAILLARD N., « Littératures francophones et formation des enseignants de FLE », in Actes de la journée d'étude, *Enseigner les littératures francophones, Université d'angers*, Paris : Riveneuve éditions, 2013.

MAINGUENEAU D., *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris : Hachette, 1987.

MAINGUENEAU D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris : Bordas, 1990.

MAINGUENEAU D., *Le Contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, Paris : Dunod, 1993.

MAINGUENEAU D., « Présentation », in *Langages*, n°117, 1995.

MAINGUENEAU D., « Problèmes d'ethos », in *Pratiques*, n° 113/1114, 2002.

MAINGUENEAU D., « Hyperénonciateur et "participation" », in *Langages*, n°156, 2004.

MAINGUENEAU D., « Genres de discours et modes de généricité », in *Le français aujourd'hui*, n°159, 2007.

MAINGUENEAU D., *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Seuil, 2009.

MAINGUENEAU D., « Un mode de gestion de l'aphorisation », in MELLET S.,

MAINGUENEAU D., *Manuel de linguistique pour le texte littéraire*, Paris : Armand Colin, 2010.

MAINGUENEAU D., *Discours et analyse de discours*, Paris : Armand Colin, 2014.

MALOT H., *Sans famille*, Paris : Eugène Dentu, 1878.

- MARNETTE S., LÓPEZ MUNOZ J. M. et ROSIER L., *Ci-dit* : Communications du IVe Cidit Colloque international 11-13 juin 2009, Nice : Revues électroniques de l'Université de Nice, 2010.
- MARTIN P., « La lente naissance de la tolérance (XVIe – XVIIIe siècles) », in *Histoire, Monde et Cultures religieuses*, n° 43 (3), 2017.
- MAZAURIC C., « Le lecteur d'Afrique : contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire », Thèse de doctorat, Université de Toulouse : Le Mirail, 2004.
- McCLELLAND D.C., « Testing for competence rather than for "intelligence" », in *American Psychologist*, n° 28(1), 1973.
- McKAY S., « Literature in the ESL classroom », in *Tesol Quarterly*, n° 16, 1982.
- MEAD M., *Sociétés, traditions et techniques, Évolution technique et tensions sociales*, Paris : UNESCO, 1953
- MOIRAND S., *Situation d'écrit : Compréhension, production n français langue étrangère*, Paris : Clé Internationale, 1979.
- MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1982.
- MOIRAND S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette, 1990.
- MOIRAND S., « Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative », in *Langage*, n° 105, 1992.
- MOIRAND S., « L'impossible clôture des corpus médiatiques. La mise au jour des observables entre catégorisation et contextualisation », in *Tranel*, n° 40, 2004.
- MOIRAND S., « Entre discours et mémoire : le dialogisme à l'épreuve de la presse quotidienne », in *Tranel*, n° 44, 2006.
- MOKH H., *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères: l'exemple de la langue arabe*, Thèse de doctorat, Université Renne 2, 2014.
- MONDON P. M., *Analyse d'un manuel de Fle allemand sous l'angle de l'interculturalité*, Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes, 2019.
- MONTMOLLIN M., *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*, Suisse : Berne, 1984.
- MOREL A.S., « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », in *Actes du IIème Forum Mondial HERACLES*, 2012.
- MOUNIN G., *Linguistique et traduction, Dessart et Mardaga*, Paris : Mardaga, 1976.

N

- NGUYỄN Bạch Quỳnh Chi, *Français langue étrangère au Vietnam : Recherches et propositions didactiques pour la lecture de textes littéraires*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2013.
- NGUYỄN Du, *Truyện Thuys-Kiêu [L'Histoire de Kiêu]*, [1820], Hanoi : Ngo-Tu-Ha, 1934.
- NGUYỄN Khuê, *Chân-dung Hồ Biểu-Chánh* (Portrait de Ho Bieu Chanh), Hochiminh-ville : Hochiminh-ville, 1998.
- NGUYỄN Phú Phong, *Le syntagme verbal en vietnamien*, Paris : Mouton, La Haye, 1976.
- NGUYỄN Phu Phong, « Regards comparatifs sur les deux écritures vietnamiennes », in *Cahiers d'études vietnamiennes*, n° 23, 2001.
- NGUYỄN Phương Ngọc, « Tân Đà (1889-1939) et Rousseau, Réception par des lettrés de formation classique dans le Vietnam colonial », in *Rousseau studies, Rousseau en Asie*, n° 3, 2015.
- NGUYỄN Quốc Thắng, *La réception des Misérables de Victor Hugo au Vietnam pendant la période 1900-1932 et le traitement du récit dans le roman transposé Le Vent qui ploie le brin d'herbe d'Hồ Biểu Chánh*, Mémoire de master 1, Université de Toulouse 2, 2011.
- NGUYỄN Thanh Trùng, *La situation de la femme dans la société du Sud-Vietnam vue à travers la production littéraire des auteurs du terroir de 1858 à 1945 : essai de construction d'une anthropologie culturelle et historique de la Vietnamiennne du Sud*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille, 2009.
- NGUYỄN Thị Huyền, *Văn học Pháp thế kỉ XX* (La littérature française du XX^e siècle), Hanoi : Université nationale de Hanoi, 2002.
- NGUYỄN Thị Phương Mai, *Tư tưởng khoan dung và ý nghĩa hiện thời của nó* (Esprit de la tolérance et ses signification contemporains), Thèse de doctorat, Université nationale de Hanoi, 2012.
- NGUYỄN Thị Cúc Phương, « Hướng dẫn học ngoại ngữ trực tuyến », (Guide de l'apprentissage des langues étrangères en ligne), in *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ Trường Đại học Hà Nội* (*Revue scientifique des langues étranères*, Université de Hanoi), n° 40, 2014.
- NGUYỄN Thị Thùy Trang, *Khảo sát mối quan hệ giữa quan niệm và thói quen học tập ở đại học với kết quả học tập của sinh viên trường Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh*, (Enquête sur la relation entre le concept et les habitudes d'apprentissage à l'université avec les résultats d'apprentissage des étudiants de l'Université des sciences naturelles de l'Université nationale d'Hochiminh-ville), Mémoire de master 2, Université de Hochiminh-ville, 2010.
- NGUYỄN Thụy Phương, *L'école française au Vietnam de 1945 à 1975*, Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, Paris, 2013.

NGUYỄN Văn Chiến, *Ngôn ngữ học đối chiếu và đối chiếu các ngôn ngữ Đông Nam Á* (Linguistique comparée et comparaison des langues de l'Asie du Sud-Est), Hanoi : Université nationale de Hanoi, 1992.

NGUYỄN Văn Long, « Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ngoại ngữ : Từ kinh nghiệm quốc tế đến thực tại Việt Nam » (Application des technologies de l'information à l'enseignement des langues étrangères : De l'expérience internationale à la réalité au Vietnam), in *VNU Journal des Sciences*, n° 32(2), 2016.

NGUYỄN Văn To, « L'Oeuvre de M. Nguyễn-Văn-Vĩnh », in *Bulletin de la Société d'enseignement mutuel*, n° 16, 1936.

NGUYỄN Văn Vĩnh, *Thơ ngụ-ngôn La Fontaine Les fables de la Fontaine traduites par Nguyễn Văn Vĩnh*, Hanoi : Vĩnh Thịnh, 1928.

NGUYỄN Văn Vĩnh, *Les misérable de Victor Hugo - Những kẻ khốn nạn Traduit par Nguyen Van Vinh*, Hanoi : Trung-Bac-Tan-Van, 1930.

NGUYỄN Văn Vĩnh, *Kim Vân Kiều traduction en français par Nguyễn Văn Vĩnh*, Hà Nội : Alexandre de Rhodes, 1942

NUSSBAUM M.C., *La Connaissance de l'amour. Essais sur la philosophie et la littérature, traduit de l'anglais par Solange Chavel*, Paris : Cerf, collection « Passages », 2010.

NUSSBAUM M.C., *L'art d'être juste : L'imagination littéraire et la vie publique*, Paris : Climats, 2015.

O

OSLER A. et STARKEY H., « Intercultural Education and Foreign Language Learning : Issues of Racism, Identity and Modernity », in *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 3.2., 2000.

P

PAGNOL M., *Topaze*, Paris : Grasset, 2004.

PAVEAU M.-A., *Langage et morale. Une éthique des vertus discursives*, Limoges : Lambert-Lucas, 2013.

PERNOT C., *Le discours second en allemand et en français : analyse contrastive et traductologique*, Thèse de doctorat, Université de Nancy 2, 2007.

PETRIS L., *La plume et la tribune : Michel de L'Hospital et ses discours (1559-1562)*, Genève : Droz, 2002.

- PEYTARD J., « Des usages de la littérature en classe de langue », in *Le Français dans le monde*, n° spécial, « Littérature et enseignement », 1988.
- PEYTARD J., *Préface de Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier / Didier, 1989.
- PHẠM Thị Kiều Ly, *La grammatisation du vietnamien 1615-1919 – Histoire des grammaires et de l'écriture romanisée du vietnamien*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3, Paris, 2018.
- PHẠM Thị Thât, *Cours d'histoire de la littérature française*, Hanoi : Université nationale de Hanoi, 2004.
- PHẠM Thị Thu Thủy, *Con người Nam Bộ trong sáng tác văn xuôi của Hồ Biểu Chánh, Bình Nguyên Lộc, Sơn Nam và Nguyễn Ngọc Tư*, (Les habitants sud-vietnamiens dans les ouvrages de Hồ Biểu Chánh, Sơn Nam et Nguyễn Ngọc Tư), Thèse de doctorat, Université de la pédagogie de Hanoi, 2017.
- PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris : Minuit, 1986.
- PORCHER L., *Manières de classe*, Paris : Didier, 1987.
- PORCHER L., « Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », in *Études de linguistique appliquée*, Paris, n° 69, 1988.
- PORCHER L., « Quelques états de la culture », in Porcher, L. (Ed.), *Cultures, culture. Le français dans le Monde- Recherches et applications*, n° spécial, Paris : Hachette : Edicef, 1996.
- PORCHER L. et ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Éthique de la diversité en éducation*, Paris : PUF, 1998.
- PORCHER L., *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles : Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz, 1999.
- PORDEUS R. M., « Droite » et « gauche » dans les discours d'un événement électoral. Une étude sémantique et contrastive des presses brésilienne et française. Les élections présidentielles de 2002 au Brésil et de 2007 en France, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, 2015.
- POUJOULAT J.J.F et RAULX J.B., *Œuvres complètes de Saint Augustin*, Chamonix : Bar-Le-Duc, 1864.
- PROSCOLLI A., « La littérature dans les manuels de FLE », in TABAKI-IONA F., PROSCOLLI A., FORAKIS K.(dir.), « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE », in Actes du colloque international, Athènes, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, 2009.
- PUREN C. et GALISSON C. ed., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Clé International, 1988.

PUREN C., « Perspective actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in GUIDÈRE M., et Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (Ed.), *L'interculturel*, Paris : Nathan, 2002.

PUREN C., « Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle », in COLLÈS L., DUFAYS J.L., et THYRION F. (Ed.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE-S ?* (Vol. 1-1), Cortil-Wodon, Belgique : EME, 2006.

PUREN C., « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80. », (Maria Cecilia BERTOLETTI, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse », in *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, 2011.

R

RAWLS J., *A Theory of Justice (Une Théorie de la justice)*, Traduit par AUDARD C., Paris : Seuil, 1987.

RICOEUR P., *Soi même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990.

RIQUOIS E., *Pour une didactique des littératures en françaislangue étrangère. Du roman légitimé au roman policier*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, 2009.

ROBERT J.-P., ROSEN, E., et REINHARDT C., *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette FLE, 2011.

ROBERT J.-M., « Sensibilisation au public asiatique, L'exemple chinois », in *Études de Linguistique Appliquée*, n°126, février, 2002.

ROUSSEAU J.J., *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, [1761], in TROUSSON R., EIGELDINGER F. (éd.), *Œuvres Complètes*, Genève : Slatkine, 2012.

S

SAUPIN G., *Naissance de la tolérance, en Europe aux temps modernes : XVI^e – XVIII^e siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1998.

SAUPIN G., *Tolérance et intolérance : de l'Édit de Nantes à nos jours*, Rennes : Apogée, 1998.

SEARLE J., *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, traduit par PAUCHARD, Paris : Hermann, 1972.

SÉOUD A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier, 1997.

SKUTTA F., « Marginalité lexicale et marginalité grammaticale dans les textes littéraires, Université de Debrecen », in *Echo des Etudes Romanes*, n° 6, 2010.

SPERKOVA P., « La littérature et l'interculturalité en classe de langue », in *Sens Public*, n° 10, 2009.

STURGEON D., *Chinese Text Project*, (en ligne), 2020 (Consulté le 6/12/2023), Université d'Harvard, URL : <https://ctext.org/>

T

TAGLIANTE C., *La classe de langue* (Nouv. éd.), Paris: CLE international, 2011.

TAJFEL H. and TURNER J.C., « The social identity theory of intergroup behavior », in WORCHEL S. et AUSTIN W. (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed.), Chicago : Nelson-Hall, 1986.

TATARENKO L., « La Confédération de Varsovie du 28 janvier 1573: une politique de tolérance au service des privilèges nobiliaires », in Colloque international *Tolérance et intolérance des religions à l'époque moderne*, Université d'Angers, n° 125, 2016.

THOMINETTE L., « Argumentation scolaire et socialisation politique en Chine et en France », in *Pratiques discursives dans le champ de l'école*, n° 19, 2017.

TODOROV T., *Nous et les autres*, Paris : Seuil, 1989.

TODOROV T., « What is Literature for? », in *New Literary History*, n° 38(1), 2007.

TOST PLANET M.A., « Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », in GUIDÈRE M. et Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (Ed.), *L'interculturel*, Paris : Nathan, 2002.

TRANG Quan Sen (et al), *Hồ Biểu Chánh - người mở đường cho tiểu thuyết Việt Nam hiện đại (Hồ Biểu Chánh – le pionnier du roman moderne du Vietnam)*, Hochiminh-ville : Van nghe, 2006.

TRANG Phan-Thi-Hoai, *La Francophonie au Vietnam, du fait colonial à la mondialisation : Un enjeu identitaire*, Thèse de doctorat, Université Jean Moulin Lyon 3, 2005.

TRẦN Quốc Vượng, *Cơ sở văn hoá Việt Nam (Les fondements culturels du Vietnam)*, Hanoi : Éducation, 1999.

- TRẦN Văn Giàu, ĐINH Xuân Lâm, NGUYỄN Văn Sự, *Lịch sử Việt Nam cận đại*, (L'histoire moderne du Vietnam), vol.1, Hanoi : Éducation, 1959.
- TRANG P. Labays, GUILLOU M., *Francophonie et Mondialisation, histoire et institutions des origines à nos jours*, Paris : Berlin, 2011.
- TRAVERSO V., *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan. 1999
- TRAVERSO V., *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon : PUL, 2000.
- TRƯƠNG Hữu Quỳnh, PHAN Đại Đoàn, NGUYỄN Canh Minh, *Đại cương lịch sử Việt Nam [Panorama de l'Histoire du Vietnam]*, tome 1, Hanoi : Éducation, 2001.
- TRƯƠNG Minh San, *Bách khoa toàn thư giáo dục và đào tạo Việt Nam (Encyclopédie de l'Éducation et de la Formation du Vietnam)*, Hanoi : Maison d'Édition de la culture et de l'information, 2006.
- TRUAN N., « *Who are you talking about?* », *The pragmatics of third-person referring expressions. A contrastive corpus-based study of British, German, and French parliamentary debates*, Thèse de doctorat, Freie Universität Berlin – Sorbonne Université, 2019.

V

- VIGNER G., *Lire : du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris : Clé International, 1979.
- VIGNER G., *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Clé international, 2001.
- VOLTAIRE, *Traité sur la tolérance*, [1763], Paris : Gallimard, 2017.
- VON MÜNCHOW P., *Contribution à la construction d'une linguistique du discours comparative : entrées dans le genre journal télévisé français et allemand*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, 2001.
- VON MÜNCHOW P., *Les journaux télévisés en France et en Allemagne*, Paris : PSN, 2004.
- VON MÜNCHOW P. et RALOTONOELINA F., « Discours, cultures, comparaisons », in *Les Carnets du Cediscor*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, n° 9, 2006.
- VON MÜNCHOW P., *De la grand-messe du 20 heures à la bible des parents : un parcours de recherche en linguistique de discours comparative*, Synthèse pour l'obtention de l'HDR, Université Sorbonne Nouvelle 2008.
- VON MÜNCHOW P., *Les journaux télévisés en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 3 e éd. (1 re éd. 2004), 2009.
- VON MÜNCHOW P., « Langue, discours, culture : quelle articulation ? » (1ère partie), *Signes, Discours et Sociétés, Visions du monde et spécificité des discours*, n° 4, 2010.

VON MÜNCHOW P., « Langue, discours, culture : quelle articulation ? » (2^e partie). *Signes, Discours et Sociétés, Visions du monde et spécificité des discours*, n° 4, 2010.

VON MÜNCHOW P., « Langue, discours, culture : quelle articulation ? », in *Signes, discours et sociétés*, n°4, 2010.

VON MÜNCHOW P., « Cultures, discours, langues : aspects récurrents, idées émergentes. Contextes, représentations et modèles mentaux », in CLAUDEL Ch., VON MÜNCHOW P., PORDEUS M.R., PUGNIÈRES-SAAVEDRA F. et TRÉGUER-FELTEN G.(dir.), *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*, Limoges : Lambert Lucas, 2013.

VON MÜNCHOW P., « Analyse du discours, approches critiques et hétérogénéités », in ANGERMULLER et PHILLIPE G. (dir.), *Analyse du discours et dispositifs d'énonciation. Autour des travaux de Dominique Maingueneau*, Limoges : Lambert Lucas, 2015.

VON MÜNCHOW P., « Quand le non-dit n'est pas l'implicité : comment rendre visible les silences dans le discours ? », in *Signes, discours et sociétés*, n°17, 2016.

VON MÜNCHOW P., « Observer les normes en discours », dans C. Feuillard (dir.), in *Usage, norme et codification, de la diversité des situations à l'utilisation du numérique*, Louvain-la-Neuve : EME, 2017.

VON MÜNCHOW P., « Penser le non-dit en Critical Discours Contrastive, Analyse du Discours Française et Analyse du Discours Contrastive », in ABLALI D., ACHARD-BAYLE G., REBOUL-TOURÉ S. et TENMAR M. (dir.), *Texte et discours en confrontation dans l'espace européen*, Berne : Peter Lang, 2018.

VON MÜNCHOW P., « Discours rapporté, rapport à l'histoire et construction de communauté : la Première Guerre mondiale dans les manuels scolaires d'histoire français et allemands », in BARTHELMEBS H., KOMUR-THILLOY G., LOPEZ MUNOZ J. M. L., MARNETTE S. et ROSIER L.(dir.), *Le discours rapporté. Temporalité, histoire, mémoire et patrimoine discursif*, Paris : Classiques Gardnier, 2018.

VON MÜNCHOW P., *L'analyse du discours contrastive-Théorie, méthodologie, pratique*, Limoges : Lambert Lucas, 2021.

W

WANEGFFELEN T., *L'Édit de Nantes : une histoire européenne de la tolérance (XVI^e -XX^e siècle)*, Paris : LGF, « Le Livre de poche », 1998.

WATZLAWICK P., *Les cheveux du baron de Münchhausen*, Paris : Seuil, 1991.

WINDMÜLLER F., *Français langue étrangère – L’approche culturelle et interculturelle*, Paris : Belin, 2011.

WILLIAMS R., *The Long Revolution*, Londres : Penguin Books Ltd; Revised edition, 1965.

X

XIE Yong, « Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de la langue », in *Synergies Chine*, n° 3, 2008.

Z

ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette, 1986.

ZARATE G., « La description d’une culture étrangère : objets et méthodes en sciences sociales et en didactique des langues vivantes », in *Les cultures à l’école : Les nouveaux enjeux*, n° 77, 1989.

ZARATE G., « Pédagogie des échanges », in *Le français dans le monde*, n°237, 1990.

ZARATE G., *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, 1993.

ZARATE G., « Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l’actualisation d’un programme de langues vivantes », in GUIDÈRE M, et Association des professeurs de langues vivantes de l’enseignement public (Ed.), *L’interculturel*, Paris : Nathan, 2002.

ZARATE G., « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in BYRAM M. et Conseil de l’Europe. Division des politiques linguistiques (Ed.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2003.

ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D., PENZ H., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2003.

ZARATE G., « L’expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d’un capital plurilingue et pluriculturel », in *Diversités culturelles et apprentissage du français*. (BERTRAND O., Ed.), Palaiseau : École polytechnique, 2005.

ZHANG Yue, *Pour une approche interculturelle de l’enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*, Thèse de doctorat, Université du Maine, 2012.

Documents publiés en ligne (tous consultés la dernière fois le 6/12/2023)

BERGERET Lucy, *L'expressivité morale du texte littéraire*, Implications philosophiques, 2010, publié le 1 juillet 2013, URL :

<http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/lexpressivite-morale-du-texte-litteraire-12/>

CAMPUS France, *Les étudiants internationaux*,

2013, URL :

https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/brochure_campusfrance_chiffres_cles_n7_essentiel.pdf

2016, URL :

https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n10_essentiel.pdf

2017, URL : http://data.bnf.fr/45303441/les_chiffres_cles_campus_france_2017/ et http://www.campusfrance.org/sites/default/files/chiffres_cles.pdf

2018, URL :

https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_fr.pdf

CRISCO, URL : <https://crisco4.unicaen.fr/des/synonymes/tol%C3%A9rance>

Gouvernement du Vietnam, « EVFTA : la porte est largement ouverte pour les marchandises vietnamiennes exportées vers l'UE », in *Vietnam plus*, 2023, URL :

<https://link.gov.vn/DTYW0AVH>

JUNIER H., « Le syndrome de Paris, une énigme franco-japonaise », in *Sciences humaines*, n° 10, 2013, URL : https://www.scienceshumaines.com/le-syndrome-de-paris-une-enigme-franco-japonaise_fr_31275.html

Les misérables, Bande annonce internationale, 2013, URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=n694aKtoPu8>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Programme du cycle 4, en vigueur à la rentrée 2020*, URL : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Ngon co gio dua (L'herbe qui joue avec le vent – adaptation de *Les misérables* en un série vietnamienne), 2022, URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=F1uA4bpwuhs&list=PLFk1RtAQGTyXvxh3yrU-Nae8T8cmdnCUc>

PERRAULT, Neufs contes de Perrault, URL :

https://ekldata.com/BNHBhfPMKfy_uVQhjZATP_vUNFc/contes_perrault.pdf

THE gioi co tich: (Le monde des contes)

Co be quang khan do (Le Petit chaperon rouge), URL :

<https://thegioicotich.vn/co-be-quang-khan-do/>

Nang cong chua ngu trong rung (La belle au bois dormant), URL :

<https://thegioicotich.vn/nang-cong-chua-ngu-trong-rung/>

Doi hia bay dam (Le petit poucet), URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=oy-4DMthsRY>

Co be lo lem (Cendrillon), URL : <https://www.youtube.com/watch?v=f9TjldEDIZ4>

Tam cam (Adaptation de Cendrillon), URL :

<https://thnguyenthuonghien.haiphong.edu.vn/truyen-thieu-nhi/truyen-co-tich-tam-cam/ctmb/16851/45241>

Chu meo di hia (Le chat botté), URL :

<https://www.youtube.com/watch?v=dJ8qLG1Hvjg&t=1s>

Mieng noi ra hoa ra ngoc (Les fées), URL :

<https://truyendangian.com/mieng-noi-ra-hoa-ra-ngoc/>

THUY Khue, « Ho Bieu Chanh (1885 – 1958) – Nha van khai sang nen tieu thuyet hien dai Vietnam » (Ho Bieu Chanh (1885 – 1958) – l'écrivain a ouvert la voie au roman moderne vietnamien), in *Programme de la littérature RFI*, 2008, URL :

<http://thuykhue.free.fr/stt/h/hobieuchanh1.html>

TLFI, URL : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

TRINH Van, « Người đầu tiên dịch "Những người khốn khổ" ra tiếng Việt », (La première traduction en vietnamien de *Les misérables*), in *Van nghe Danang*, 2022, URL :

[1] <https://vanngheданang.org.vn/nguoi-dau-tien-dich-quot-nhung-nguoi-khon-kho-quot-ra-tieng-viet-9675.html>

VIALA A., OTA H., VACHERON M.N., MARTIN P., CAROLI F., « Les japonais en voyage pathologique à Paris : un modèle original de prise en charge transculturelle », in *Supplément à NERVURE journal de Psychiatrie*, N°5 - juin 2004, URL :

<http://www.minkowska.com/content/les-japonais-en-voyage-pathologique-%C3%A0-paris-un-mod%C3%A8le-original-de-prise-en-charge>

VU Quan Phuong, « Noi voi em » (Raconte – moi) in *Bao moi* (nouveau journal), URL :

<https://baomoi.com/gian-di-trong-sang-bai-noi-voi-em-cua-vu-quan-phuong-c42076542.epi>

UNESCO, Déclaration de principes sur la tolérance, 1995, URL :

<https://fr.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaration-principes-tolerance>

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	I
REMERCIEMENTS	II
SOMMAIRE	IV
LISTE DES ABRÉVIATIONS	V
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES GRAPHIQUES	VII
LISTE DES SCHÉMAS ET DES ILLUSTRATIONS	VIII
INTRODUCTION	I
1 Contextes de la recherche	1
1.1 Apports escomptés de la recherche sur le plan théorique	4
1.2 Apports de la recherche sur le plan pratique	5
2 Objectifs de la recherche	5
3 Questions et hypothèses de la recherche	6
4 Méthodologies de la recherche	7
5 Plan de la recherche	8
PREMIÈRE PARTIE : L'INTERCULTUREL ET LA LITTÉRATURE DANS LES FILIÈRES DE LA DIDACTIQUE DU FLE AU SEIN DES UNIVERSITÉS VIETNAMIENNES	9
CHAPITRE I : L'INTERCULTURALITÉ DANS LA DIDACTIQUE DU FLE	11
1.1 L'interculturalité : définitions et importance dans l'enseignement de FLE	12
1.1.1 La culture dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères	12
1.1.2 Les "contacts des cultures" – réflexion de l'interculturalité	17
1.1.3 L'identité – l'Autre – l'altérité	24
1.2 L'interculturel – approche pédagogique dans la didactique du FLE	28
1.2.1 Brève histoire des méthodologies de l'enseignement du FLE	31

1.2.1.1	La méthode traditionnelle _____	32
1.2.1.2	La méthode directe _____	33
1.2.1.3	La méthode active _____	33
1.2.1.4	L'approche communicative _____	35
1.2.1.5	L'approche actionnelle _____	36
1.2.2	L'approche interculturelle _____	38
1.2.2.1	Qu'est-ce que l'approche interculturelle ? _____	38
1.2.2.2	Méthodes de l'approche interculturelle _____	41
1.3	La compétence interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE _____	48
1.3.1	Les compétences des apprenants/ enseignants _____	48
1.3.2	La compétence interculturelle _____	53
1.3.2.1	La compétence interculturelle dans divers domaines _____	53
1.3.2.2	La compétence interculturelle dans la didactique du FLE _____	56
1.3.2.3	Les composants de la compétence interculturelle _____	58
1.4	Synthèse _____	59

CHAPITRE II : LA LITTÉRATURE – SUPPORT PÉDAGOGIQUE DANS L'APPROCHE INTERCULTURELLE EN DIDACTIQUE DU FLE _____ 61

2.1	La place de la littérature dans l'enseignement/ apprentissage du FLE _____	62
2.1.1	L'histoire de l'évolution de la littérature dans l'enseignement du FLE _____	62
1.1.1.1	L'éclat de la littérature dans l'enseignement du FLE _____	62
1.1.1.2	Le déclin de la littérature dans l'enseignement du FLE _____	66
1.1.1.3	Le regain de la littérature dans l'enseignement du FLE _____	71
2.1.2	La lecture littéraire _____	75
2.1.2.1	Qu'est-ce que la lecture littéraire ? _____	76
2.1.2.2	Types de lecture _____	78
2.2	Valeur pédagogique du texte littéraire _____	81
2.2.1	Le texte littéraire – une source authentique _____	81
2.2.2	Le texte littéraire – un terrain propice à l'exploration linguistique _____	84
2.2.3	Le texte littéraire – une passerelle vers la diversité interculturelle _____	88
2.3	La littérature dans l'approche interculturelle en classe de FLE _____	91
2.3.1	Apport ethnographique ou/et anthropologique du texte littéraire _____	92
2.3.2	Apport d'une culture partagée du texte littéraire _____	94
2.3.3	Interaction entre soi et l'autre _____	96
2.3.3.1	Reconnaissance de l'autre _____	97
2.3.3.2	Reconstruction identitaire _____	100
2.4	Synthèse _____	102

CHAPITRE III : ÉTUDE DE TERRAIN AUX UNIVERSITÉS VIETNAMIENNES

	105
3.1 La place de la langue française au Vietnam	106
3.1.1 L'apparition de la langue française au Vietnam	106
3.1.2 Le pic de la langue française à l'époque coloniale au Vietnam	108
3.1.3 L'abandon de la langue française au Vietnam après la deuxième guerre mondiale (1945-1975)	110
3.1.4 Le renouveau de la langue française au Vietnam (1970-2004)	112
3.1.5 La place de la langue française au Vietnam depuis 2004	114
3.1.6 L'enseignement du français au Vietnam	116
3.2 Approche quantitative	119
3.2.1 Échantillon	119
3.2.2 Recueil des données	119
3.2.3 Structure des questionnaires	120
3.2.4 Analyse des données	120
3.2.4.1 Motivation des étudiants-futurs enseignants dans l'apprentissage du FLE	120
3.2.4.2 Pratique du français dans le contexte en dehors de l'école	126
3.2.4.3 Représentations culturelles de la France chez les étudiants	130
3.2.4.4 Des textes littéraires dans l'apprentissage du français des futurs enseignants de FLE	136
3.2.5 Limitations de l'approche quantitative	141
3.3 Approche qualitative	142
3.3.1 Objectifs	142
3.3.2 Échantillon	142
3.3.3 Recueil des données	144
3.3.4 Guide d'interview semi-directive	144
3.3.5 Analyse des données	145
3.3.5.1 L'interculturel dans les filières de la didactique de FLE	145
3.3.5.2 Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle aux futurs enseignants du FLE au Vietnam	151
3.4 Synthèse	163
Conclusion de la première partie	164

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE CONTRASTIVE DE L'EXPRESSION DISCURSIVE DE LA TOLÉRANCE DANS LES MISÉRABLES DE VICTOR HUGO ET SES VERSIONS TRADUITES ET ADAPTÉES	165
--	------------

CHAPITRE IV : ANALYSE DU DISCOURS CONTRASTIVE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN _____ 169

4.1	Analyse du discours contrastive _____	170
4.1.1	Discours influence la langue via la culture _____	171
4.1.2	Représentations _____	174
4.1.3	Analyse du discours _____	176
4.1.4	Approche contrastive _____	178
4.2	Le discours vietnamien _____	179
4.2.1	La langue vietnamienne romanisée – le <i>quốc ngữ</i> _____	181
4.2.1.1	Le <i>quốc ngữ</i> au sein de l'église 1615-1858 _____	181
4.2.1.2	Le <i>quốc ngữ</i> à l'époque coloniale 1858-1919 _____	183
4.2.1.3	Le <i>quốc ngữ</i> à partir de 1945 _____	184
4.2.2	Caractéristiques de la langue vietnamienne _____	185
4.3	Réception des textes littéraires français au Vietnam – le cas de <i>Les misérables</i> de Victor Hugo _____	187
4.3.1	Lecture en français – <i>Les misérables</i> de Victor Hugo _____	189
4.3.2	Traduction en vietnamien romanisé – <i>Những kẻ khốn nạn</i> de Nguyễn Văn Vĩnh _____	193
4.3.3	Adaptation en vietnamien romanisé – <i>Ngon cỏ gió đùa</i> de Hồ Biểu Chánh _____	196
4.4	Synthèse _____	204

CHAPITRE V : LA TOLÉRANCE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN _____ 205

5.1	Les occurrences du terme <i>tolérance</i> en français _____	206
5.1.1	Le terme <i>Tolérance</i> en majuscule _____	206
5.1.2	Le terme <i>tolérance</i> en minuscule _____	207
5.2	Définitions de la tolérance _____	210
5.2.1	Dictionnaires Larousse et Le Robert _____	210
5.2.2	Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales _____	211
5.3	Étymologie du terme <i>tolérance</i> _____	212
5.3.1	Origine latine _____	212
5.3.1.1	John Lock avec <i>tolerantia</i> _____	213
5.3.1.2	Dictionnaire latin-français de François Gaffiot _____	214
5.3.2	Utilisation du terme <i>tolérance</i> en XVI ^e siècle _____	218
5.3.2.1	Philippe Martin et ses recherches _____	218
5.3.2.2	Contexte historique – L'Église réformée _____	219
5.3.2.3	Types de la tolérance _____	224
5.3.2.4	Henri IV et <i>ÉDIT DE NANTES</i> _____	225
5.3.3	Utilisation du terme <i>tolérance</i> en XVII ^e et XVIII ^e siècle _____	225

5.3.3.1	La tolérance – la patience _____	225
5.3.3.2	La tolérance – la charité _____	226
5.3.3.3	La tolérance – le pardon _____	226
5.3.3.4	La tolérance – forcer dans le bien _____	227
5.3.3.5	La tolérance – la volonté de convertir les autres _____	228
5.3.3.6	La tolérance – la faiblesse _____	229
5.3.3.7	La tolérance – le désordre _____	229
5.3.4	Vision de Didier Boisson _____	232
5.3.4.1	La tolérance – la souffrance _____	232
5.3.4.2	La tolérance – la posture de hauteur et de jugement _____	234
5.3.5	Pierre Bayle et la tolérance _____	235
5.3.5.1	La tolérance – la complice avec l’erreur _____	236
5.3.5.2	La tolérance – la liberté _____	236
5.4	L’intolérance _____	238
5.5	La tolérance en vietnamien - <i>Khoan dung</i> _____	239
5.5.1	Étymologie du terme <i>Khoan dung</i> _____	240
5.5.2	Morphologie du terme <i>Khoan dung</i> _____	245
5.5.3	Sémantique et collocations du terme <i>Khoan dung</i> _____	246
5.6	La tolérance chrétienne française et confucianiste vietnamienne _____	248
5.6.1	Anecdote de Voltaire _____	248
5.6.2	Débat philosophique sur la tolérance _____	250
5.7	Synthèse _____	253
CHAPITRE VI : ANALYSE DES EXPRESSIONS DISCURSIVES DE LA		
TOLÉRANCE EN FRANÇAIS ET EN VIETNAMIEN _____		255
6.1	Présentation du corpus _____	256
6.1.1	Méthode de sélection _____	256
6.1.2	Présentation des mots relevés en français et des données obtenues _____	257
6.1.3	Présentation des mots relevés en vietnamien et des données obtenues _____	259
6.2	Analyse des expressions discursives de la tolérance en français et en vietnamien _____	261
6.2.1	Au niveau morphologique _____	261
6.2.2	Au niveau sémantique _____	262
6.2.3	Au niveau pragmatique _____	266
6.2.3.1	Valeur morale _____	266
6.2.3.2	Valeur comportementale _____	272
6.2.3.3	Valeur sentimentale _____	278

6.2.3.4	Valeur juridique	282
6.2.3.5	Valeur sociétale, politique	285
6.2.3.6	Valeur religieuse	294
6.2.3.7	Valeur philosophique	297
6.3	Synthèse	302
Conclusion de la deuxième partie		303
TROISIÈME PARTIE : APPLICATION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES		307
CHAPITRE VII : APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTUDIANTS EN L3 DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS – ENSH		309
7.1	Le département de français de L'ENS de Hanoi	310
7.1.1	Le corps enseignant	311
7.1.2	Le programme d'enseignement	311
7.1.3	Le manuel du cours de la culture/civilisation français	312
7.1.4	Les étudiants en troisième année du département de français à l'ENS de Hanoi	312
7.2	Méthode d'expérimentation	313
7.2.1	Planning des journées d'études	313
7.2.2	Application dans l'enseignement	313
7.3	Résultats de l'application à l'enseignement	323
7.3.1	Échantillon	324
7.3.2	Recueil des données	324
7.3.3	Structure des questionnaires	324
7.3.4	Analyse des données	324
7.4	Synthèse	334
CHAPITRE VIII : PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES		335
8.1	Pistes d'exploitation des textes littéraires français traduits et/ ou adaptés en vietnamien	336
8.1.1	Des contes	336
8.1.2	Des textes de théâtre	338
8.1.3	Des poèmes	340
8.1.4	Des romans	342
8.2	Approche interculturelle combinée avec l'approche actionnelle	348
8.2.1	Pistes de réalisation de l'approche actionnelle dans la perspective interculturelle	348
8.2.2	Pédagogie de projet réalisée	349

8.3 Synthèse	363
Conclusion de la troisième partie	364
CONCLUSION GÉNÉRALE	365
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	369
TABLE DES MATIÈRES	397

**THÈSE DE DOCTORAT PRÉPARÉE À
L'UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ**

École doctorale n°592
Lettres, Communication, Langues, Arts – LECLA
Doctorat en Sciences du langage

Volume 2 : ANNEXES

**L'interculturel et la littérature dans les filières de la
didactique du FLE au sein des universités vietnamiennes**

*Étude contrastive de l'expression discursive de la tolérance dans Les Misérables
de Victor Hugo et ses versions traduites et adaptées en vietnamien*

Préparée par

Thi-Phuong-Thu LE

Sous la direction de :

Monsieur Danh-Thành DO-HURINVILLE (Professeur des universités)

Monsieur Huy-Linh DAO (Maître de conférences)

Thèse soutenue publiquement le 09 février 2024 devant un jury composé de

M. Huy-Linh DAO	(MCF, Inalco) : Co-Directeur
M. Danh-Thành DO-HURINVILLE	(PU, Université de Franche-Comté) : Directeur
Mme Héba MEDHAT-LECOCQ	(PU, Université Sorbonne Nouvelle 3) : Rapporteuse
Mme Phuong-Ngoc NGUYEN	(MCF habilitée, Aix-Marseille Université) : Rapporteuse
M. Thomas SZENDE	(PU, INALCO) : Président

TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

<i>ANNEXE 1 – ÉTUDE DE TERRAIN</i>	<i>3</i>
QUESTIONNAIRE 1	3
QUESTIONNAIRE 2	7
GUIDE D'INTERVIEW	11
INTERVIEW 1	13
INTERVIEW 2	21
INTERVIEW 3	27
INTERVIEW 4	37
INTERVIEW 5	45
INTERVIEW 6	53
<i>ANNEXE 2 - CORPUS LITTÉRAIRE</i>	<i>61</i>
LES MISÉRABLES – NHỮNG KẺ KHỔN NẠN	61
NGỌN CỎ GIÓ ĐÙA	113

ANNEXE 1 – ÉTUDE DE TERRAIN

QUESTIONNAIRE 1

ENSEIGNER DES TEXTES LITTÉRAIRES DANS L'APPROCHE INTERCULTURELLE

Madame, Monsieur,

Actuellement doctorante à l'Université de Bourgogne Franche-Comté, j'effectue une recherche qui a pour sujet :

« **L'interculturel et la littérature dans les filières de la didactique du FLE au sein des Universités vietnamiennes - Une étude contrastive de l'expression discursive de la tolérance dans *Les Misérables* de Victor Hugo et ses versions traduites et adaptées.**

C'est pour cette raison que j'ai mis en place un questionnaire pour mieux comprendre l'état des lieux de l'exploitation de la littérature dans l'approche interculturelle aux Départements de la pédagogie de français au Vietnam.

Je vous serais très reconnaissante si vous pouviez répondre à ce questionnaire ci-dessous.

Profil :

Age : _____ Année scolaire : _____ Semestre en cours : _____/8

L'apprentissage de la langue française

Q1. Pour quelle raison avez-vous choisi d'apprendre la langue française ?

- Pour devenir professeur de FLE.
- Pour poursuivre mes études en France
- Pour connaître une culture différente
- Parce que je n'avais pas la moyenne requise pour accéder à une autre filière
- Autre, précisez _____

Q2. Aimez – vous la langue française ?

- Oui
- Non

Q3. Si « oui », précisez :

- parce que j'apprends beaucoup de choses sur le pays, les gens et la culture
- les cours sont très intéressants
- les professeurs sont bons
- Autre, précisez _____

Q4. Si « non » précisez :

- parce que j'apprends très peu

- les cours sont peu intéressants
- les professeurs ne sont pas bons
- Autre, précisez _____

Q5. Selon votre expérience universitaire, le français est une langue :

- facile à apprendre difficile à apprendre. très difficile à apprendre
- Autre, précisez : _____

Q6. Qu'est-ce qui est le plus compliqué pour vous dans l'apprentissage de la langue française ?

- sa grammaire sa phonétique son vocabulaire
- Autre, précisez _____

Q7. Selon vous, quelle place prend l'enseignement de la culture dans vos cours de français ?

- importante Moyenne aucune

Q8. Si la place n'est pas importante, pour quelle raison à votre avis ?

- Manque de temps manque de compétence dans le sujet
- Autre, précisez _____

Q9. Selon vous, quelle est la meilleure manière d'apprendre la culture française ?

Travail extrascolaire

Q10. Parlez-vous français en dehors de la salle de classe?

- Oui Non

Q11. Si « oui », à quelle occasion?

Q12. Avez-vous la possibilité de regarder une chaîne de télévision francophone ?

- Oui, précisez _____
- Non

Q13. Écoutez-vous la radio ou de la musique française ?

- Oui, précisez _____
- Non

Q14. Lisez-vous des journaux ou des revues en français ?

- Oui, précisez _____
- Non

Q15. Lisez-vous des textes littéraires français ?

- Oui, précisez _____
- Non

Q16. Échangez-vous en français avec des personnes francophones ?

- Oui, de quel pays _____
- Non

Q17. Avez-vous eu l'occasion de séjourner dans un pays francophone ?

- Oui, quand _____ durée _____
- Non

Interculturalité

Q18. Le mot « France » qu'évoque-il pour vous ?

Q19. A votre avis, comment sont les Français ?

Q20. Considérez – vous que la langue française soit importante aujourd'hui ?

- Très importante Assez importante Pas importante
- Autre, précisez _____

Q21. Selon vous, quelles sont les différences culturelles entre la France et le Vietnam ?

Q22. Selon vous, ces différences influencent-elles l'utilisation de la langue française ? Pourquoi ?

- Oui, parce que _____

- Non, parce que _____

Lecture des textes littéraires

Q.23. Avez-vous déjà lu un texte littéraire français ?

- Oui Non

Q24. Si « oui », précisez quel type de texte littéraire, pourquoi ?

- Roman Nouvelle Conte
 Poème Dialogue de théâtre BD
 Autres (précisez) _____

Parce que _____

Q25. Si « non », expliquez pourquoi ?

- parce que c'est difficile parce qu'il y a beaucoup de mots nouveaux
 parce que ça perd du temps parce que ce n'est pas utile
 parce que personne ne me demande de le faire
 parce que personne ne m'explique que c'est important de le faire
 Autres (précisez) _____

Q26. Aimez-vous lire des textes littéraires français traduits en vietnamien ?

- Oui, parce que

- Non, parce que

Q27. Aimez-vous lire des textes littéraires vietnamiens « adaptés » (ou inspiré) de textes littéraires français ? Pourquoi ?

- Oui, parce que

- Non, parce que

Q28. Selon vous, travailler sur la littérature française est-elle une bonne manière d'apprendre la culture française ? Pourquoi ?

- Oui, parce que

- Non, parce que

----- **MERCI D'AVOIR PARTICIPÉ À CE QUESTIONNAIRE** -----

QUESTIONNAIRE 2

RÉSULTATS DE L'APPLICATION PÉDAGOGIQUE

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement doctorante à l'Université de Bourgogne Franche-Comté, consacrant mes recherches à la thématique suivante :

"L'interculturel et la littérature dans les filières de la didactique du FLE au sein des Universités vietnamiennes - Une étude contrastive de l'expression discursive de la tolérance dans *Les Misérables* de Victor Hugo et ses versions traduites et adaptées."

Suite à un cours de culture française qui a intégré l'utilisation de textes littéraires français, avec des versions traduites et adaptées en vietnamien, j'ai élaboré un questionnaire pour recueillir vos retours sur ce cours.

Je vous serais infiniment reconnaissante de bien vouloir prendre quelques instants pour répondre à ce questionnaire ci-dessous.

Retours des étudiants après une semaine d'apprentissage

Question 1 : Après avoir eu un cours de culture française utilisant des textes littéraires français avec des versions traduites et adaptées en vietnamien, appréciez-vous le cours ? Pourquoi ?

- Oui, j'aime beaucoup car c'est très intéressant.
- Oui, j'aime, parce que je ne savais pas qu'il existait des textes littéraires adaptés en vietnamien.
- Sans plus, c'est utile mais ce n'est pas ma matière préférée.
- Non, je n'aime pas lire en général.

Question 2 : Comme évoqué dans la question 1, aimez-vous comparer les textes littéraires français et les traductions ? Pourquoi ?

- Oui, j'aime beaucoup, parce que je peux prendre conscience des différences entre les deux langues.
- Oui, parce que je ne suis pas obligé de lire en français.
- Sans plus, c'est difficile dans les deux langues.
- Non, parce que je pense que c'est inutile.

Question 3 : Comme évoqué dans la question 2, aimez-vous comparer les versions originales et les adaptations ?

- Oui, j'aime beaucoup, parce que je peux voir comment les auteurs vietnamiens ont modifié la version d'origine pour adapter à la culture vietnamienne.
- Oui, parce qu'il y a beaucoup de différences entre les deux versions.
- Non, parce que ce n'est plus le même texte original.
- Non, parce que cela demande deux fois plus de travail.

Motivation pour l'apprentissage de la culture et littérature française

Question 4 : Comme évoqué dans la question 1, est-ce que vous êtes plus motivé pour apprendre la langue française ?

- Oui, parce que j'aimerais aller, plus tard, dans un pays francophone pour continuer mes études.
- Oui, parce que j'aimerais aller, plus tard, dans un pays francophone pour continuer mes études.
- Non, cette langue est trop difficile.
- Non, cette langue ne m'intéresse pas.

Question 5 : Comme évoqué dans la question 1, est-ce que vous êtes plus motivé pour découvrir la culture de la France ?

- Oui, parce que la culture française permet de mieux comprendre la France et les Français.
- Oui, parce qu'apprendre la culture française permet de mieux comprendre la langue.
- Non, parce que c'est trop compliqué
- Non, parce que c'est inutile.

Question 6 : Comme évoqué dans la question 1, est-ce que vous êtes plus motivé pour étudier la littérature française ?

- Oui, parce que maintenant je comprends la beauté de la littérature française.
- Oui, parce que je peux mieux comprendre la culture française.
- Pas vraiment, parce que c'est difficile à comprendre.
- Non, parce que c'est inutile.

Question 7 : Comme évoqué dans la question 1, êtes-vous plus motivé à lire la littérature vietnamienne adaptée de la littérature française ?

- Oui, parce que cela me permet de comparer avec la version française.
- Oui, parce que la lecture est plus simple qu'avec la version traduite et qu'avec la version originale.
- Sans plus, parce que c'est quand même difficile à lire.
- Non, parce que je pense que c'est inutile.

Question 8 : Comme évoqué dans la question 1, êtes-vous plus motivé à lire les traductions en vietnamien la littérature française ?

- Oui, parce que je peux étudier comment les auteurs ont traduit.
- Oui, parce que c'est plus facile à lire qu'en français.
- Sans plus, parce que c'est difficile quand même

Non, parce que je n'aime pas lire.

Propositions

Question 9 : Comme évoqué dans la question 1, avez-vous des suggestions pour améliorer l'enseignement de la culture et de la littérature françaises au sein du département d'éducation en langue française au Vietnam ?

----- **MERCI D'AVOIR PARTICIPÉ À CE QUESTIONNAIRE** -----

GUIDE D'INTERVIEW

ETAPE 1 : Sujet en général

1. Bonjour, pouvez-vous vous présenter ?
2. Dans le cadre de votre activité de professeur de FLE, travaillez-vous sur l'interculturalité ? Avec la littérature ?

ETAPE 2 : Approche interculturelle dans des classe de FLE aux universités vietnamiennes

3. D'une façon générale, pourriez-vous parler un peu des étudiants au sein de votre Département ? de leur niveau, de leur motivation, de leurs projets professionnels ?
4. Pourriez-vous parler un peu de l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans votre établissement ?
5. Comment enseignez-vous les compétences interculturelles en classe de langue ?
6. Des enseignants de votre département ont des mobilités en France pour des expériences interculturelles ?
7. Est-ce que d'après vous, des exercices de comparaison sont efficaces pour l'enseignement/apprentissage des compétences interculturelles ?

ETAPE 3 : Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes.

8. Pourriez-vous parler un peu de l'exploitation de la littérature française dans l'enseignement du FLE au sein de votre établissement ?
9. Que pensez-vous du rôle de ce support dans l'enseignement du FLE en général et des compétences interculturelles en particulier ?
10. Quels sont vos critères pour la sélection des textes littéraires propice à votre objectif pédagogique ?
11. Comment utilisez-vous un texte littéraire dans l'approche interculturelle en classe de FLE ?
12. D'après votre expérience, est-ce que les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones ?

ETAPE 4 : Enjeux

13. Avez-vous déjà rencontré des difficultés en utilisant de la littérature dans votre enseignement ? Lesquelles ?
14. Auprès des apprenants, quelles sont les difficultés quand ils apprennent le français avec de la littérature ?
15. Avez-vous des suggestions pour que les enseignants de FLE puissent encore mieux exploiter la littérature française d'une façon plus efficace ?
16. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE ?

Tableau 36 – Profil des interviews

Liste des interviewées	Établissement	Fonction	Expériences professionnelles
E1	Université Nationale du Vietnam à Hanoi	Directrice du département de français Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de l'interculturel Chargée de cours de didactique du FLE	17 ans
E2	Université de la pédagogie de Hanoi	Responsable du pôle de la linguistique Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de linguistique	14 ans
E3	Université des langues étrangères de Hue	Enseignante-chercheuse du FLE Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de l'interculturel Chargée de cours de littérature française	22 ans
E4	Université des langues étrangères de Danang	Directrice adjointe du Département de français. Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de didactique du FLE Chargée de cours de littérature française	28 ans
E5	Université de la pédagogie de Hochiminh-ville	Directrice adjointe du Département de français. Responsable de la filière traduction interprétation Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de littérature française	16 ans
E6	Université de Cantho	Enseignante-chercheuse du FLE Chargée de cours de langue du FLE Chargée de cours de l'interculturel	18 ans

INTERVIEW 1

Transcription de l'interview avec E1, réalisée le 3 août 2023.

ETAPE 1 : Sujet en général

1. Bonjour, pouvez-vous vous présenter ?

Moi je m'appelle MT. Je suis enseignante de français de l'université du département de français de l'Université de langues des études internationales, université nationale du Vietnam à Hanoi. Maintenant je suis Doyenne du département. Ma thèse en 2015. Après mon retour du Vietnam j'ai travaillé dans le groupe de littérature et de civilisation française et depuis lors je donne des cours d'interculturel, d'éducation interculturelle précisément et de civilisation française.

2. Dans le cadre de votre activité de professeur de FLE, travaillez-vous sur l'interculturalité ? Avec la littérature ?

J'assume la responsabilité des cours de langue française, de didactique du français et du cours de littérature française au sein de mon département. Je suis en charge de ce cours depuis plus de 10 ans. Dans notre département, il y a deux enseignantes qui sont responsables des cours de littérature française. Je suis désignée comme enseignant principal, tandis que l'autre enseignante, en pleine réalisation de son doctorat, intervient de manière ponctuelle.

ETAPE 2 : Approche interculturelle dans des classe de FLE aux universités vietnamiennes

3. D'une façon générale, pourriez-vous parler un peu des étudiants au sein de votre Département ? de leur niveau, de leur motivation, de leurs projets professionnels ?

En fait, notre département de français et avant, maintenant il a 61 ans, il a formé principalement des enseignants de français. Voilà, c'est pourquoi la plupart des écoles : Des écoles primaires au lycée et dans les universités qui enseignent le français et dans le nord du Vietnam, la plupart des enseignants sont issus de notre département. Mais maintenant, précisément depuis 1993 on s'est intégré dans l'université nationale du Vietnam à Hanoi et on a diversifié les programmes de formations. Donc maintenant nous avons des programmes principaux : la didactique de fle, et la linguistique française. Pour la linguistique française nous avons quatre options : L'interprétation et traduction, le tourisme, l'économie et la communication. Notre département a beaucoup changé également. Avant nous recrutions seulement des élèves qui apprenaient le français, qui avait appris le français au lycée, c'est-à-dire devait passer le concours d'entrée à l'université en français mais la

plupart des étudiants de notre département sont des élèves anglophones. Cela fait plus de 10 ans. Cela fait très longtemps maintenant. Et alors, ils entrent dans notre département, ils apprennent le français dès la première année pour pouvoir atteindre le niveau de C1 selon le cadre de langue du Vietnam. On va dire que B2+.

Tout dépend de l'année. Avant, les élèves anglophones représentaient environ 70 %, mais depuis 2 ans, il représente 90 %. Donc, chaque classe a environ de 22 à 29 étudiants. Avant, nous avions 150 étudiants par promotion mais depuis 2020 nous recrutons chaque année seulement 100 étudiants. Au total, maintenant nous avons plus de 400 étudiants de français.

Il y en a qui ont choisi notre département comme le premier choix. Parce qu'ils aiment. Même s'ils n'ont pas encore appris le français, ils sont intéressés par la langue française, par la culture française. La moitié, même la majorité, on choisit plutôt notre université parce que c'est une grande université de langue étrangère du Vietnam. Il y a beaucoup de campagne de communication. Notre université est au top. Les étudiants, quand ils ne peuvent pas entrer dans le département d'anglais ou de chinois, de japonais, de coréen, ils acceptent de choisir notre département. C'est pourquoi, pour la première catégorie, les étudiants sont très motivés et vous voyez que quand ils apprennent, ils connaissent déjà l'anglais ils peuvent bien apprendre aussi le français parce qu'il y a des points communs, et ils sont motivés. Par contre, le deuxième groupe, ne sont pas très motivés, il y en a même, de 5 à 10 %, ont abandonné après la première année pour choisir une autre formation. Jusqu'à maintenant, tous les étudiants en 3e année, ils sont déterminés de travailler en anglais et pas en français. Et ceux-ci ne sont pas très motivés, ils ne font pas beaucoup d'efforts dans les études. Niveau d'étude est limité. Par contre, pour ceux qui sont motivés, ils peuvent parler bien à la fois l'anglais et le français.

4. Pourriez-vous parler un peu de l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans votre établissement ?

En fait, même avant mes études en France, quand j'étais à l'université, même dans, pendant les études de master on n'a jamais appris l'interculturel. Mais de façon implicite, c'est-à-dire dans les cours on donnait toujours des exemples des comparaisons entre la langue française et la langue anglaise ou vietnamienne. Et puis en ce qui concerne les actes de langage de ce domaine ou bien les faits culturels on fait toujours la comparaison entre les cultures. Donc ça c'est une manière de travailler implicitement et indirectement sur l'interculturel.

Je suis chargée du cours de communication interculturelle dans lequel on présente des notions de base de l'interculturel. Avec par exemple l'interculturalité, ou bien l'identité, ou bien le choc culturel, les stéréotypes. Donc on travaille sur des notions très théoriques et en intégrant des

exemples précis pour que les étudiants comprennent correctement la notion. Le plus important pour nous c'est qu'ils acquièrent des compétences interculturelles

5. Comment enseignez-vous les compétences interculturelles en classe de langue ?

Avant, avant mon départ en France, on utilisait très peu d'exemples comme ça. Comme on apprend l'anglais aussi, donc on fait la comparaison entre l'anglais et le français. Par exemple la prononciation parce que vous voyez qu'entre le français et l'anglais il y a beaucoup de points communs. Donc on fait la comparaison entre la prononciation et la lecture par exemple. Ou bien, au Vietnam vous voyez sous l'influence de la colonisation française au Vietnam, la culture vietnamienne et la langue vietnamienne ont accumulé beaucoup de traits culturel et linguistique de la France., beaucoup de points communs et de différences dans la langue dans la culture de ces deux pays, on donne souvent ces exemples. Après mon retour de la France, comme j'ai vécu beaucoup d'expérience interculturelle en France du coup j'en ai rapporté et il y a des anecdotes bien entendu, j'introduis des exemples dans le cours tout d'abord pour motiver les étudiants mais ce sont des expériences de moi-même et je crois que les étudiants une fois qu'ils vont en France ils pourront aussi rencontrer les mêmes cas. En se créant des expériences ils pourront plus ou moins éviter les chocs culturels.

6. Des enseignants de votre département ont des mobilités en France pour des expériences interculturelles ?

Tous les enseignants ont l'occasion d'avoir des mobilités en France, même si c'est pour un court séjour de 2 mois.

7. Est-ce que d'après vous, des exercices de comparaison sont efficaces pour l'enseignement/ apprentissage des compétences interculturelles ?

En ce qui concerne mon expérience d'enseignement, demander aux étudiants de comparer différentes méthodes a souvent été une façon efficace de les motiver. Cette approche encourage les étudiants à réfléchir plus en profondeur aux différences culturelles et à développer une meilleure compréhension des nuances entre les deux cultures. L'analyse comparative peut être particulièrement bénéfique pour stabiliser les connaissances des étudiants et les sensibiliser aux différences culturelles existantes.

ETAPE 3 : Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes.

8. Pourriez-vous parler un peu de l'exploitation de la littérature française dans l'enseignement du FLE au sein de votre établissement ?

Avant, dans les anciens programmes de formation, la littérature avait un rôle plus prépondérant. Cependant, dans les programmes de formation actuels, la littérature occupe souvent le statut de module facultatif. Selon mes observations, avant d'aborder directement la littérature, il était nécessaire de se familiariser avec des éléments tels que la structure narrative, l'histoire et le contexte socioculturel. Par exemple, lors de l'étude d'un texte littéraire, il fallait aborder la façon dont les personnages interagissent et la façon dont l'histoire se situe dans le contexte de la société française. L'exposition à la langue française à travers les médias, comme les émissions de télévision en français, était souvent difficile pour les enseignants bilingues, ce qui compliquait la tâche des étudiants.

Avant, quand je travaillais avec les étudiants de 2e année dans mon département. on utilisait souvent des textes littéraires dans le manuel *Alter égo 4*. Voilà, donc dans ces cas-là on utilisait des textes littéraires. Et puis bien entendu on faisait aussi la comparaison.

9. Que pensez-vous du rôle de ce support dans l'enseignement du FLE en général et des compétences interculturelles en particulier ?

Cette situation rejoint vos remarques précédentes sur les questions 6 et 7. En effet, le rôle des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère est significatif. Ils jouent un rôle crucial dans la compréhension de la culture, de l'histoire et de la langue française. L'analyse des textes littéraires permet aux apprenants de mieux décrypter la langue, mais aussi de développer des compétences d'analyse et de réflexion critique.

La littérature offre également un contexte riche et des événements historiques qui permettent de mieux comprendre la langue et la culture. Elle fournit des perspectives uniques sur les valeurs et les attitudes d'une société, offrant ainsi aux apprenants une immersion plus profonde dans la culture française. En étudiant des textes littéraires, les apprenants peuvent non seulement améliorer leur compétence linguistique, mais aussi acquérir une compréhension plus approfondie des nuances culturelles.

De plus, il est important de souligner que l'apprentissage à travers les textes littéraires peut être engageant et stimulant. Les histoires captivantes, les personnages intrigants et les thèmes universels présents dans les œuvres littéraires peuvent susciter l'intérêt et la motivation des apprenants. En somme, la littérature constitue un outil précieux pour renforcer l'apprentissage de la langue et approfondir la compréhension de la culture française.

L'apprentissage de la littérature vietnamienne a subi des réformes dans le domaine de l'enseignement de la littérature. Par exemple, il demande aux étudiants de connaître davantage sur le théâtre et d'autres aspects culturels. Ces réformes visent à offrir des activités ludiques et enrichissantes aux jeunes. Par exemple, on peut citer la participation à des débats en France ou les

premiers voyages en France. Lorsque je suis arrivé pour la première fois en France, j'ai été choqué par les différences culturelles, les manières et les coutumes des Français. Cela fait longtemps que je vis ici, mais il y a toujours de nouvelles choses à apprendre, et il est difficile de tout anticiper.

Cependant, en étudiant les textes littéraires, on peut mieux comprendre et se préparer pour des voyages en France. Ces textes aident à mieux appréhender les communications avec les Français et à s'intégrer dans leur culture. Merci beaucoup pour cette discussion fructueuse.

10. Quels sont vos critères pour la sélection des textes littéraires propice à votre objectif pédagogique ?

Notre objectif actuel, à mon avis, se concentre principalement sur la motivation des étudiants. Par conséquent, il serait préférable de sélectionner des supports adaptés à cette intention. Parmi les choix envisageables, les textes littéraires classiques d'auteurs renommés pourraient être une option, mais en version plus concise. Cela s'explique par le fait que la jeunesse actuelle semble moins encline à lire de longs ouvrages. Dans le contexte de l'enseignement axé sur la culture, la littérature joue un rôle crucial en tant que support pédagogique. Elle offre une exploration approfondie des thèmes, des valeurs et des perspectives culturelles. Comparé à d'autres médias tels que les bandes dessinées, la télévision, la radio ou les médias en ligne, la littérature possède une profondeur qui permet aux étudiants de plonger dans des nuances plus subtiles. Cela dit, les supports audiovisuels ont également leur place, apportant une dimension visuelle et interactive à l'apprentissage.

En somme, le choix des supports pédagogiques doit être axé sur la motivation des étudiants tout en favorisant une exploration culturelle et linguistique approfondie. Les textes littéraires offrent une perspective unique, tandis que les médias audiovisuels fournissent une expérience visuelle et immersive. C'est en équilibrant ces approches que nous pouvons offrir une expérience d'apprentissage riche et motivante.

11. Comment utilisez-vous un texte littéraire dans l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Comme je l'ai mentionné précédemment, il est vrai que la compréhension d'un texte littéraire peut nécessiter beaucoup de temps et de patience. Cependant, de nos jours, nous disposons d'une variété de supports bien plus motivants. Par exemple, les vidéos et les clips culturels sont des alternatives très intéressantes. En effet, ces supports audiovisuels apportent une dimension culturelle dynamique. C'est une option viable, mais ce n'est peut-être pas le choix optimal. Les étudiants ne sont pas habitués à lire des journaux ou à examiner directement la vie et la société.

Si l'on souhaite susciter un véritable intérêt pour la littérature, il est crucial d'insister sur la nécessité de comprendre le contexte, l'histoire, la politique et la société avant d'entrer en profondeur dans le contenu concret des textes.

11. D'après votre expérience, est-ce que les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones ?

Certains sont à l'aise mais pas motivés.

ETAPE 4 : Enjeux

12. Avez-vous déjà rencontré des difficultés en utilisant de la littérature dans votre enseignement ? Lesquelles ?

Je pense qu'en général, la première difficulté réside dans la façon de l'exploiter. Normalement, les enseignants qui ont déjà des connaissances en littérature peuvent mieux appréhender cet aspect. Cependant, pour les autres, ils se basent généralement sur le guide pédagogique et se limitent aux explications des figures rhétoriques. Ils ne parviennent pas toujours à approfondir le sujet. En revanche, ceux qui ont une expérience préalable de la littérature abordent l'enseignement d'une manière différente. Dans mon expérience personnelle, si le texte est déjà inclus dans le manuel, nous l'exploitons. Sinon, je ne m'attache jamais à rechercher des textes littéraires en dehors du manuel, car c'est très rare que nous optons pour un texte qui n'est pas mentionné dans le manuel. Trouver un texte littéraire qui convient n'est pas évident. Les compétences en matière de connaissances littéraires sont essentielles pour une exploitation réussie, car l'exploitation d'un texte littéraire est bien plus complexe que celle d'autres types de supports.

13. Auprès des apprenants, quelles sont les difficultés quand ils apprennent le français avec de la littérature ?

Pour les étudiants, la première difficulté réside principalement dans leur niveau d'études. Les étudiants n'ont pas un niveau de langue pour aborder proprement dit la littérature au 5^e semestre. Honnêtement, certains d'entre eux maîtrisent très bien le français et peuvent aborder la compréhension des textes littéraires sans trop de difficulté. Cependant, pour la plupart, l'analyse des textes littéraires reste un exercice ardu. En effet, les étudiants de votre département atteignent généralement un niveau B2 vers le 5^e semestre, bien que cela soit assez rare.

14. Avez-vous des suggestions pour que les enseignants de FLE puissent encore mieux exploiter la littérature française d'une façon plus efficace ?

L'analyse des textes littéraires est très efficace pour améliorer la compétence de compréhension orale des étudiants. En effet, lors de l'analyse de textes littéraires, les étudiants doivent maîtriser les techniques de lecture ainsi que la compréhension des figures de style. Cela contribue grandement à la compréhension générale du texte et à l'amélioration de la compétence en écriture. Cette

approche s'applique également aux enseignants, qui, en enseignant les figures de style et en approfondissant la compréhension de la littérature française, doivent étudier minutieusement la littérature française.

C'est un peu comme vous. Quand je suis arrivé en France, j'ai vécu de nombreuses expériences culturelles et j'ai trouvé cela très enrichissant. Pouvoir étudier en France et vivre des expériences concrètes à travers les cours m'a beaucoup apporté. Après votre propre expérience en France, lorsque vous revenez et travaillez avec les cours de FLE (Français Langue Étrangère), vous pouvez donner des exemples concrets. Et pour vous, cela peut même donner l'impression de revivre ces expériences.

15. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE ?

Maintenant, nous devons faire face à la fuite des cerveaux, c'est-à-dire que de nouvelles universités ainsi que d'autres, qui ne sont pas très anciennes, offrent aux enseignants de meilleures opportunités.

INTERVIEW 2

Transcription de l'interview avec E2, réalisée le 9 août 2022.

ETAPE 1 : Sujet en général

1. Bonjour, pouvez-vous vous présenter ?

Je m'appelle TT, je suis enseignante de français au Département de français à l'université de pédagogie de Hanoï. J'enseigne le français depuis 2008 donc ça fait déjà 14 ans.

2. Dans le cadre de votre activité de professeur de FLE, travaillez-vous sur l'interculturalité ? Avec la littérature ?

En ce qui concerne l'intégration de l'interculturalité dans l'enseignement du français, je me base sur quelques événements culturels français, bien que ma démarche se limite à quelques connaissances basiques en matière de culture et de civilisation française. Par ailleurs, je n'incorpore pas les textes littéraires dans mon approche pédagogique.

ETAPE 2 : Approche interculturelle dans des classe de FLE aux universités vietnamiennes

3. D'une façon générale, pourriez-vous parler un peu des étudiants au sein de votre Département ? de leur niveau, de leur motivation, de leurs projets professionnels ?

En ce qui concerne les étudiants de notre département, il convient de noter que la majorité d'entre eux débutent leurs études universitaires en tant que vrais débutants en français. Très peu d'entre eux ont déjà appris le français au lycée, au collège ou à l'école primaire. Par conséquent, le niveau de compétence en français de nos étudiants n'est pas très élevé. En ce qui concerne les objectifs pédagogiques visés, nous aspirons à ce que nos étudiants atteignent le niveau B2, qui est considéré comme le niveau de norme à atteindre après l'obtention de la licence. Cependant, il est important de souligner que la motivation des étudiants peut varier. Étant donné que la majorité d'entre eux sont inscrits dans notre département par défaut, en raison de l'échec de leur premier choix, leur niveau de motivation peut être relativement faible. En ce qui concerne leurs projets professionnels, il est à noter que les informations sont limitées, car il y a peu d'interactions et d'échanges avec les étudiants à ce sujet.

4. Pourriez-vous parler un peu de l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans votre établissement ?

Je suis d'avis que l'interculturalité dans l'enseignement du français langue étrangère implique l'intégration des connaissances culturelles liées à la langue cible.

5. Comment enseignez-vous les compétences interculturelles en classe de langue ?

Je considère que l'aspect interculturel revêt une importance manifeste dans l'enseignement du français langue étrangère. En effet, lorsque nous enseignons la langue, nous enseignons par conséquent la culture, permettant ainsi à nos étudiants d'effectuer des comparaisons entre les deux pays pour susciter des réflexions, passant ainsi d'une réflexion en vietnamien à une réflexion dans la langue cible, c'est-à-dire le français. Dès les niveaux débutants, nous intégrons déjà des éléments interculturels dans l'enseignement, même si parfois cela peut être implicite plutôt qu'explicite.

En ce qui concerne les manuels, les enseignants recherchent des documents inspirés des manuels français et préparent des recueils de textes pour les utiliser en classe. Les enseignants intègrent également les éléments culturels dans leur enseignement en demandant aux étudiants de réaliser des présentations sur divers thèmes, tels que les produits de beauté ou la géographie française. Ces présentations exigent que les étudiants se documentent et comparent les éléments culturels des deux pays.

6. Des enseignants de votre département ont des mobilités en France pour des expériences interculturelles ?

Dans notre département, nous comptons dix enseignantes-chercheuses, parmi lesquelles une détient un doctorat et une autre est en train de préparer sa thèse en France. Toutes nos enseignantes ont obtenu leur Master au Vietnam, et l'une d'entre elles a suivi un programme de co-formation de Master entre l'Université de Hanoi et l'Université de Louvain en Belgique. De plus, deux de nos enseignantes ont eu l'opportunité de participer à des courts séjours en France pour des formations liées à l'enseignement. Trois autres ont réalisé des voyages en fonction de leurs projets personnels. Malheureusement, les autres n'ont pas encore eu l'occasion de vivre une expérience en France. Nous n'avons aucun accord avec des universités en France pour des projets de formation d'enseignants.

7. Est-ce que d'après vous, des exercices de comparaison sont efficaces pour l'enseignement/ apprentissage des compétences interculturelles ?

En somme, dans notre département, nous utilisons fréquemment des techniques de comparaison pour illustrer les éléments culturels, tels que la comparaison des fêtes en France et au Vietnam, ce qui enrichit l'enseignement du français langue étrangère en mettant en avant l'interculturalité.

ETAPE 3 : Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes.

8. Pourriez-vous parler un peu de l'exploitation de la littérature française dans l'enseignement du FLE au sein de votre établissement ?

Bien que la littérature française soit incluse dans le programme de notre département, avec des cours consacrés à l'histoire et à l'analyse des textes littéraires, il est à noter que 6. Je suis d'avis que la littérature française revêt une importance indéniable dans l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère. Intégrer la littérature dans les cours de langue présente un avantage significatif. En effet, cela permet aux apprenants d'aborder la langue cible de manière plus authentique, d'acquérir une compréhension approfondie des réalités culturelles françaises, de redécouvrir les spécificités culturelles du Vietnam, tout en profitant d'une occasion d'enrichir leur vocabulaire en français, qui est connu pour sa richesse lexicale. Néanmoins, au sein de mon département, plusieurs raisons expliquent pourquoi l'enseignement de la littérature française n'est pas mis en œuvre.

9. Que pensez-vous du rôle de ce support dans l'enseignement du FLE en général et des compétences interculturelles en particulier ?

Effectivement, l'intégration de textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère offre de nombreux avantages. Ces textes constituent un support précieux pour permettre aux apprenants de se familiariser avec la langue réelle utilisée au quotidien en France. En plus de favoriser l'apprentissage linguistique, les textes littéraires permettent également d'aborder des aspects historiques et sociaux du pays, offrant ainsi une perspective pragmatique de la langue.

En explorant les textes littéraires, les apprenants ont l'opportunité de découvrir l'histoire, les valeurs et les coutumes de la société française. Les éléments culturels tels que les traditions, les croyances et la mentalité des Français sont souvent bien représentés dans ces textes. Cette approche contribue à développer les compétences interculturelles des apprenants en les exposant à des facettes variées de la culture française, ce qui peut également renforcer leur compréhension et leur sensibilité face à la diversité culturelle.

10. Quels sont vos critères pour la sélection des textes littéraires propice à votre objectif pédagogique ?

Comme je ne suis pas habituellement en charge de l'enseignement de la littérature, l'utilisation de textes littéraires dans mes cours nécessiterait que je prenne en considération certains critères. En premier lieu, je devrais veiller à choisir des textes littéraires qui s'alignent avec les objectifs pédagogiques spécifiques de mon cours. Deuxièmement, ces textes devraient être adaptés au

niveau de langue des apprenants et être relativement accessibles, afin que leur lecture ne soit pas trop ardue et qu'ils puissent être facilement disponibles.

Étant donné que la majorité des étudiants dans mon département sont jeunes, je pense que les textes littéraires contemporains seraient plus appropriés. Ces textes abordent des thèmes qui sont plus en phase avec leur réalité quotidienne. Personnellement, je serais enclin à choisir des bandes dessinées et des chansons comme supports pédagogiques. Les bandes dessinées, du fait de leur absence de discours excessif et de l'utilisation d'images, peuvent être un moyen efficace pour faciliter la compréhension des étudiants. D'autre part, les chansons, avec leur mélodie et leur musique, pourraient attirer davantage les jeunes de notre département, étant souvent enclins à apprécier les activités ludiques. Ces choix pourraient également les mettre plus à l'aise, surtout par rapport à des textes plus longs et denses.

9. Comment utilisez-vous un texte littéraire dans l'approche interculturelle en classe de FLE ?

10. D'après votre expérience, est-ce que les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones ?

Je n'exploite que rarement les textes littéraires pour enseigner les compétences interculturelles.

ETAPE 4 : Enjeux

11. Avez-vous déjà rencontré des difficultés en utilisant de la littérature dans votre enseignement ? Lesquelles ?

Tout d'abord, il est essentiel de trouver des textes littéraires qui répondent aux besoins des étudiants, aux objectifs pédagogiques du cours ainsi qu'aux attentes des enseignants. De plus, il est important de savoir comment exploiter ces textes de manière efficace en classe. Les enseignants doivent posséder une maîtrise approfondie des textes littéraires, un niveau de langue avancé, une solide connaissance culturelle et des compétences d'analyse textuelle.

La sélection des extraits à enseigner n'est pas une tâche simple. Il est nécessaire de choisir des passages représentatifs qui permettent aux étudiants de découvrir divers aspects de la culture et de la langue cible. La préparation et l'enseignement des textes littéraires demandent un investissement en temps et en effort considérable. Il est donc crucial de fournir aux enseignants une formation adéquate, ainsi que des ressources et des recherches pour les aider à améliorer leurs compétences dans l'enseignement des textes littéraires. Cette approche collaborative permettrait aux enseignants de mieux aborder cet aspect de l'enseignement et d'en faire profiter leurs étudiants de manière plus efficace.

Il convient de souligner la capacité des enseignants. La sélection de textes littéraires appropriés pour le public des apprenants en français, qui ont encore un niveau de langue limité, tout en tenant compte des objectifs pédagogiques du cours, représente une tâche complexe. De plus, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à maîtriser les techniques et les méthodes d'analyse des textes littéraires. Un autre élément à considérer est le manque de temps. Le programme du département peut être exigeant, laissant peu de marge de manœuvre pour intégrer l'enseignement de textes littéraires. Les enseignants pourraient se retrouver dans l'incapacité de consacrer suffisamment de temps à la préparation et à l'enseignement de textes littéraires en parallèle avec les autres aspects du cours de français.

12. Au près des apprenants, quelles sont les difficultés quand ils apprennent le français avec de la littérature ?

Les textes littéraires sont souvent complexes et comportent des intrigues qui nécessitent une compréhension approfondie de l'histoire. Pour les étudiants dont le niveau de langue n'est pas très élevé, comme ceux qui sont au niveau A1 ou A2, il peut être difficile de comprendre pleinement et d'apprécier ces textes littéraires longs et complexes. De plus, les étudiants ayant des objectifs centrés sur les examens, tels que l'obtention de certifications comme le DELF ou le DALF, peuvent être davantage motivés à se concentrer sur les types de textes qui apparaissent dans ces épreuves d'examen, tels que des articles de journaux, des actualités, et des textes pragmatiques.

L'absence de questions d'analyse de textes littéraires dans les examens peut également influencer la motivation des étudiants à s'investir dans l'apprentissage de la littérature. Cela peut créer une perception que la littérature n'est pas pertinente pour leurs objectifs linguistiques et académiques immédiats. Dans ce contexte, il est important de trouver des moyens de motiver les étudiants à s'engager avec les textes littéraires tout en reconnaissant leurs préoccupations et leurs priorités en matière d'apprentissage de la langue.

13. Avez-vous des suggestions pour que les enseignants de FLE puissent encore mieux exploiter la littérature française d'une façon plus efficace ?

Je n'utilise presque pas le texte littéraire dans mon enseignement du français langue étrangère donc à mes suggestions ne sont pas très légitime. J'espère il y aura des solutions des experts les chercheurs et didacticiens sur les sources de documents intéressants pour que nous les enseignants puissions trouver et utiliser dans notre enseignement pour tout niveau.

14. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE ?

INTERVIEW 3

Transcription de l'interview avec E3, réalisée le 4 août 2023.

ETAPE 1 : Sujet en général

1. Bonjour, pouvez-vous vous présenter ?

Je m'appelle TB, je suis enseignante de FLE, à partir de 2001, à l'École normale supérieure de Hue. Et après, à partir de 2004, j'ai commencé à m'occuper des cours de littérature française. Et après, en 2003, je ne travaillais plus à l'école normale supérieure, j'ai changé de poste, à l'école normale supérieure de Hue on a regroupé tous les enseignants de langue : enseignants de russe, de chinois, pour former notre département des langues étrangères dans notre université. En 2017, j'ai commencé à faire la thèse en France et j'ai fait la thèse en 2021. Et donc ma thèse aussi c'est de la littérature pure il n'y a pas de pédagogie.

2. Dans le cadre de votre activité de professeur de FLE, travaillez-vous sur l'interculturalité ? Avec la littérature ?

Oui je suis responsable de la littérature française et de la civilisation. Je commence à appliquer de l'interculturalité mais c'est très récent, juste après ma thèse. Parce qu'avant, l'interculturalité ça reste encore un autre cours. Et là, quand on parle de l'interculturalité, on pense souvent à la littérature. Dans la littérature il y a sûrement des cultures, on parle souvent des culture des pays, des continents mais aussi la culture de l'auteur, de l'écrivain.

Au début, je n'ai pas vraiment fait attention à ce côté-là. Je pense que je n'étais pas encore bien expérimenté et donc je pensais seulement que la littérature c'était de la littérature. Mais au fur et à mesure des recherches que j'ai menées, on ne peut pas nier l'interculturalité dans des textes de culture vietnamienne.

Je pense que quand j'étais encore au lycée, j'étais forte en lettres. Quand j'étais étudiante, en français langue étrangère, je me suis dit que je pouvais marier les deux domaines. Surtout là à ce moment, quand j'ai été diplômé en 2001, dans le département de français, il y a eu un professeur de littérature qui est parti à la retraite. Et donc, du coup, on m'a proposé de le remplacer.

ETAPE 2 : Approche interculturelle dans des classe de FLE aux universités vietnamiennes

3. D'une façon générale, pourriez-vous parler un peu des étudiants au sein de votre Département ? de leur niveau, de leur motivation, de leurs projets professionnels ?

C'est dommage que ça baisse d'année en année. L'année dernière, on est arrivé à recruter une quarantaine d'étudiants. Cela fait deux classes. Mais par contre ce chiffre n'est pas très stable pendant les quatre années à l'université. Car parfois ils changent d'orientation. Par exemple, quand je parle de la promotion 16, ils n'étaient que 5, tandis qu'en linguistique ils étaient 40.

Alors, pour les étudiants du département de français, ils sont vraiment de vrais débutants. Donc, ils commencent à apprendre le français à la première année et pendant 4 ans ils se perfectionnent. Et donc, du coup, au niveau des langues, ils ne sont pas forts. Et surtout, j'ai l'impression qu'ils ont d'autres motivations ou d'autres intérêts que l'apprentissage du français. Puisque là, après mon retour de France, c'est ce que j'ai observé mes étudiants... Car là j'ai beaucoup de chance d'avoir pu reprendre avec des étudiants en filière de la pédagogie de FLE, ils n'étaient que 5 mais ils étaient très motivés et pour deux à trois d'entre eux, ils ont un niveau suffisant pour comprendre les textes littéraires et la littérature. Et il y en a un qui se passionne vraiment pour la littérature française. Et donc pour les autres étudiants ils ne sont pas vraiment motivés et ils ne comprennent pas pourquoi ils doivent apprendre la littérature, ou la civilisation française, dans le programme. Même si je leur ai déjà expliqué, au début des cours, le rôle important de la culture et de la littérature dans l'apprentissage du français langue étrangère. En plus, comme ce sont des cours obligatoires, donc, ils doivent apprendre. Les jeunes quand on les oblige ils n'aiment pas. Ils s'ennuient.

Ils doivent choisir la filière dès le début entre des études de la pédagogie et de la linguistique. Pour les étudiants en pédagogie, le prix des études c'est gratuit. Alors qu'en linguistique, ils doivent payer. C'est à partir de la troisième année qu'il y a des cours de spécialité.

4. Pourriez-vous parler un peu de l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans votre établissement ?

Nous avons un semestre de la 3^e année un cours qui s'appelle interculturalité, c'est un cours obligatoire pour les deux filières. Le programme de littérature est facultatif. Ils peuvent choisir entre la littérature française et la civilisation française contemporaine. Cela dépend du nombre qui s'inscrivent. Car, il faut que cela dépasse 15 inscriptions à chaque fois. Pour que l'on puisse faire une classe. Donc on a plusieurs possibilités, soit toute la classe choisit par exemple littérature ou toute la classe choisit la civilisation.

On peut dire aussi que dans notre cas c'est un choix orienté. Mais ça dépend aussi de la disponibilité des professeurs, par exemple. Si je donne des cours en spécialité, en littérature au premier semestre. Donc, cela veut dire qu'au deuxième semestre ce sera un autre professeur qui fera le cours. J'ai commencé à m'occuper des cours de civilisation qu'à partir de l'année dernière. Quand un des professeurs est parti à la retraite.

5. Comment enseignez-vous les compétences interculturelles en classe de langue ?

C'est très important l'interculturel, on ne peut pas nier parce qu'il faut bien tenir compte de la culture des apprenants. C'est la meilleure façon pour accéder à la culture des autres. Je ne dis pas la culture occidentale ni la culture orientale mais je dis la culture des autres. Parce que là il y a la culture dans le sens général mais il y a aussi la culture de chaque écrivain. Et pour accéder à cette culture, là il faut prendre comme point de départ la culture des apprenants.

6. Des enseignants de votre département ont des mobilités en France pour des expériences interculturelles ?

Nous sommes environ 15 enseignants dans le département, le master c'est obligatoire pour avoir un poste dans notre université. Et de docteur, on en a 5. Et il y a une collègue qui est en cours de préparation de thèse à Montréal. Ils ont tous eu des mobilités dans des pays francophones, en Europe, soit en France, soit en Belgique. Parfois c'est un court séjour.

Il n'y a pas encore de coopération avec d'autres universités francophones. Par contre, on a commencé une convention avec une université là où j'ai fait ma thèse, mais ça fait longtemps que l'on n'a pas renouvelé cette convention. Mais cette année, j'ai travaillé avec une collègue, dans le FLE, à l'Université de Pau et là on a l'intention de renouveler pour échanger nos étudiants. Moi, j'ai été le premier cas à partir avec cette convention. On a des difficultés à financer parce qu'il n'y a pas de bourse mais on peut s'arranger pour trouver un logement sur place. Pour pouvoir s'intégrer dans le programme de l'université francophone.

Le projet c'est de faire venir des étudiants français de FLE au Vietnam pour faire un stage dans le programme de Master 2 et de notre côté c'est plutôt les enseignants.

7. Est-ce que d'après vous, des exercices de comparaison sont efficaces pour l'enseignement/ apprentissage des compétences interculturelles ?

Par contre là pour les apprenants, de ce que j'ai observé, j'ai observé aussi ma fille, que les jeunes ils lisent moins. Et surtout, quand je leur ai demandé de lire un ou deux livres, pour faire une sorte de compte-rendu à la fin du semestre, ils râlent. Et je pense qu'ils n'ont pas non plus de culture de la lecture. Ils ont l'habitude de regarder mais pas de lire. C'est aussi la culture des apprenants dont il faut tenir compte. Ils préfèrent regarder des vidéos. Quand je leur demande de faire une recherche, ce qu'ils font c'est d'aller taper sur YouTube pour aller chercher ce que je leur demande. Ils ne lisent pas.

ETAPE 3 : Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes.

8. Pourriez-vous parler un peu de l'exploitation de la littérature française dans l'enseignement du FLE au sein de votre établissement ?

Alors, dans le programme il n'y a pas vraiment de la littérature française mais ce que l'on nomme c'est l'histoire de la littérature française. Donc, là, au début, je voulais tout faire, du Moyen-Âge jusqu'au 20e siècle, et des années après je me suis rendu compte qu'en fait c'était trop. J'ai fait une sorte d'aperçu général du Moyen-Âge jusqu'au 20e siècle. Je condense mes cours sur des textes littéraires du 20e siècle. Pourquoi ? Parce que le 20e siècle, ou plutôt le 21e siècle, c'est plus proche des étudiants. Cela leur parle plus. C'est encore compréhensible pour de jeunes étudiants. Tout ce qui est plus accessible pour les étudiants, ça facilite aussi les tâches des professeurs. Mais je varie aussi les textes littéraires. Par exemple, cette année je choisis un thème d'un auteur en particulier et l'année prochaine je changerai en fonction des intérêts des apprenants.

Parce que là il faut trouver pour rendre les cours de littérature plus intéressante, plus attirant, dans l'espoir que la littérature devienne le choix des étudiants de FLE. Donc là, il faut qu'on trouve la meilleure façon de dire aux étudiants que la littérature ce n'est pas quelque chose d'insurmontable ou de trop éloigné de leurs intérêts mais de leur montrer que cela peut leur servir dans la vie quotidienne. Il faut partir de ce que les apprenants connaissent, de ce que les étudiants sont dans la vie.

Quand j'étais encore jeune, quand j'ai commencé ma carrière, c'était dommage pour mes premiers étudiants en littérature française, que je n'ai pas du tout tenu compte de leur culture. De plus, quand j'ai commencé à enseigner la littérature française, comme je connais plein de choses et je

voulais tout transmettre à mes étudiants et donc quand j'ai revu le programme c'était tellement lourd que maintenant j'ai réduit le programme.

9. Que pensez-vous du rôle de ce support dans l'enseignement du FLE en général et des compétences interculturelles en particulier ?

Alors, pour la littérature dans le programme de FLE le premier rôle c'est on apprend un autre langage. Le français dans les livres ne ressemble pas par rapport au français que l'on parle dans la vie quotidienne. Et un écrivain du 20^e siècle ne parle pas de la même façon qu'un écrivain au 16^e siècle. Donc là, les apprenants ils peuvent être en contact avec plusieurs types de français et je pense que peu importe s'ils deviennent plus tard guides touristiques ou professeur de français, de toute façon il faut quand même connaître un peu de littérature et à pouvoir citer quelques écrivains français, des textes littéraires, des vers dans des poèmes en français pour dire que l'on a quand même une culture de la langue française.

Le deuxième rôle dans la littérature c'est la culture. Dans l'interculturalité où on retrouve des connaissances, je dirais, hors du savoir où on peut acquérir aussi le savoir-faire et le savoir être. Et surtout c'est le savoir-être qui manque encore dans d'autres textes, des documents publics, dans tous les documents comme des journaux, des articles et donc du coup ils fournissent seulement le savoir. On dit qu'avec la littérature on peut encore avoir du savoir être, c'est-à-dire comment se comporter dans un contexte particulier et ça fait réfléchir les apprenants par rapport à leurs différences vis-à-vis des autres et j'accepte cette différence. Et accepter que les autres ne soient pas comme nous c'est toujours difficile. Donc du coup, la littérature permet d'apporter à ces étudiants, aux apprenants, d'apprendre, d'accepter, l'altérité. Les autres ne sont pas comme nous, "moi, je suis différent des autres" et aujourd'hui avec cette différence là on ne peut pas demander aux autres de faire la même chose que nous, de penser, de réfléchir, de la même façon que nous. Je pense que c'est dans cet aspect-là qui est le point fort des textes littéraires dans l'enseignement du FLE. Il faut que l'on approfondisse encore plus. Cela rend les cours de littérature moins magistraux, et plus proches des étudiants.

10. Quels sont vos critères pour la sélection des textes littéraires propice à votre objectif pédagogique ?

Puisqu'actuellement, au début de chaque cours, je leur demande ce qu'ils lisent et ce qu'ils préfèrent lire. Mais la plupart du temps, la réponse de mes étudiants n'est pas du tout satisfaisante. Parce que la plupart du temps ils me répondent qu'ils ne lisent pas. C'est difficile parce que je n'ai pas de

critères de sélection pour choisir des auteurs. Heureusement, parfois j'ai des étudiants qui lisent un peu et donc qui me disent qu'il préfère lire un auteur en particulier et donc je vais partir de leur choix et je vais choisir des textes. Ça se ressemble souvent un peu, c'est souvent le même genre, le même thème littéraire.

Comme je l'ai dit, je choisis les textes en fonction des intérêts de mes étudiants. Par contre, ça demande beaucoup de temps à préparer. Comme ça change tous les ans, du coup c'est un peu difficile. Je suis un peu passive dans la préparation. La plupart des étudiants qui m'ont répondu que ce qu'ils ont lu c'était Marc Levy, ce sont des auteurs contemporains. Pour moi ce n'est pas vraiment de la littérature. Ça dépend bien sûr de la conception que l'on fait de la littérature. Chacun aura un avis différent. Mais pour moi la littérature c'est quand on évoque quelque chose qui nous fait réfléchir après. Mais pour mes étudiants, sans doute que pour eux c'est juste lire un texte, c'est juste un passe-temps. Ils lisent, et ils ne réfléchissent pas. Une fois que la lecture est finie, quand ils ferment le livre, c'est fini. On le range. Et on ne réfléchit pas. Mais pour moi ce n'est pas de la littérature. Et puis à partir de ça, je peux choisir des textes qui sont romantiques, qui racontent des histoires d'amour. Des histoires d'amour on peut en trouver dans presque toutes les littératures du monde, et à toutes les époques.

Déjà là je pense que pour les livres ou les textes littéraires, je prends en considération le patrimoine littéraire mondial. Car ce sont des textes que tout le monde connaît. Ce sont des auteurs que même les jeunes connaissent et avec lesquels ils peuvent discuter si jamais ils vont en France. Donc là pour moi c'est le partage mondial que l'on devrait mettre en place. Même si on n'apprend pas le français, ça devient des connaissances de base. En plus, ça permet de vivre dans un environnement intellectuel. Donc le français, la littérature française, c'est la meilleure façon d'apprendre. Surtout pour la France, c'est un vrai pays de littérature. Ils ont des milliers de prix littéraires. Il y a la rentrée littéraire et tout le monde discute sur les derniers livres qui sont sortis. Parfois dans la société contemporaine on pense que la littérature ça n'apporte rien mais en fait ça apporte beaucoup de choses. On ne le reconnaît pas. On peut considérer que c'est évident, mais on oublie souvent ce que nous apporte la littérature.

11. Comment utilisez-vous un texte littéraire dans l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Quand j'étais étudiante, il y avait un module de pédagogie où on insérait des textes littéraires à n'importe quel moment de l'apprentissage et je ne trouvais pas ça bien. Parce que si on insère trop

tôt ça devient un obstacle, parce que là il faut comprendre non seulement ce qui est dit mais il faut aussi comprendre pourquoi le texte est intéressant. Et en général ce qui est intéressant c'est ce qui est implicite. Donc ce qui est dit c'est plutôt clair, on comprend mais ce qui est « non-dit », fais que chaque interprète à sa façon de comprendre. C'est pour ça qu'après c'est intéressant de discuter de cette interprétation avec les apprenants. On discute toujours des non-dits, on ne discute jamais de ce qui est clair. Du coup, pour moi, c'est ça le point fort de la littérature. Par contre, on ne peut pas insérer trop tôt la littérature pour, par exemple, les niveaux A1. Quand on commence avec de vrais débutants, ce n'est pas possible de leur donner des textes littéraires trop compliqués. On ne peut pas. Mais à partir d'un certain niveau, par exemple, le niveau A2 ou bien B1, on peut déjà commencer à sensibiliser les apprenants sur la littérature française. Pour motiver les étudiants. On aura un bon effet.

Pour les cours, on les fait en français et en vietnamien. Avec la promotion qui ont passé la Covid et qui ont eu des cours en ligne, les cours de littérature et de civilisation se faisait totalement en vietnamien. Par contre, quand j'utilise le vietnamien en classe ça pose des problèmes pour les examens parce que le sujet d'examen est en français. Parce qu'ils n'ont pas de vocabulaire français. C'est un peu compliqué avec cette promotion.

Aux premières séances, je commence par expliquer que le cours de la littérature française n'est pas difficile avec les étudiants, je fais ça pour leur donner l'envie de lire. Je demande aux étudiants de lire chacun un livre intégral, en français. Et pour le choix des livres, je les guide vers la collection "facile à lire" et chacun doit lire en français, et faire une sorte de rapport à l'écrit qui sera la note du contrôle continu. J'exige auprès de mes étudiants c'est le fait de lire un livre et d'écrire après. Il faut expliquer en français ce qui est intéressant dans le livre qu'ils ont lu, pourquoi ils ont choisi ce livre et ce qu'ils ont appris. Les expressions intéressantes qu'ils pensent pouvoir utiliser. Je ne sais pas si ça donne envie ou non de lire mais je pense que c'est utile. En classe, j'explique, par exemple, les courants littéraires. Après, ils font des recherches et on discute sur un courant dont j'ai parlé en classe. Les examens de fin de semestre sont à l'écrit, c'est un QCM avec de l'histoire de la littérature.

12. D'après votre expérience, est-ce que les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones ?

Au début, non pas du tout. Et pas pour tout le monde. Même si j'explique, au début du cours, la question de l'existence de la littérature française dans le programme, même s'ils ne comprennent

pas, au fur et à mesure avec les différents courants littéraires, avec les textes littéraires, j'essaye d'y insérer le vécu en France, ce que j'ai appris, ce dont j'ai été témoin, parce que la culture occidentale est différente de la culture orientale. Dans notre programme on accueille des étudiants qui viennent surtout de la province, ce n'est pas la même culture que les gens de la ville. C'est très différent. Parfois, il y a des choses qu'ils ne voient jamais, dont ils ne sont jamais témoin, mais vers la fin du programme, à la dernière séance, ils m'ont posé plein de questions sur certains auteurs. Donc, cela montre qu'à la fin du programme ils finissent par trouver quelque chose d'intéressant.

J'ai une étudiante, quand elle a appris avec moi, elle m'a dit que c'était trop de lire des livres. Mais après quand elle a fait le master en Belgique, elle m'a dit que ce que je lui avais demandé ce n'était rien en comparaison de la formation en Belgique. Au niveau du Master il faut lire beaucoup.

ETAPE 4 : Enjeux

13. Avez-vous déjà rencontré des difficultés en utilisant de la littérature dans votre enseignement ? Lesquelles ?

Déjà, pour la littérature française, j'ai entendu une rumeur de couloir qui dit que c'est la matière qui fait le plus peur, qu'elle terrorise les élèves. Qui démotive beaucoup d'étudiants. Et pour les difficultés, la première difficulté c'est le niveau de la langue. Si on n'a pas un niveau de langue suffisant on ne peut pas comprendre ce que l'écrivain a voulu dire. Et c'est souvent le niveau de maîtrise de la langue qui empêche les apprenants d'interpréter correctement, par exemple : les figures de style, ce qui est implicite, qui appartient à un certain événement historique, pour lequel ils ne sont pas du tout au courant, c'est difficile aussi. C'est pour ça que j'ai dit qu'il faut choisir le bon moment pour insérer un texte littéraire. Parce que sinon ça ne sert à rien.

Il est compliqué parce qu'il y a beaucoup de problèmes de plagiat. Au début du cours, je dis que l'utilisation d'Internet est interdite. Et que le copier-coller est interdit aussi. Et quand j'ai trouvé des rapports qui comportaient du plagiat, comme des copier-coller de ce que l'on trouve sur Internet je n'ai pas hésité à mettre des zéros. Je ne peux pas évaluer un travail déjà fait. Et surtout quand je corrige le devoir je me mets toujours sur des sites qui me permettent de savoir si quelqu'un a copié quelque part. Comme ils ne lisent pas le livre et qu'ils vont chercher sur internet c'est très facile de savoir s'ils ont plagié.

14. Après des apprenants, quelles sont les difficultés quand ils apprennent le français avec de la littérature ?

Le niveau de langue des étudiants au début mais après, c'est le manque de connaissances générales. La connaissance générale c'est le savoir-être. C'est comment vivre dans la société, comment faire dans une situation donnée, comment on se comporte. Les étudiants, je trouve aussi qu'ils manquent d'imagination. Ils ont de l'imaginaire mais leur imagination n'est pas très riche. Il n'arrive pas à s'élever intellectuellement, ils prennent trop les choses au pied de la lettre. Ils n'arrivent pas prendre du recul par rapport à l'information.

15. Avez-vous des suggestions pour que les enseignants de FLE puissent encore mieux exploiter la littérature française d'une façon plus efficace ?

C'est difficile. Avant, il y avait un réseau des jeunes chercheurs qui participaient à un projet de l'enseignement de la littérature et je trouve que c'était très intéressant. J'ai participé avec Madame Bao Chan, Il y a eu beaucoup de profs qui y ont participé. Le programme est soutenu par le PREFAP en 2002 ou 2003. Et maintenant, comme on a des problèmes budgétaires, on s'est arrêté, c'est dommage, parce que c'était une occasion pour que les enseignants qui enseignaient la littérature française puissent échanger leurs expériences. Et maintenant, j'ai l'impression que chacun se débrouille dans son coin. Chacun a son école, chacun a ses étudiants, ils sont tout seul et on n'échange pas. Et donc, quand il s'agit d'exploiter les textes littéraires français, et bien, c'est plus difficile. Nous, les enseignants, on a besoin d'espace pour échanger.

16. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE ?

INTERVIEW 4

Transcription de l'interview avec E4, réalisée le 09 août 2023.

ETAPE 1 : Sujet en général

1. Bonjour, pouvez-vous vous présenter ?

Bonjour, je m'appelle TT. Je suis enseignante de français du Département des langues étrangères de l'Université de Da Nang. Maintenant je suis Directrice adjointe du Département et je suis la Responsable de la section du français langue étrangère. Mon expérience dans le domaine de l'enseignement du français s'étend sur une période de 28 ans, ayant débuté en 1995. J'ai également obtenu un diplôme de master en français au Vietnam.

2. Dans le cadre de votre activité de professeur de FLE, travaillez-vous sur l'interculturalité ? Avec la littérature ?

J'assume la responsabilité des cours de langue française, de didactique du français et du cours de littérature française au sein de mon département. Je suis en charge de ce cours depuis plus de 10 ans. Dans notre département, il y a deux enseignantes qui sont responsables des cours de littérature française. Je suis désignée comme enseignant principal, tandis que l'autre enseignante, en pleine réalisation de son doctorat, intervient de manière ponctuelle.

ETAPE 2 : Approche interculturelle dans des classe de FLE aux universités vietnamiennes

3. D'une façon générale, pourriez-vous parler un peu des étudiants au sein de votre Département ? de leur niveau, de leur motivation, de leurs projets professionnels ?

Les étudiants de notre département se caractérisent par leur statut de débutants lorsqu'ils entament leurs études. En effet, la sélection des dossiers d'inscription se base sur les notes obtenues en anglais au lycée. Ainsi, la grande majorité de nos étudiants, soit environ 95 %, sont véritablement novices en français à leur arrivée, n'ayant jamais eu de formation préalable dans cette langue. Quelques rares individus ont déjà eu une exposition au français auparavant. Personnellement, je préfère enseigner à des débutants. Une réalité constatée est que ceux ayant déjà acquis des compétences en français avant la licence, généralement dotés d'un bon niveau, tendent à avoir des projets de continuer leurs études en France. Les étudiants ayant choisi le département de français sont souvent ceux dont les compétences linguistiques sont moins avancées, ce qui nous conduit à ne pas exiger un niveau élevé dès le début et à leur offrir une remise à niveau.

Environ 10 % de nos étudiants se montrent fortement motivés pour apprendre le français. Ils suivent en parallèle un double cursus dans une autre filière, ce qui réduit leur investissement dans l'apprentissage du français. De plus, notre objectif pédagogique après la licence, fixé au niveau C1 en français (depuis 2022), est ambitieux pour des débutants. Les étudiants assidus et travailleurs peuvent parvenir au niveau B2 voire C1 à la fin de leur cursus universitaire, mais cela reste complexe.

La plupart des étudiants en double cursus choisissent les filières liées à l'hôtellerie, la restauration, le tourisme ou l'économie. Les enquêtes menées auprès des diplômés de notre département révèlent que près de 50 % d'entre eux parviennent à trouver un emploi dans le domaine francophone grâce à leur diplôme de français langue étrangère. Malgré les activités d'intégration professionnelle organisées durant le cursus, où d'anciens étudiants partagent leur expérience de recherche d'emploi dans le milieu francophone au Vietnam, les nouveaux étudiants demeurent sceptiques et considèrent cela comme un simple argument de marketing. Cela souligne une certaine méfiance envers le marché du travail francophone pendant les années de licence. Certains pensent que seuls quelques étudiants d'élite réussissent à trouver un emploi, ne nourrissant pas suffisamment confiance en eux-mêmes et en leur avenir.

Cette démotivation des étudiants impacte légèrement la motivation des enseignants, bien que, dans l'ensemble, ces derniers manifestent un réel enthousiasme pour leur travail au sein de notre département.

4. Pourriez-vous parler un peu de l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans votre établissement ?

Dans notre programme d'études, un semestre est dédié à la culture française et un autre au volet interculturel, programmé pour la dernière année de cursus. Quant à la culture, nous commençons à l'enseigner en troisième année, tout en intégrant des éléments culturels dans les cours de langue dès le premier niveau.

Le programme de l'université accorde une attention particulière à l'interculturalité dans l'enseignement du français langue étrangère. En deuxième année, les étudiants suivent un cours sur la culture française, suivi d'un cours sur la civilisation et la littérature françaises en troisième année, et enfin un cours d'interculturalité franco-vietnamienne en quatrième année. De plus, un semestre est dédié à l'enseignement de la pragmatique, où nous exploitons efficacement des textes littéraires pour illustrer les concepts linguistiques.

5. Comment enseignez-vous les compétences interculturelles en classe de langue ?

Je considère que l'aspect interculturel revêt une importance manifeste dans l'enseignement du français langue étrangère. En effet, lorsque nous enseignons la langue, nous enseignons par conséquent la culture, permettant ainsi à nos étudiants d'effectuer des comparaisons entre les deux pays pour susciter des réflexions, passant ainsi d'une réflexion en vietnamien à une réflexion dans la langue cible, c'est-à-dire le français. Dès les niveaux débutants, nous intégrons déjà des éléments interculturels dans l'enseignement, même si parfois cela peut être implicite plutôt qu'explicite.

En ce qui concerne les manuels, les enseignants recherchent des documents inspirés des manuels français et préparent des recueils de textes pour les utiliser en classe. Les enseignants intègrent également les éléments culturels dans leur enseignement en demandant aux étudiants de réaliser des présentations sur divers thèmes, tels que les produits de beauté ou la géographie française. Ces présentations exigent que les étudiants se documentent et comparent les éléments culturels des deux pays.

6. Des enseignants de votre département ont des mobilités en France pour des expériences interculturelles ?

Dans notre département, tous les enseignants ont effectué des études de Master à l'étranger, en France et en Belgique pour la plupart. Nous comptons cinq docteurs ayant obtenu leur doctorat à l'étranger et trois autres ayant effectué leur doctorat au Vietnam. De plus, plusieurs de nos enseignants ont effectué des séjours linguistiques à l'étranger, principalement en France et en Belgique. Nous avons établi des accords avec des universités en France et en Belgique pour des projets de formation d'enseignants, permettant ainsi à nos enseignants de participer à des formations de trois mois à l'étranger chaque année.

7. Est-ce que d'après vous, des exercices de comparaison sont efficaces pour l'enseignement/ apprentissage des compétences interculturelles ?

En somme, dans notre département, nous utilisons fréquemment des techniques de comparaison pour illustrer les éléments culturels, tels que la comparaison des fêtes en France et au Vietnam, ce qui enrichit l'enseignement du français langue étrangère en mettant en avant l'interculturalité.

ETAPE 3 : Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes.

8. Pourriez-vous parler un peu de l'exploitation de la littérature française dans l'enseignement du FLE au sein de votre établissement ?

En ce qui concerne les cours de littérature française, j'ai constitué un recueil de textes littéraires divisé en deux parties distinctes. La première partie aborde l'histoire de la littérature française, tandis que la seconde partie se focalise sur l'analyse des textes littéraires. Mon inspiration pour la

sélection des textes provient principalement du livre "La littérature progressive du français", où j'ai choisi des textes représentatifs de chaque siècle, en mettant particulièrement l'accent sur les œuvres du 19e siècle. Le 19e siècle regorge en effet de grandes œuvres littéraires et le style de la langue française utilisé dans ces livres n'est pas excessivement complexe, contrairement à l'ancien français qui peut s'avérer plus difficile à comprendre. En revanche, la littérature du 20e siècle est plus variée et il n'y a pas de style spécifique sur lequel se concentrer, c'est pourquoi je privilégie les textes du 19e siècle.

Dans mon enseignement, je privilégie davantage la compréhension écrite de niveau avancé et en profondeur plutôt que l'analyse approfondie des textes littéraires. Il n'est pas possible d'effectuer une analyse détaillée en profondeur pendant les cours. Je demande plutôt aux étudiants d'analyser la psychologie des personnages, les intentions des auteurs et les thèmes des œuvres, bien que la majeure partie de l'enseignement soit axée sur la compréhension du texte et la détection des sous-entendus dans les extraits littéraires, étant donné que ces éléments peuvent être difficiles à cerner pour les étudiants.

Lors de mes cours, j'alterne entre l'usage du français et du vietnamien pour les explications, car il est compliqué d'enseigner exclusivement en français, même pour les enseignants. Le niveau des étudiants en 6e semestre (le cours de littérature est au 6^e semestre) est d'environ B2, ce qui leur permet d'aborder des textes plus complexes. Pour ajouter, jusqu'au quatrième semestre, nous utilisons le manuel "Tendance" pour les cours de langue puis à partir du cinquième semestre, nous utilisons des documents visant à préparer les étudiants aux examens de Delf/Dalf B1 et B2.

9. Que pensez-vous du rôle de ce support dans l'enseignement du FLE en général et des compétences interculturelles en particulier ?

Je constate qu'en réalité, les supports audiovisuels tels que la télévision et la radio sont généralement plus attrayants que les textes littéraires, du moins selon les manuels. L'utilisation de textes littéraires comme support pour l'enseignement de la langue semble moins privilégiée, et il est plus courant que les enseignants préfèrent rechercher des documents audiovisuels, tels que de courtes vidéos ou des extraits radiophoniques, pour rendre l'enseignement plus captivant pour les étudiants. D'autre part, lorsqu'il s'agit d'enseigner la pragmatique, l'utilisation de textes littéraires devient incontournable. Les étudiants sont souvent regroupés en équipes de 2 à 3 personnes, chargées de lire un texte littéraire et d'explorer les aspects pragmatiques présents dans ce texte.

Je suis actuellement à la recherche d'un enseignant potentiel pour rejoindre notre département et prendre en charge les cours de littérature française. En ce qui concerne l'enseignement de la pragmatique, j'ai dû convaincre un jeune de s'intéresser à ce domaine et de poursuivre des études

en littérature française. Cependant, pour le volet pragmatique, il a été plus difficile de trouver un enseignant motivé, et jusqu'à présent, il n'y a pas eu de volontaire.

10. Quels sont vos critères pour la sélection des textes littéraires propice à votre objectif pédagogique ?

Mes choix de textes littéraires se basent sur mes préférences personnelles, la pertinence historique et culturelle des œuvres, ainsi que leur adaptabilité au niveau de langue des étudiants.

Je privilégie les textes littéraires du 19^e siècle qui correspondent à mes préférences personnelles en termes de style et de goût. Je choisis des œuvres emblématiques d'auteurs renommés de cette période tels que Victor Hugo et Arthur Rimbaud. Ces textes sont sélectionnés pour leur importance historique et culturelle, ainsi que pour leur représentativité de la littérature française du 19^e siècle.

Un autre critère important est l'adaptation des textes au niveau de langue des étudiants. Je veille à sélectionner des œuvres qui sont accessibles et compréhensibles pour les étudiants, compte tenu de leur niveau actuel en français. L'objectif est de les familiariser progressivement avec la littérature tout en évitant de les décourager par des textes trop complexes.

11. Comment utilisez-vous un texte littéraire dans l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Je conçois ces premiers cours comme une opportunité de travailler sur la psychologie des étudiants de manière détendue. Mon objectif est d'accompagner les étudiants pour qu'ils puissent surmonter tout sentiment de traumatisme lié à l'étude de la littérature vietnamienne.

Pour dissiper leurs appréhensions, j'explique aux étudiants que nous n'irons pas trop en profondeur dans l'analyse littéraire et que notre approche se concentrera davantage sur la compréhension des textes littéraires. Nous aborderons principalement des extraits plutôt que des textes intégraux, ce qui atténue leur inquiétude face à la longueur des textes en français. Je prends le temps de leur expliquer les notions clés et les thèmes des textes littéraires en utilisant la langue vietnamienne, ce qui leur permet de saisir les éléments essentiels avant d'introduire les textes en français.

Afin de faciliter leur engagement, je présente également des références et des documents qu'ils peuvent consulter hors des cours pour approfondir leur compréhension. Ces ressources sont présentées en vietnamien pour qu'ils puissent les explorer plus confortablement. Ensuite, nous intégrons progressivement les textes en français.

Lors du semestre précédent, nous avons déjà étudié certaines œuvres françaises, et lors du semestre 7 dans le cours de pragmatique, je remarque que les étudiants choisissent souvent les mêmes textes que nous avons abordés auparavant. Cette approche continue de les accompagner et de les aider à se familiariser avec la littérature française. Je les encourage à analyser les actes de langage et à

les comparer avec la culture vietnamienne. Cette activité stimule leur intérêt, car ils aiment comparer les actes de langage et recherchent eux-mêmes les informations nécessaires.

En adoptant cette approche progressive et en prenant en compte les appréhensions des étudiants, je m'efforce de créer un environnement d'apprentissage où la littérature française est abordée de manière moins intimidante et plus attrayante pour eux.

Dans mon approche d'enseignement des textes littéraires, j'organise le processus en trois étapes distinctes. Tout d'abord, je guide les étudiants pour qu'ils soient capables de présenter des auteurs français. Cette étape leur permet de se familiariser avec les figures littéraires importantes et de comprendre leur contexte. Ensuite, les étudiants passent à la deuxième étape où ils sont en mesure de présenter de manière générale le texte littéraire sélectionné. Durant cette phase, je les encourage à explorer les éléments clés de l'œuvre et à en saisir l'essence.

La dernière étape consiste à analyser en profondeur des extraits spécifiques des textes littéraires. C'est à ce stade que les étudiants sont incités à effectuer des comparaisons avec la culture vietnamienne. Je les encourage activement à rechercher des œuvres littéraires similaires ou correspondantes dans la culture vietnamienne pour établir des liens interculturels. Par exemple, en utilisant l'œuvre française "Le Rouge et le Noir", je pourrais inviter les étudiants à identifier des équivalents vietnamiens, tels que "Xuân tóc đỏ". Si aucun équivalent n'est trouvé, je les encourage à lire d'autres extraits pour approfondir leurs recherches.

Pour développer leurs compétences interculturelles françaises, j'intègre également les questions de compréhension incluses dans le manuel. Les étudiants sont invités à lire les textes, à répondre aux questions et à essayer de les comprendre par eux-mêmes. Je prends ensuite le temps de corriger leurs réponses, en apportant des explications là où des informations sont manquantes ou incorrectes. Si leur analyse du texte ne répond pas aux attentes, je leur propose des orientations pour améliorer leur compréhension et leur interprétation. Dans ce processus, je joue un rôle actif en guidant et en corrigeant constamment les étudiants avant qu'ils ne présentent leurs travaux en classe. Cette approche demande un investissement important de ma part en termes de correction, d'explications et de suggestions, mais elle vise à aider les étudiants à développer leurs compétences en analyse littéraire et à renforcer leur compréhension interculturelle de la littérature française.

12. D'après votre expérience, est-ce que les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones ?

Il semble que les étudiants dans ma classe se sentent à l'aise avec l'approche d'apprentissage du français à travers la littérature. Je veille à ne pas être trop exigeante envers eux, évitant de leur demander des analyses complexes ou longues. Au lieu de cela, je privilégie des activités plus légères, telles que la proposition de situations à travers les textes. Je les encourage également à rédiger de

courts textes d'analyse. Cette approche permet aux étudiants de se sentir moins sous pression et d'aborder les textes d'une manière plus détendue.

Ma priorité est de créer un environnement rassurant pour les étudiants, afin qu'ils puissent avoir confiance en leurs compétences. En faisant ainsi, ils sont plus à l'aise avec le contenu du cours et sont en mesure de participer plus activement. Cependant, il semble que malgré ce confort, les étudiants ne manifestent pas nécessairement une grande motivation pour apprendre la littérature française.

ETAPE 4 : Enjeux

13. Avez-vous déjà rencontré des difficultés en utilisant de la littérature dans votre enseignement ? Lesquelles ?

Les enseignants font face à plusieurs défis lors de l'enseignement de la littérature française. Le premier défi réside dans le traumatisme préexistant des étudiants à l'égard de la littérature en général, qu'elle soit vietnamienne ou française. Cette appréhension initiale rend les étudiants peu enclins et peu motivés à s'investir dans l'apprentissage de la matière. Deuxièmement, le niveau de langue des étudiants n'est pas toujours suffisant pour une compréhension approfondie des textes littéraires français. Cela nécessite un accompagnement et une explication en profondeur pour aider les étudiants à saisir pleinement le sens des textes.

Pour surmonter ces défis, j'évite la méthode traditionnelle d'enseignement où le professeur parle continuellement sans interaction. Au lieu de cela, j'opte pour une approche interactive où les étudiants travaillent en groupes et préparent des présentations. Cette méthode exige un investissement considérable de la part de l'enseignant pour travailler individuellement avec chaque groupe, expliquer les concepts et les guider dans leur préparation. En offrant un soutien approfondi, les étudiants gagnent en confiance et se sentent mieux préparés pour présenter le contenu du cours.

14. Après des apprenants, quelles sont les difficultés quand ils apprennent le français avec de la littérature ?

Effectivement, les difficultés que rencontrent les étudiants semblent être similaires à celles des enseignants. Le travail en groupe peut occasionnellement présenter quelques défis, mais en général, les étudiants sont compétents dans ce domaine. Toutefois, la principale difficulté demeure leur niveau de maîtrise de la langue, ce qui peut entraver leur compréhension des textes littéraires. La complexité linguistique des œuvres littéraires peut rendre la tâche plus ardue pour les étudiants dont le niveau de langue n'est pas encore très élevé.

15. Avez-vous des suggestions pour que les enseignants de FLE puissent encore mieux exploiter la littérature française d'une façon plus efficace ?

Je considère que ma proposition pédagogique visant à améliorer l'enseignement de la littérature française a été mise en œuvre de manière satisfaisante. Parallèlement, je tiens à souligner qu'au sein de notre université, les étudiants ont créé un club de lecture en vietnamien et en anglais. Sur cette lancée, j'ai suggéré la création d'un club de lecture en français et ai également proposé d'inviter un locuteur natif français pour accompagner les étudiants dans leur lecture. Le processus consiste à choisir un court extrait littéraire, à établir une fiche de lecture, puis à échanger des informations et des réflexions à ce sujet. Cette initiative a connu un succès notable, en partie grâce à la Journée de la Lecture qui se tient le 21 avril au Vietnam. Notre université organise fréquemment des concours de lecture, comme le récent concours « Quel livre a changé ma vie ? » (Cuon sach nao thay doi cuoc doi toi). Ces activités suscitent un enthousiasme particulier chez les étudiants envers la lecture en anglais. Par ailleurs, la plupart des étudiants de notre université possèdent déjà un solide niveau d'anglais, évalué à 7 à 8 (IELTS), ce qui leur facilite la lecture de textes littéraires. Dans cet esprit, je nourris l'ambition d'adapter cette approche à la lecture en français et j'ai entamé des démarches pour inviter un locuteur natif français à soutenir les étudiants dans leur compréhension des textes, concrétisant ainsi mon projet.

16. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE ?

Je me sens moins à l'aise avec la littérature contemporaine, car je manque d'informations et de documents sur la littérature française contemporaine. Les évolutions actuelles dans ce domaine m'échappent un peu, mais je suis convaincu(e) que nous devrions actualiser nos connaissances en matière de littérature contemporaine française. J'aspire à disposer d'une source d'informations plus abondante et variée sur ce sujet spécifique.

INTERVIEW 5

Transcription de l'interview avec E5, réalisée le 10 août 2023.

ETAPE 1 : Sujet en général

1. Bonjour, pouvez-vous vous présenter ?

Je m'appelle BC et je suis enseignante-chercheur au département de français à l'université de pédagogie de Ho Chi Minh-ville et je travaille à ce département depuis septembre en tant qu'enseignante de la langue française et enseignante de la littérature française aux étudiants. Je suis directrice adjointe du Département de français.

2. Dans le cadre de votre activité de professeur de FLE, travaillez-vous sur l'interculturalité ? Avec la littérature ?

Pour mon profil alors j'ai obtenu tout d'abord une formation littéraire, j'ai obtenu une maîtrise en lettres françaises et ensuite j'ai fait mes études supérieures en France j'ai obtenu ensuite un master de recherche en littérature française. Mais après ce master en littérature française je suis recrutée au Département de français à l'université de Ho Chi Minh-ville. Je fais ensuite un deuxième master en sciences de l'éducation c'est par la suite en sciences de l'éducation que j'ai continué en thèse et donc qui fait qu'aujourd'hui je suis en docteur en sciences de l'éducation. Mais j'ai une formation juste au niveau master en littérature française.

ETAPE 2 : Approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes

3. D'une façon générale, pourriez-vous parler un peu des étudiants au sein de votre Département ? de leur niveau, de leur motivation, de leurs projets professionnels ?

Nous arrivons à recruter par promotion et environs 100-120 étudiants 120 donc 4 classes : une classe pour la formation des futures enseignantes secondaires du français, une classe pour la formation au métier du tourisme, une classe pour la formation des traducteurs et une classe pour la formation à la communication interculturelle.

Les étudiants qui sont recrutés chez nous en fait ils sont majoritairement les étudiants anglophones c'est-à-dire dans leur passé ils ont étudié l'anglais comme la première langue étrangère et puis arrivés à l'université ils ont choisi le français. Donc ce sont de vrais débutants en langue. Ils sont majoritairement les élèves les bacheliers et genre la majorité à peu près à 90%. Si nous arrivons à avoir 10 % de bachelier francophone c'est déjà une chance. Par exemple, l'année dernière, nous

avons seulement trois étudiants. Au niveau de motivation, ceux qui arrivent chez nous en choisissant la langue française par la curiosité et de découvrir une nouvelle langue et il se trouve que le français est une langue européenne qui n'est pas un très lointain de la langue anglaise par condition. Mais il y a pas mal d'étudiants qui arrivent parce qu'ils ont raté leur premier choix, ils n'ont pas d'autre choix. Donc je dirais qu'au niveau de la motivation, la moitié qui sont motivés parce que c'est un choix, il y a une autre moitié qui n'ont pas initialement la motivation d'apprendre la langue française. Je pense que peut-être c'est que la plupart des étudiants qui ont déjà appris le français avant l'université ne vont pas choisir des établissements de langue ou de pédagogie, ils vont dans des écoles de technologie, des ingénieurs.

Nous proposons 4 options sur la formation et puis à l'entrée il y a ceux qui choisissent dès le départ la formation pédagogique donc ça c'est c'était un choix fixe, pour les trois autres options les étudiants ils ont 2 semaines d'apprentissage pour décider dans quel affilié la formation et ils vont aller au départ tous dans une promotion et puis au bout du deuxième semestre nous organisons une séance d'orientation pour leur présenter les trois programmes et les perspectives professionnelles et en fonction des spécificités de chacune de formation ,après, nos étudiants ils choisissent des options et donc il y a 3 option tourisme option traduction et option communication interculturel.

4. Pourriez-vous parler un peu de l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans votre établissement ?

L'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère est un aspect crucial. En général, dans les quatre programmes de notre département, nous proposons un cours spécifique sur la culture française. Ce cours se compose de deux parties distinctes : le premier aborde la culture française en elle-même, tandis que le second se concentre sur une étude comparative interculturelle. Ces cours intègrent des éléments d'interculturalité dans leurs contenus. Par ailleurs, nous offrons également des cours de langue qui, selon mes observations personnelles, incorporent également des approches interculturelles dans les contenus d'apprentissage de la langue. Il est important de souligner que nous avons deux cours dédiés à la culture française : le premier dévoile aux étudiants la culture et la société françaises, tandis que le second se focalise sur une étude comparative. Cette approche permet d'immerger les étudiants dans la culture française tout en leur fournissant des connaissances historiques essentielles à leur compréhension globale.

5. Comment enseignez-vous les compétences interculturelles en classe de langue ?

Nous n'utilisons pas de manuel spécifique. Nous avons plutôt un plan de cours établi, à partir duquel chaque enseignant est responsable de préparer les contenus en se basant sur les thématiques

spécifiées dans ce plan. Au sein du département, nous comptons trois enseignants, dont vous, pour dispenser ces deux cours au troisième semestre, correspondant ainsi à la deuxième année d'études.

6. Des enseignants de votre département ont des mobilités en France pour des expériences interculturelles ?

Cela est possible grâce à des partenariats avec des universités françaises et francophones. Nos jeunes enseignants ont l'opportunité de partir en Belgique, en France, comme à Grenoble, pour des séjours de courte durée, généralement d'une durée d'un mois. Ces échanges sont relativement récents et, jusqu'à présent, ce sont principalement les enseignants qui en bénéficient. Avant cela, il y avait également des séjours et des formations courtes en France, et en parallèle, de nombreux experts et formateurs français sont venus chez nous.

7. Est-ce que d'après vous, des exercices de comparaison sont efficaces pour l'enseignement/ apprentissage des compétences interculturelles ?

Ce que je fais souvent, c'est qu'après avoir fait une analyse et des commentaires, je pose toujours une question de comparer aux étudiants qui les invite à lier à un auteur Vietnamien ou un roman vietnamien équivalent. Ce n'est pas vraiment une question de les comparer, mais plutôt une façon de les rendre plus familiers aux étudiants, car cela peut être difficile. Les étudiants apprécient bien ce type d'exercice à chaque fois.

ETAPE 3 : Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes.

8. Pourriez-vous parler un peu de l'exploitation de la littérature française dans l'enseignement du FLE au sein de votre établissement ?

Le cours de littérature française est inclus dans trois programmes de formation : la formation pédagogique, la formation traditionnelle et la formation communicationnelle. En particulier, pour les étudiants en pédagogie, ils suivent deux cours sur la littérature, y compris l'analyse littéraire. Les étudiants en pédagogie bénéficient donc de deux cours, tandis que les autres formations en proposent un seul. Ce contenu est particulièrement pertinent pour les jeunes lorsqu'ils entament leur parcours professionnel après l'université.

9. Que pensez-vous du rôle de ce support dans l'enseignement du FLE en général et des compétences interculturelles en particulier ?

Le rôle des textes littéraires engendre certainement des changements au niveau des étudiants. Le premier changement réside dans la découverte de l'usage de la langue à travers ces textes, ainsi que la compréhension des événements historiques et des faits associés. Par conséquent, ce cours peut

être exigeant pour les étudiants, tout en étant également captivant et enrichissant pour leur apprentissage.

Je pense que l'utilisation de la littérature est un outil efficace pour l'apprentissage interculturel. En effet, il existe une connexion entre la France et le Vietnam dans l'histoire, ce qui a influencé la littérature vietnamienne à certains égards. Les étudiants ont déjà étudié de manière approfondie la littérature vietnamienne, y compris la nouvelle poésie, les romans et les écrivains des années 30, qui ont été influencés par les auteurs français. Ainsi, en arrivant à l'université, la découverte de la littérature en français leur offre une opportunité de faire des liens.

Par exemple, dans ma propre expérience, je n'oserai pas prétendre que la littérature est le support ultime, mais je considère que c'est un outil efficace. J'ai tendance à l'utiliser en association avec des supports visuels pour renforcer son impact.

10. Quels sont vos critères pour la sélection des textes littéraires propice à votre objectif pédagogique ?

Par exemple, lors de la sélection d'un texte, je prends en considération le thème de la période. Ensuite, mon deuxième critère est le choix d'un auteur symbolique. Par exemple, pour le 16^e siècle, je peux choisir Rabelais, tandis que pour le 18^e siècle, je choisirais peut-être Jean-Jacques Rousseau. Les étudiants ne lisent pas intégralement le texte, mais nous optons plutôt pour des extraits. Mon troisième critère dépend vraiment de l'enseignant en question.

Il est également essentiel de prendre en compte le niveau de français de nos étudiants, ce qui peut être un défi pour l'enseignant. Dans le cours de littérature, nous privilégions les textes contemporains. Nous utilisons des extraits d'œuvres modernes, comme les nouvelles de Guy de Maupassant ou des extraits de Nathalie Sarraute. L'ajout de textes contemporains permet aux étudiants de découvrir des œuvres plus actuelles.

Dans notre département, deux enseignantes sont chargées des cours de littérature. Lorsque c'est mon tour d'enseigner, je choisis des textes contemporains, essayant d'apporter de la nouveauté et de sélectionner des œuvres plus proches de la réalité des étudiants.

11. Comment utilisez-vous un texte littéraire dans l'approche interculturelle en classe de FLE ?

J'aimerais également ajouter que chez nous, les enseignants sont souvent orientés vers une approche par projet. En fait, lors des cours, plutôt que de fournir des explications directes, nous organisons des projets qui varient d'une année à l'autre. Par exemple, l'année dernière, nous avons créé une page YouTube et chaque groupe a réalisé une présentation animée sur un auteur, un poème ou un courant littéraire. Il existe plusieurs sujets proposés aux étudiants parmi lesquels ils peuvent choisir.

Précédemment, une enseignante a dirigé un projet visant à créer une revue littéraire où les étudiants rassemblent leurs productions écrites à la fin du semestre. Ce genre d'approche engendre assurément un changement dans l'apprentissage des étudiants. Non seulement cela favorise leur autonomie, mais ils découvrent également les connaissances par eux-mêmes. La méthode pédagogique par projet contribue à améliorer l'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante accompagne le parcours des étudiants, allant au-delà de simplement proposer des sujets. Ils fournissent des conseils et un suivi semaine après semaine.

Il est vrai que cette approche n'est pas plus facile pour l'apprentissage de la littérature. Cela reste un défi, mais lorsque les étudiants ont l'opportunité de produire quelque chose, ils mettent davantage d'efforts pour bien comprendre les contextes et les textes, ce qui contribue à résoudre le problème de découragement.

Je commence toujours en utilisant une grille, une sorte de questionnaire, pour accompagner les étudiants dans la lecture d'un texte, car sinon c'est trop difficile. Cette grille inclut la typologie de texte, le schéma du récit, les personnages et l'analyse des textes littéraires.

12. D'après votre expérience, est-ce que les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones ?

Alors, les étudiants se sentent vraiment découragés lorsqu'ils commencent à suivre des cours de littérature en troisième année. Leur niveau de langue se situe entre B1 et B1+. L'idéal serait de les enseigner entièrement en français, afin de familiariser davantage leurs oreilles avec la langue. Cependant, en réalité, les explications en français représentent entre 75 et 80 % du cours, et nous essayons d'apporter des éclaircissements si nécessaire en vietnamien.

Au début, c'est toujours très difficile pour eux, mais en classe, lorsque nous leur présentons les objectifs et les résultats attendus, ils sont obligés d'aller jusqu'au bout. Cependant, il est vrai que les débuts sont toujours très difficiles pour eux. En fait, c'est à ce moment que le rôle de l'enseignant devient particulièrement important, car il doit les garder motivés et ne pas les laisser découragés. À un certain point, ils peuvent se décourager rapidement, c'est pourquoi les projets, comme je vous en ai parlé précédemment, sont une manière de les maintenir engagés dans l'apprentissage et de les encourager à persévérer pour acquérir les compétences par eux-mêmes.

ETAPE 4 : Enjeux

13. Avez-vous déjà rencontré des difficultés en utilisant de la littérature dans votre enseignement ? Lesquelles ?

Voilà, en utilisant la littérature dans notre enseignement, nous faisons face à plusieurs difficultés. Comme vous l'avez mentionné, le niveau des étudiants n'est souvent pas suffisant pour aborder

aisément la littérature. De plus, une deuxième difficulté réside dans le fait que la majorité de nos étudiants, environ la moitié, sont déjà démotivés dès le début de leur apprentissage du français. Cette situation est déjà contraignante car ils sont obligés de choisir cette matière, ce qui les amène au cours de littérature avec une démoralisation préexistante. En outre, la complexité du cours lui-même peut parfois être perçue comme une montagne à gravir, ce qui ajoute à la difficulté. Enfin, la troisième difficulté est liée au manque de livres et de manuels disponibles au Vietnam pour servir de supports à notre enseignement.

14. Auprès des apprenants, quelles sont les difficultés quand ils apprennent le français avec de la littérature ?

Ils ont toujours l'impression que la littérature française est quelque chose de trop difficile à appréhender, en partie à cause de leur perception initiale. De plus, ils ne perçoivent pas toujours son utilité dans leur apprentissage. Les étudiants me posent souvent des questions du type : "Madame, pourquoi devons-nous apprendre la littérature ? La pratique de la langue nous suffit." Nous devons constamment leur expliquer : "Mais vous savez, dans le futur, vous serez peut-être enseignant de FLE ou traducteur/traductrice, ou encore travaillerez dans la communication, et il est important de bien connaître la littérature française." Nous cherchons constamment à réfléchir sur la manière de rendre notre enseignement littéraire utile. En ce qui concerne les difficultés des étudiants, la première est le niveau élevé requis. Deuxièmement, ils ne perçoivent pas toujours son utilité.

15. Avez-vous des suggestions pour que les enseignants de FLE puissent encore mieux exploiter la littérature française d'une façon plus efficace ?

Je souhaite vivement que l'utilisation des textes littéraires soit plus répandue et plus importante dans les formations en langue et culture françaises. La littérature revêt une importance primordiale et constitue un support essentiel, à mon avis, pour découvrir et faire découvrir les idées, la culture de la langue ainsi que les expressions stylistiques. Cependant, j'hésite à l'exprimer pleinement car je ne suis pas certain(e) d'être écouté(e). C'est néanmoins mon souhait. Pour que cela se réalise de manière efficace, j'aimerais que les enseignants aient accès à des formations continues et des ateliers courts portant sur la didactique de la littérature, l'enseignement des textes, afin qu'ils maîtrisent davantage les outils et techniques nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité en littérature. Par ailleurs, j'aimerais que les enseignants puissent avoir accès à un répertoire numérique pour l'enseignement de la littérature, comprenant notamment une bibliothèque en ligne ainsi que des logiciels et applications dédiés. Par exemple, nous organisons actuellement des projets avec nos étudiants en utilisant des plateformes telles que Facebook, YouTube et Internet.

Cela montre que les ressources numériques peuvent être extrêmement utiles pour enrichir l'enseignement de la littérature.

16. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE ?

Pour les générations plus jeunes, selon mon expérience, je constate que la littérature n'a plus le même rôle ni le même charme qu'auparavant. De nos jours, avec le développement technologique et l'émergence des supports audiovisuels, je pense que la littérature ne tient plus la même place. Ce n'est plus la seule porte d'entrée pour les apprenants afin de découvrir la langue et la culture en français, et je pense que cela vaut aussi pour d'autres langues étrangères. Pour maintenir une place importante à la littérature et aux textes littéraires, il est nécessaire de les utiliser en parallèle avec d'autres supports audiovisuels, de manière active et passive, afin de motiver les apprenants et de rendre leurs activités d'apprentissage plus attentives.

INTERVIEW 6

Transcription de l'interview avec E6, réalisée le 11 août 2023.

ETAPE 1 : Sujet en général

1. Bonjour, pouvez-vous vous présenter ?

Bonjour, je me présente sous le nom de THM. Après avoir obtenu ma licence en didactique du français langue étrangère, j'ai embrassé une carrière d'enseignante de français dans mon département. En 2013, j'ai entrepris une aventure académique en poursuivant un master en éducation pour le français langue étrangère à l'Université de la Pédagogie de HCM-Ville, en collaboration avec l'Université Caen Basse-Normandie en France. En raison de mes responsabilités familiales et de mes enfants, j'ai pris la décision de réaliser ce master au Vietnam, tout en bénéficiant d'une formation conjointe dispensée par les établissements français et vietnamien. Cette co-formation m'a permis de suivre des cours à Ho Chi Minh-Ville et à Phnom Penh, au Cambodge, où j'ai eu des camarades originaires du Laos, du Cambodge et de la Thaïlande. J'ai l'impression que ma promotion était la dernière à bénéficier de ce programme. Nous étions une dizaine d'étudiants. Bien que j'aie le désir de poursuivre des études doctorales, je dois planifier cela en tenant compte de ma famille. C'est un projet que je compte concrétiser dans le futur, peut-être en effectuant un doctorat au Vietnam.

2. Dans le cadre de votre activité de professeur de FLE, travaillez-vous sur l'interculturalité ? Avec la littérature ?

Je suis responsable des cours de langues couvrant toutes les compétences communicatives, avec une attention particulière portée sur la compréhension écrite. J'ai eu l'opportunité de participer à un stage de formation en pédagogie du français langue étrangère à Tours, en France, durant une période de 4 mois, axé sur la communication interculturelle. Cela s'est déroulé en 2013, juste avant que je poursuive mes études en master. Suite à cela, j'ai été chargé de dispenser des cours sur l'interculturel français dans mon département. En ce qui concerne la littérature française, j'ai eu l'occasion d'enseigner des cours de littérature française pendant un semestre, mais par la suite, une enseignante plus jeune a pris en charge cette responsabilité. En parallèle, je donne des cours spécialisés axés sur l'hôtellerie, la restauration et le tourisme français.

ETAPE 2 : Approche interculturelle dans des classe de FLE aux universités vietnamiennes

3. D'une façon générale, pourriez-vous parler un peu des étudiants au sein de votre Département ? de leur niveau, de leur motivation, de leurs projets professionnels ?

Chaque année, nous recrutons environ 2 classes, ce qui équivaut à environ 80 étudiants dans la filière linguistique et environ 20 étudiants dans la filière pédagogique. Cependant, au cours des deux dernières années, dans la filière linguistique, nous accueillons environ 40 étudiants en linguistique et 20 étudiants en didactique. Les étudiants débutent leur programme avec un niveau de véritable débutant. À chaque promotion, nous comptons généralement un ou deux étudiants bilingues, et parfois, nous avons des promotions composées à 100 % de vrais débutants.

À chaque rentrée scolaire, nous menons une enquête auprès des nouveaux étudiants, ce qui nous permet de comprendre qu'ils ont choisi cette filière pour découvrir une nouvelle culture et apprendre une nouvelle langue. Au cours des deux dernières années, notre département a mis en place un recrutement en alternance à distance, offrant des formations en ligne aux étudiants qui travaillent en parallèle. Cette initiative a été mise en place en collaboration avec des établissements partenaires à l'étranger, leur permettant ainsi d'accéder à la formation en français langue étrangère. Au cours de la première année, nous avons pu recruter 40 étudiants, et lors de la deuxième promotion, ce nombre s'est élevé à 26 étudiants.

Parmi les motivations des étudiants, nombreux sont ceux qui aspirent à travailler au sein d'entreprises françaises après l'obtention de leur licence. Pour les encourager, nous organisons des visites d'entreprises et proposons des stages courts aux étudiants, en particulier dans des entreprises étrangères basées à Cantho. De plus, beaucoup d'étudiants expriment le désir de poursuivre leurs études en France après l'obtention de leur licence. Nous remarquons également que certains étudiants débutants, bien que partant de zéro, font preuve d'une grande volonté et de détermination. Avec le temps, ils parviennent à surpasser le niveau des étudiants bilingues, c'est-à-dire ceux qui avaient déjà acquis des compétences en français auparavant.

Environ 15 % des étudiants de chaque promotion se montrent particulièrement compatibles et motivés. Cependant, dans l'ensemble, la majorité des étudiants démontre un grand enthousiasme à apprendre les cours de français. Notre département a mis en place une stratégie de marketing efficace, orientant généralement les étudiants vers des domaines tels que le tourisme ou les postes administratifs au sein d'entreprises françaises.

4. Pourriez-vous parler un peu de l'interculturalité dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans votre établissement ?

En ce qui concerne le cours de culture, nous avons dédié trois semestres à ce sujet. Un semestre est consacré à la culture générale, tandis que les deux semestres suivants se concentrent sur

l'interculturalité. À partir du cinquième semestre, les étudiants explorent divers domaines culturels au cours des sixième et septième semestres, voire jusqu'au huitième. Pour les semestres sept et huit, les étudiants ont la flexibilité de choisir le moment qui leur convient le mieux pour suivre ce cours. Dans ce cours, nous prenons en charge la préparation et la sélection des documents nous-mêmes, car nous n'avons pas de manuel officiel. Les enseignants conçoivent des recueils de textes afin de les utiliser pour l'enseignement. Nous avons eu l'opportunité d'inviter des experts et des professeurs français provenant d'autres universités pour dispenser une formation, ce qui a grandement enrichi notre approche pédagogique. Grâce à ces experts, nous avons pu acquérir une source documentaire pertinente et inspirante pour la préparation de nos cours de culture.

Parallèlement, nous collaborons avec des volontaires français natifs présents dans notre département afin de harmoniser les contenus et les supports pédagogiques pour nos cours. Concernant le cours de culture, nous comptons sur Monsieur Kien Vu en tant que responsable de l'interculturel, ainsi que sur ma propre contribution et celle d'une enseignante française native, Madame Émilie Nguyen, qui réside au Vietnam et travaille au sein de notre département. En somme, notre équipe est constituée de trois membres pour ce cours.

5. Comment enseignez-vous les compétences interculturelles en classe de langue ?

Dans mes cours de langue, notamment en compréhension écrite, j'intègre des éléments interculturels pour rendre l'enseignement plus enrichissant. Par exemple, j'utilise des textes d'invitation pour comparer les actes d'invitation entre les deux pays. De même, avec des textes sur les invitations de mariage, je fais travailler les étudiants sur les différences entre les cérémonies en France et au Vietnam. L'orientation du département est également d'intégrer des éléments interculturels pour rendre les cours de langue plus captivants, ce qui me pousse à explorer et à échanger avec des volontaires et des Français natifs pour enrichir mes connaissances interculturelles.

Par ailleurs, au sein de notre établissement, nous organisons des activités scolaires, telles que les "clubs de français," où des volontaires français natifs interviennent pour partager leurs connaissances culturelles. Nous mettons en place des compétitions ludiques comme la réalisation de desserts français ou des présentations sur les monuments français. Ces activités divertissantes soutiennent efficacement l'apprentissage de la culture française par les étudiants.

Dans mes cours, j'encourage mes étudiants à réaliser des présentations en groupe devant leurs camarades, en abordant des thèmes que je leur propose. Au cours de ces présentations, les étudiants doivent rassembler des informations et des connaissances culturelles sur la France, puis les comparer avec la culture vietnamienne. Cependant, il arrive parfois que les étudiants aient des

difficultés à déterminer quelles sources sont fiables et légitimes pour leurs recherches. C'est dans ces moments-là que les enseignants jouent un rôle essentiel en accompagnant et en guidant les étudiants dans leurs démarches.

6. Des enseignants de votre département ont des mobilités en France pour des expériences interculturelles ?

Lors de ma période à Tours, j'ai eu l'opportunité de participer à l'association "Touraine Vietnam," où des Français natifs soutiennent l'apprentissage du français au Vietnam et vice-versa. Cette expérience m'a permis d'échanger et d'acquérir des connaissances interculturelles précieuses.

Le stage que j'ai effectué à Tours, en France, pendant 4 mois, résultait d'un accord entre mon université et l'Université François Rabelais de Tours. Cet accord nous permettait d'échanger des étudiants volontaires français chaque année. En général, nous accueillions un étudiant en Master 2 qui venait au Vietnam pour effectuer un stage d'une année scolaire. En 2013, j'ai eu la chance d'être envoyé en France pour ce stage, précédant ainsi une camarade qui avait elle aussi réalisé un stage similaire à Tours un an avant moi. Cependant, après nos expériences, il n'y a plus eu de mobilité d'enseignants vietnamiens en France. Malgré cela, nous continuons de recevoir des étudiants français dans notre établissement, où ils interviennent dans les cours de langue. Ils sont rémunérés par l'université française. Cette collaboration existe depuis 13 ans et a persisté malgré les deux années de restrictions liées à la pandémie de COVID-19.

Dans mon établissement, nous proposons deux filières distinctes. L'une est centrée sur la didactique de la langue française et compte environ 8 enseignants, tandis que l'autre se concentre sur la linguistique française et regroupe 7 enseignants. En tout, nous sommes 15 enseignants. Tous possèdent au moins un niveau de master, et parmi eux, 8 sont docteurs et 2 sont en cours de préparation de leur thèse. Tous les enseignants de notre département ont réalisé leur thèse à l'étranger, principalement en France dans des universités telles que Caen, Rouen et Tours.

7. Est-ce que d'après vous, des exercices de comparaison sont efficaces pour l'enseignement/ apprentissage des compétences interculturelles ?

L'approche basée sur les comparaisons interculturelles pour l'enseignement des compétences interculturelles se révèle efficace, bien que cela puisse être complexe pour les enseignants d'accompagner les étudiants de manière adéquate. Ce qui est particulièrement intéressant dans notre département, c'est la présence d'une enseignante française qui est responsable de ce cours. En outre, nous avons des étudiants volontaires français natifs qui interviennent pendant les cours de langue. Cette collaboration entre enseignants, étudiants et intervenants français natifs nous permet de valider les connaissances culturelles et d'assurer une meilleure compréhension interculturelle dans l'ensemble du processus d'apprentissage.

ETAPE 3 : Utilisation de la littérature dans l'approche interculturelle dans des classes de FLE aux universités vietnamiennes.

8. Pourriez-vous parler un peu de l'exploitation de la littérature française dans l'enseignement du FLE au sein de votre établissement ?

Dans mon établissement, nous proposons également un cours de littérature française au 8e semestre, ce qui correspond à la 4e année d'études. Ce cours est facultatif et vise à orienter les étudiants dans leur choix de spécialisation. Nous mettons l'accent sur l'importance de la littérature dans l'apprentissage de la langue française. Ce cours contribue à hauteur de 20 % à la note finale du travail de mémoire de fin de licence. Concernant le cours de littérature, il est encadré par une seule enseignante qui en est responsable.

Nous utilisons le manuel "Littérature Progressive du Français" de niveau débutant pour enseigner la littérature aux étudiants de 4e année. Ce cours de littérature est proposé en option et a pour objectif d'orienter les étudiants vers la littérature en mettant en avant son importance dans l'apprentissage de la langue française ainsi que de la culture. Nous insistons auprès de nos étudiants sur l'importance d'acquérir des connaissances générales s'ils souhaitent travailler avec des étrangers ou des Français. Étant motivés à communiquer et échanger avec des Français, nous leur expliquons qu'ils doivent être préparés à aborder des sujets variés dans différents domaines. C'est ainsi que la littérature devient un outil essentiel pour fournir des thèmes et des connaissances intéressantes à discuter et échanger avec des natifs français.

9. Que pensez-vous du rôle de ce support dans l'enseignement du FLE en général et des compétences interculturelles en particulier ?

Les textes littéraires sont un support essentiel parmi d'autres et il est important de varier et de collaborer entre ces supports. Par exemple, j'incorpore fréquemment des extraits de films adaptés lorsque j'enseigne des textes littéraires. En utilisant des supports audiovisuels tels que des films, cela suscite davantage l'intérêt des étudiants et rend la matière plus captivante. De plus, cela les aide à mieux comprendre les textes littéraires présentés en classe.

10. Quels sont vos critères pour la sélection des textes littéraires propice à votre objectif pédagogique ?

Les critères de sélection des textes littéraires comprennent plusieurs éléments. Tout d'abord, le vocabulaire doit être accessible et pas trop complexe pour les étudiants. De plus, le contexte historique des textes littéraires ne doit pas être trop éloigné, de préférence en se concentrant sur les textes du 20e siècle au 19e siècle, car les textes du 16e au 17e siècle peuvent être plus difficiles à aborder. Il est également important de choisir des textes ayant des intrigues proches des expériences des étudiants. Par exemple, le roman "L'Amant" de Marguerite Duras contient des

scènes se déroulant à Can Tho, ce qui peut susciter l'intérêt des étudiants, car ils peuvent visiter la maison correspondante à Can Tho. Ce lien concret avec le contenu du texte peut motiver davantage les étudiants à s'investir dans l'étude du roman.

11. Comment utilisez-vous un texte littéraire dans l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Le cours de littérature s'étend sur une durée de 15 semaines, avec deux séances de 50 minutes chaque semaine. Les deux premières semaines sont dédiées à la présentation générale de l'histoire de la littérature française, du contexte social en France, des auteurs et des œuvres emblématiques de différentes époques. Les étudiants sont regroupés et chaque groupe choisit une période spécifique, un auteur et une œuvre caractéristique. Ensuite, ils préparent une présentation orale en français à présenter en classe.

Au cours des semaines suivantes, chaque groupe présente ses trouvailles, et l'enseignant les guide dans la lecture et la compréhension d'un extrait de texte littéraire choisi par le groupe. Cette activité met davantage l'accent sur la compréhension écrite avancée. Parfois, l'enseignant incorpore également des extraits de films issus d'Internet, comme par exemple "Les Trois Mousquetaires". De plus, des ateliers sont organisés pour que les étudiants décrivent les extraits ou créent des poèmes en rapport avec les textes étudiés.

12. D'après votre expérience, est-ce que les étudiants se sentent à l'aise et motivés en apprenant le français via des textes littéraires francophones ?

La réaction des étudiants varie en fonction du texte choisi par l'enseignant. Lorsqu'un texte est relativement simple ou aborde des thèmes qui résonnent avec la vie des étudiants, comme c'est le cas avec des romans tels que "L'Amant", les étudiants se sentent plus à l'aise et motivés. Cependant, cette réaction positive ne s'applique pas à tous les textes littéraires qui sont proposés.

ETAPE 4 : Enjeux

13. Avez-vous déjà rencontré des difficultés en utilisant de la littérature dans votre enseignement ? Lesquelles ?

Les enseignants rencontrent plusieurs difficultés dans l'enseignement des textes littéraires. Tout d'abord, le manque de ressources documentaires constitue un obstacle, car les enseignants se basent principalement sur le manuel "Littérature Progressive du Français". Cette limitation entrave leur accès à des références plus vastes, notamment en ce qui concerne la littérature contemporaine, qui pourrait susciter davantage l'intérêt des jeunes étudiants.

De plus, le niveau de compétence linguistique des étudiants constitue un défi majeur. Leur maîtrise de la langue n'étant pas encore solide, il leur est difficile de comprendre et d'analyser en profondeur

des textes littéraires. En conséquence, dans l'approche pédagogique adoptée dans notre département, l'accent n'est pas tellement mis sur l'analyse approfondie des techniques et des figures de style, mais plutôt sur la compréhension générale du contenu des textes.

14. Auprès des apprenants, quelles sont les difficultés quand ils apprennent le français avec de la littérature ?

Il semble que les étudiants ressentent une certaine appréhension envers le cours de littérature française, principalement en raison de leur expérience passée avec le cours de littérature vietnamienne à l'école. Cette expérience les a marqués négativement, car ils étaient contraints de suivre des normes strictes et d'analyser les textes de manière mécanique, ce qui a entravé leur sentiment de liberté dans l'analyse littéraire. Leur inconfort à l'égard de la lecture de textes littéraires est également présent, même en vietnamien. Par conséquent, au début du cours de littérature française, les étudiants peuvent montrer de l'intérêt, mais ils posent souvent des questions sur les méthodes d'évaluation, peut-être dans l'espoir de comprendre comment leur approche sera différente de leurs expériences passées

15. Avez-vous des suggestions pour que les enseignants de FLE puissent encore mieux exploiter la littérature française d'une façon plus efficace ?

Au début du cours, j'adopte une approche psychologique en expliquant aux étudiants l'importance et la pertinence de l'apprentissage des textes littéraires français. Ensuite, je leur présente les objectifs du cours, mettant l'accent sur la compréhension du contenu des textes ainsi que la découverte des différences culturelles entre les deux pays et l'acquisition de connaissances générales sur les époques historiques et les auteurs. Ce processus rassure considérablement les étudiants et atténue leurs inquiétudes.

Je crois que des formations supplémentaires pour les enseignants dans l'enseignement des textes littéraires seraient bénéfiques. J'espère également qu'il y aura des collaborations accrues entre les universités vietnamiennes et françaises pour faciliter les échanges et l'accès à davantage de ressources documentaires. Cela contribuerait certainement à améliorer la qualité de l'enseignement de la littérature française et à encourager davantage d'étudiants à s'intéresser et à s'engager dans ce domaine.

16. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE ?

ANNEXE 2 - CORPUS LITTÉRAIRE

LES MISÉRABLES – NHỮNG KẺ KHỐN NẠN

Code	Les misérables – Victor Hugo	Những kẻ khốn nạn - Nguyễn Văn Vĩnh	Page
Tolérance/ tolérant/ tolérer			
TOL 1	A cela près, il était et il fut, en toute chose, juste, vrai, équitable, intelligent, humble et digne ; bienfaisant, et bienveillant, ce qui est une autre bienfaisance. C'était un prêtre, un sage, et un homme. Même, il faut le dire, dans cette opinion politique que nous venons de lui reprocher et que nous sommes disposé à juger presque sévèrement, il était <i>tolérant</i> et facile, peut-être plus que nous qui parlons ici.	Ngoại giả cái câu đáng trách đó, còn thì điều gì cũng nên khen ông <i>Myriel</i> là một người công-bằng, chính-trực, thành thực, không ngoan, khiêm-nhúm, phong-thể, có <i>lòng từ-thiện</i> , có bụng <i>khoan-hoà</i> , mà <i>khoan-hoà</i> cũng là một cách ở từ-thiện. Ông thật là một nhà chân-tu, một người quân-tử, một người hoàn-toàn nhân-cách. Xét ngay trong cái cách cử-chỉ của ông đối với đương triều, chính là cái điều trước-giả trách ông, mà sẵn lòng trách ông một cách nghiêm-khắc, ông cũng vẫn còn có ý dễ-dãi, có bụng nể-nang, có lẽ cái <i>lòng khoan-dung</i> của ông, tở với trước-giả phẩm-bình ở đây, thì trước-giả lại là kẻ hẹp lượng.	p. 185 - Chapitre XI - Livre I - Partie I

TOL 2	<p>Les bénéfiques du père Madeleine étaient tels que, dès la deuxième année, il avait pu bâtir une grande fabrique dans laquelle il y avait deux vastes ateliers, l'un pour les hommes, l'autre pour les femmes. Quiconque avait faim pouvait s'y présenter, et était sûr de trouver là de l'emploi et du pain.</p> <p>Le père Madeleine demandait aux hommes de la bonne volonté, aux femmes des mœurs pures, à tous de la probité. Il avait divisé les ateliers, afin de séparer les sexes et que les filles et les femmes pussent rester sages. Sur ce point, il était inflexible. C'était le seul où il fût en quelque sorte <i>intolérant</i>.</p>	<p>Còn thẳng cha <i>Madeleinethì</i> buôn bán phát tài nhiều lắm, vừa năm trước sang năm sau đã dựng được nổi một nơi đại-công-xưởng, trong chia làm hai toà nhà rộng, một toà để cho thợ đàn-ông làm, một toà để riêng cho thợ đàn-bà. Ái đỏi cứ đến đó, tất là có việc làm, có cơm ăn. Chủ-ông chỉ cầu có một điều là trai thì phải có chí, mà gái thì phải thuần thực nét-na, hết thấy ai cũng thấy lòng ngay thật mà làm-lụng ăn-ở. Chỗ công-xưởng ông phân biệt hai bên nam nữ, để khiến cho những kẻ phụ nữ đi cố công, giữ được ngoan lành. Về khoản đó thì ông thật là nghiêm-khắc, ai nói cũng không chuyển. Có lẽ chỉ có việc ấy, là ông không <i>dung</i> ý-kiến người khác.</p>	<p>p. 9 - Chapitre II - Livre V - Partie I</p>
TOL 3	<p>Mi-parti lumière et ombre, Napoléon se sentait protégé dans le bien et <i>toléré</i> dans le mal. Il avait, ou croyait avoir pour lui, une connivence, on pourrait presque dire une complicité des événements, équivalente à l'antique invulnérabilité.</p>	<p>Vua Nã-phá-luân nửa là sáng, nửa là tối, cho nên khi làm điều thiện thì biết rằng trời phù-hộ, khi làm điều ác thì biết rằng trời <i>dung-túng</i>. Ngài yên-trí rằng thế sự vẫn đồng-tình, đồng-muru với ngài, cái yên-trí ấy thành ra như một thứ thuốc kị-đạn ngày xưa vậy.</p>	<p>p. 91 - Chapitre VIII - Livre I - Partie II</p>
TOL 4	<p>Turenne était adoré de ses soldats parce qu'il <i>tolérait</i> le pillage ; le mal permis fait partie de la bonté ; Turenne était si <i>bon</i> qu'il a laissé mettre à feu et à sang le Palatinat. On voyait à la suite des armées moins ou plus de maraudeurs selon que le chef était plus ou moins sévère. Hoche et Marceau n'avaient point de traîneurs ;</p>	<p>Như ông <i>Turenne</i>, quân lính thờ ông như thần, chỉ bởi trong khi chinh chiến, ông cho phép quân lính được cướp; <i>dung túng</i> kẻ làm càn cũng là một cách nhân từ! Ông <i>Turenne</i> quá nhân từ đến nỗi đã để cho quân lính cướp phá tàn nhẫn đất <i>Palatianl</i>. Sau một đạo quân đi đánh giặc, ít hay nhiều kẻ gian phi đi theo, là vì ông tướng nghiêm nhiều hay nghiêm ít. Như ông <i>Hoche</i> với ông <i>Marceau</i> đem quân đi đâu</p>	<p>p. 199 - Chapitre XIX - Livre I - Partie II</p>

	Wellington, nous lui rendons volontiers cette justice, en avait peu.	thường không có đưa đi theo sau. Ông Huệ-linh-tôn cầm quân cũng ít kẻ gian theo sau, ta phải công-nhận cho ông điều đấy.	
TOL 5	La Noël de l'année 1823 fut particulièrement brillante à Montfermeil. Le commencement de l'hiver avait été doux ; il n'avait encore ni gelé ni neigé. Des bateleurs venus de Paris avaient obtenu de M. le maire la permission de dresser leurs baraques dans la grande rue du village, et une bande de marchands ambulants avait, sous la même <i>tolérance</i> , construit ses échoppes sur la place de l'église et jusque dans la ruelle du Boulanger, où était située, on s'en souvient peut-être, la gargote des Thénardier.	Ngày lễ Thiên-chúa giáng-sinh năm 1823 ở <i>Monfermeil</i> thật là long trọng. Từ đầu mùa đông năm ấy chiều trời êm-ả, nước chưa đóng băng, trời chưa xuống tuyết hôm nào. Những phường làm trò ở kinh-thành mà đến, đã xin được phép quan thị-trưởng cho cất rạp lên ở ngay phố chính trong làng. Một bọn bán hàng dong nữa thì <i>xin được phép</i> cất lều ở trước sân nhà thờ, cho vào đến tận cái ngõ hàng Bánh, là cái ngõ nhà vợ chồng <i>Thénardier</i> dọn quán bán hàng, có lẽ độc-giả cũng còn nhớ.	p. 61 - Chapitre I - Livre III - Partie II
TOL 6	L'étranger, sans quitter sa chaise, se tourna vers la Thénardier. — Madame, dit-il en souriant d'un air presque craintif, bah ! laissez-la jouer ! De la part de tout voyageur qui eût mangé une tranche de gigot et bu deux bouteilles de vin à son souper et qui n'eût pas eu l'air d'un affreux pauvre, un pareil souhait eût été un ordre. Mais qu'un homme qui avait ce chapeau se permît d'avoir un désir et qu'un homme qui avait cette redingote se permît d'avoir une volonté, c'est ce que la Thénardier ne crut pas devoir <i>tolérer</i> . Elle repartit aigrement : — Il faut qu'elle travaille, puisqu'elle mange. Je ne la nourris pas à rien faire.	Người khách lạ cứ ngồi yên trên ghế, quay lại phía mẹ, giọng nói giọng cười mà can rằng: - Bà ơi, để con trẻ nó chơi một thí. Giả-sử lời nói ấy là của một ông khách nào ăn miếng đùi cừu lớn, uống hai chai rượu nho rồi, mà khách lại không như một thằng keo-kiết, thì câu xin-van ấy tức là lời truyền-bảo. Nhưng mà một người khách đội một cái mũ bạc như thế mà lại dám thỉnh-cầu, một người bạn áo <i>ô-đinh-gốt</i> như thế mà lại dám sai-bảo, thì ai chứ mẹ <i>Thénardier</i> sao <i>dung được</i> nổi. Mẹ bèn lên giọng chua chát mà đáp rằng: - Nó ăn thì nó phải làm. Ta đây có nuôi người để ngồi đưng đâu.	p. 153 - Chapitre VIII - Livre III - Partie II

<p>TOL 7</p>	<p>Dans les premiers temps, les religieuses leur prêtaient leurs vêtements noirs. Cela parut profane, et la prieure le défendit. Ce prêt ne fut permis qu'aux novices. Il est remarquable que ces représentations, <i>tolérées</i> sans doute et encouragées dans le couvent par un secret esprit de prosélytisme, et pour donner à ces enfants quelque avant-goût du saint habit, étaient un bonheur réel et une vraie récréation pour les pensionnaires.</p>	<p>Mấy lần đầu thì các bà phước cho các cô mượn áo thâm của mình. Về sau bà cai dòng coi sự ấy là phạm đạo, ra lệnh cấm hẳn. Từ đó duy chỉ các bà còn thí-sai mới được cho mượn áo. Có một điều nên chú-ý là sự cho các nữ học-sinh ăn-bận giả làm bà phước đó, nhà dòng <i>để cho làm</i> chẳng qua thâm-ý là cốt để lợi việc truyền-giáo, nghĩa là để khiến cho lũ con-trẻ sớm tập bận xống-áo tu hành đó mà thôi, vậy mà bọn nữ-học-sinh khi nào được bận áo như thế lấy làm khoái-lạc và thật tình sung-sướng lắm.</p>	<p>p. 207 - Chapitre III - Livre VI - Partie II</p>
<p>TOL 8</p>	<p>Il se rappelait ses anciens compagnons ; comme ils étaient misérables ; ils se levaient dès l'aube et travaillaient jusqu'à la nuit ; à peine leur laissait-on le sommeil ; ils couchaient sur des lits de camp, où l'on ne leur <i>tolérait</i> que des matelas de deux pouces d'épaisseur, dans des salles qui n'étaient chauffées qu'aux mois les plus rudes de l'année ; ils étaient vêtus d'affreuses casaques rouges ; on leur permettait, par grâce, un pantalon de toile dans les grandes chaleurs et une roulière de laine sur le dos dans les grands froids ; ils ne buvaient de vin et ne mangeaient de viande que lorsqu'ils allaient « à la fatigue ».</p>	<p>Ông sực nhớ đến những kẻ đồng-nạn khi xưa; khốn nạn thay là những hạng người đó; chưa sáng đã phải dậy, làm việc cho đến tối mịt; chỉ vừa được yên-thân trong giấc ngủ mà thôi; nằm thì lên giường ván, cái đệm <i>chỉ</i> dày đến hai tấc là cùng, trong nhà ngục khi nào lạnh rá quá mới có lửa sưởi; mình thì bận cái áo đỏ nom thấy mà ghê; phải có đặc ân của quan coi-giữ mới được bận cái quần vải khi nòng-nực quá; mới được khoác cái áo thô bằng dương-mao khi rá lạnh; ngày nào phải sai đi làm việc nặng nhọc mới được uống chút rượu nho, ăn miếng thịt.</p>	<p>p. 217 - Chapitre IX - Livre VIII - Partie II</p>

TOL 9	Deux fois par an, au 1er janvier et à la Saint-Georges, Marius écrivait à son père des lettres de devoir que sa tante dictait, et qu'on eût dit copiées dans quelque formulaire ; c'était tout ce que <i>tolérait</i> M. Gillenormand ; et le père répondait des lettres fort tendres que l'aïeul fourrait dans sa poche sans les lire.	Cứ mỗi năm hai kì, ngày mùng-một đầu năm, với ngày lễ ông thánh <i>Georges</i> , cậu <i>Marius</i> lại viết thư cho cha, thư ấy là thư gửi cho xong phận-sự, do bà dì đọc cho cậu viết, theo sáo sẵn lấy đâu trong quyển sách lập thành. Cụ <i>Gillenormand</i> chỉ <i>dung</i> có thế mà thôi. Ông đại-tá bắt được thư con, thì lần nào cũng trả lời những câu ân-tình những lời thăm-thăm. Những thư ấy đến tay ông cụ, thì ông cụ vò mà bỏ túi không đọc.	p. 153 - Chapitre II - Livre III - Partie III
TOL 10	C'était là l'essence et la quintessence de la société parisienne blanche. On y tenait en quarantaine les renommées, même royalistes. Il y a toujours de l'anarchie dans la renommée. Chateaubriand, entrant là, eût fait l'effet du Père Duchêne. Quelques ralliés pourtant pénétraient, par <i>tolérance</i> , dans ce monde orthodoxe. Le comte Beugnot y était reçu à correction.	Chốn ấy thật là tinh-tuỷ của xã-hội Ba-lê về bên Trắng. (Bao nhiêu chính-đảng cách-mệnh là về bên Đỏ). Phàm những kẻ có tiếng-tăm, dầu là bên chính-đảng Tôn quân cũng vậy, động đã có tiếng lừng-lẫy là chốn ấy họ không tin. Phàm có tiếng tức là mất trật-tự rồi, tức là vô-quân rồi. Ông <i>ChateauBriand</i> mà bước chân vào chỗ ấy, thì cũng như là cha <i>Duchêne</i> . Tuy nhiên có một vài nhà, đã đi lại mớ về, gọi là "tái-hiệp đảng" cũng được họ <i>dung</i> cho ra vào ở nơi đạo-chính ấy. Như ông <i>Beugnot bá</i> , thì họ cho ra vào mà coi như kẻ hối-quá vậy.	p. 165 - Chapitre III - Livre III - Partie III
TOL 11	Grantaire, vrai satellite d'Enjolras, habitait ce cercle de jeunes gens ; il y vivait ; il ne se plaisait que là ; il les suivait partout. Sa joie était de voir aller et venir ces silhouettes dans les fumées du vin. On le <i>tolérait</i> pour sa bonne humeur.	Cậu <i>Grantaire</i> y như một vị sao-hầu của <i>Enjolras</i> , cho nên ở luôn với bọn thiếu-niên đó; như cá ở nước; chỉ ở đó mới thoả-thích, dời đi nơi khác không chịu được, họ đi đâu thì theo họ đi đó. Cái khoái-lạc của cậu là ngồi mà nhìn bóng những người ấy đi đi lại lại trông ánh khói rượu bốc lên. Mà sở-dĩ bọn kia <i>dung</i> cậu cũng bởi cậu vui tính.	p. 51 - Chapitre I - Livre IV - Partie III

TOL 12	A cette époque, de certaines maisons riveraines, rue Madame et rue d'Enfer, avaient une clef du Luxembourg dont jouissaient les locataires quand les grilles étaient fermées, <i>tolérance</i> supprimée depuis. Ce père et ce fils sortaient sans doute d'une de ces maisons-là.	Thuở ấy, có một vài nhà gần vườn công, như những nhà ở đường Đức-bà Hoàng-muôi, đường Địa-ngục, được đặc-quyền giữ một cái chìa-khoá riêng để những khi vườn Lục-xâm-bảo đóng cửa rồi, muốn vào chơi thì cứ tự nhiên mở lấy cổng mà vào. <i>Cái đặc quyền</i> ấy về sau bãi đi rồi. Hai cha con đó chừng là ở một cái nhà có đặc-quyền đó mà ra.	p. 187 - Chapitre XVI - Livre I - Partie V
Mansuétude			
MAN 1	Ainsi vivait cet homme juste. Quelquefois il s'endormait dans son jardin, et alors il n'était rien de plus vénérable. Monseigneur Bienvenu avait été jadis, à en croire les récits sur sa jeunesse et même sur sa virilité, un homme passionné, peut-être violent. Sa <i>mansuétude</i> universelle était moins un instinct de nature que le résultat d'une grande conviction filtrée dans son cœur à travers la vie et lentement tombée en lui, pensée à pensée ; car, dans un caractère comme dans un rocher, il peut y avoir des trous de gouttes d'eau.	Người chính-trực ấy sanh-hoạt như thế. Nhiều khi ngủ quên ngoài vườn. Những lúc ấy thì cái vẻ mặt ông thật là đáng thờ đáng kính. Cứ theo tiểu-truyện của ông thì xưa ông cũng vào một bậc đa tình, đa cảm, mà để lại hay nóng vội giận mừng. Vậy mà may hoá ra người <i>khoan-hoà</i> điềm tĩnh. Cái điềm tĩnh ấy không phải là do bẩm-tính, mà thật là do lịch-duyet, trải qua một cõi dài, mỗi ngày học thêm một câu, biết thêm một việc, đã kinh-nghiệm lắm mà sửa nên cái nét ôn-hoà đó. Trong một cái tính nét người ta cũng như trong một tảng đá, nước dẫu rỏ dần từng giọt, mà lâu cũng hành hẵn lỗ.	p. 205 - Chapitre XIII - Livre I - partie I
MAN 2	Mademoiselle Baptistine ne parlait même pas. Elle se bornait à obéir et à complaire. Même quand elle était jeune, elle n'était pas jolie, elle avait de gros yeux bleus à fleur de tête et le nez long et busqué ; mais tout son visage, toute sa personne, nous l'avons dit en commençant, respiraient une	Còn bà <i>Baptist</i> thì không nói gì hết, chỉ một niềm vâng anh với chiều anh cho hết sức; khi bà còn xuân-xanh, bà cũng không có nhan-sắc. Hai con mắt của bà to mà xanh, lại ốc-nhồi, mũi bà thì dài mà lại khoằm; tuy vậy cả cái mặt bà, cả người bà, điều này ta đã nói, lúc nào cũng tiết ra một cái vẻ <i>phúc-hậu</i> vô-hạn. Thì ra tiền-định của bà	p. 47 - Chapitre II - Livres II - Partie I

	<p>ineffable bonté. Elle avait toujours été prédestinée à la <i>mansuétude</i> ; mais la foi, la charité, l'espérance, ces trois vertus qui chauffent doucement l'âme, avaient élevé peu à peu cette <i>mansuétude</i> jusqu'à la sainteté.</p>	<p>bẩm-sinh ra để mà <i>từ-bi</i>, nhân-nại. Việc thành-tín, việc từ-thiện, việc tin-cậy là ba cái đức nó làm cho ấm linh-hồn người ta, dần dần lại khiến cho bà thêm cái vẻ <i>trai-tĩnh</i> nữa.</p>	
<p>MAN 3</p>	<p>L'avocat général prit la parole : — Messieurs les jurés, l'incident si étrange et si inattendu qui trouble l'audience ne nous inspire, ainsi qu'à vous, qu'un sentiment que nous n'avons pas besoin d'exprimer. Vous connaissez tous, au moins de réputation, l'honorable M. Madeleine, maire de Montreuil-sur-Mer. S'il y a un médecin dans l'auditoire, nous nous joignons à monsieur le président pour le prier de vouloir bien assister monsieur Madeleine et le reconduire à sa demeure. M. Madeleine ne laissa point achever l'avocat général. Il l'interrompit d'un accent plein de <i>mansuétude</i> et d'autorité. Voici les paroles qu'il prononça ; les voici littéralement, telles qu'elles furent écrites immédiatement après l'audience par un des témoins de cette scène, telles qu'elles sont encore dans l'oreille de ceux qui les ont entendues, il y a près de quarante ans aujourd'hui.</p>	<p>Quan chương-lý thì nói rằng: - Thưa các ngài dự-thẩm, cái việc quái-lạ, không ai ngờ mà nó vừa xảy ra đây, tôi chắc rằng bụng chúng tôi nghĩ thế nào, các ngài cũng nghĩ như thế cả rồi, lựa là còn phải diễn-đạt cái cảm-tình chung ấy ra nữa. Đây hẳn ai cũng biết tiếng <i>Madeleine</i> quí-ông là thị-trưởng xã <i>Montreuil-sur-mer</i>. Nếu ở đây mà có ông thầy-thuốc nào, thì chúng ta sẽ hoà-thanh với quan chánh-toà để xin với ông thầy-thuốc đó, xem hộ cho ông thị-trưởng và đưa ông thị-trưởng về nhà. Ông <i>Mademeine</i> không để quan chương-lý nói nữa. Ông lên ngay một giọng rất <i>khoan-nhân</i> mà lại rất đồng-dạc mà trả lời lại. Những câu ông trả lời, xun chép lại ra sau đây, y như nguyên-văn của một người đi xem hôm ấy đã biên lấy.; mà bao nhiêu người đã được nghe, hôm ấy tính ra đến bây giờ gần được bốn-mươi năm rồi, mà chắc hãy còn nhớ mãi như văng-vẳng bên tai vậy.</p>	<p>P. 241 - Chapitre XI - Livre VII - Partie I</p>

MAN 4	<p>La révolution de juillet est le triomphe du droit terrassant le fait. Chose pleine de splendeur. Le droit terrassant le fait.</p> <p>De là l'éclat de la révolution de 1830, de là sa <i>mansuétude</i> aussi. Le droit qui triomphe n'a nul besoin d'être violent. Le droit, c'est le juste et le vrai.</p>	<p>Số là cuộc cách-mệnh tháng bảy nó là cuộc công-lý thắng sự-kiện, (tinh thần thắng vật chất). Là một quang cảnh rực-rỡ. Công-lý thắng sự-kiện, cho nên cuộc cách-mệnh năm 1800 rực-rỡ, mà lại <i>khoan-nhân</i>. Phàm công-lý mà thắng không cần phải xung đột. Công-lý tức là ngay thẳng, tức là chân-chính.</p>	<p>p. 23 - Chapitre I - Livre I - Partie IV</p>
MAN 5	<p>Du reste rien de ceci ne perçait pour Cosette. Ni humeur, ni rudesse. Toujours la même figure sereine et bonne. Les manières de Jean Valjean étaient plus tendres et plus paternelles que jamais. Si quelque chose eût pu faire deviner moins de joie, c'était plus de <i>mansuétude</i>.</p>	<p>Vả những sự ấy không để cho <i>Cosette</i> biết một li nào cả. Ông không làm ra mặt hờn-giận, không có gay-gắt bao giờ. Cứ y-nguyên một vẻ khoan-từ, điềm-tĩnh. Trong cách điệu của ông đối với <i>Cosette</i>, lại có phần âu-yếm hơn, ân cần hơn trước. Người ta những lúc kém vui, không cái gì biểu lộ tác-lòng, hơn là cách <i>khoan-nhân</i> thái-quá.</p>	<p>p. 97 - Chapitre VII - Livre III - Partie IV</p>
MAN 6	<p>Elle regardait les papillons sur les fleurs, mais ne les prenait pas ; les <i>mansuétudes</i> et les attendrissements naissent avec l'amour, et la jeune fille, qui a en elle un idéal tremblant et fragile, a pitié de l'aile du papillon. Elle tressait en guirlandes des coquelicots qu'elle mettait sur sa tête, et qui, traversés et pénétrés de soleil, empourprés jusqu'au flamboiement, faisaient à ce frais visage rose une couronne de braises.</p>	<p>Cô đi nhìn bướm lượn trên hoa mà cô không bắt. Phàm người ta đến tuổi, biết ái tình rồi, thì hay có những cách <i>khoan dung</i>, những cách âu yếm loài vật như thế. Người con gái mới ngụ trong tấm lòng một cái tư-tưởng, một cái hi-vọng còn run, còn non mới, thì lại hay thương hại cho cái cánh con bướm-bướm. Cô thường lấy những hoa hồng-anh mà vắn thành khoanh thành mũ mà để lên đầu, hóng nắng chiếu vào nó lại đỏ lên ôi-ôi, khiến cho nét mặt đã tinh-tươi sáng-sủa lại được cái dần đỏ rực như than-hồng.</p>	<p>p. 105 - Chapitre VIII - Livre III - Partie IV</p>
Indulgence/ Indulgent			

<p>IND 1</p>	<p>Quelques bourgeois riaient autour de lui. — Monsieur le maire, dit l'évêque, et messieurs les bourgeois, je vois ce qui vous scandalise ; vous trouvez que c'est bien de l'orgueil à un pauvre prêtre de monter une monture qui était celle de Jésus-Christ. Je l'ai fait par nécessité, je vous assure, et non par vanité. Dans ces tournées, il était <i>indulgent</i> et doux, et prêchait moins qu'il ne causait. Il n'allait jamais chercher bien loin ses raisonnements et ses modèles. Aux habitants d'un pays il citait l'exemple du pays voisin. Dans les cantons où l'on était dur pour les nécessiteux, il disait : — Voyez les gens de Briançon. Ils ont donné aux indigents, aux veuves et aux orphelins le droit de faire faucher leurs prairies trois jours avant tous les autres. Ils leur rebâtissent gratuitement leurs maisons quand elles sont en ruine. Aussi est-ce un pays béni de Dieu. Durant tout un siècle de cent ans, il n'y a pas eu un meurtrier.</p>	<p>Sau lưng ông xã lại có mấy nhà phú-hộ cũng phải cười. Đức-cha nói đón ngay mà rằng: Thừa ông xã cùng các vị hào trưởng, tôi biết vì có gì mà các ngài cười rồi. Các ngài han đang cười tôi là một nhà tu-hành ti tiểu, mà sao lại dám cười lừa là một con vật Đức-chúa <i>Jésus</i> thuở trước thường dùng. Xin các ông cho biết là bất đắc dĩ, chứ không phải tôi đây có ý kiêu hãnh gì đâu. Khi ngài đi kinh lí các xứ như thế, thì bao giờ ngài cũng giữ một thái-độ <i>nhân-từ</i> dễ-dãi. Ngài giảng giáo thì ít, mà ngài nói chuyện tự-nhiên dễ-dàng thì nhiều. Phàm các đức hạnh, ngài không hay nói khó, để người phàm phải sợ không theo nổi. Khi ngài khuyên nhủ, ngài không hay viện những nghĩa lý viễn-vông, và những sự-tích cao-kỳ. Đến chỗ nào thì ngài kể ngay những công việc của người bên lân-cận. Tổng nào dân gian hay ở nghiệt với kẻ nghèo đói thì ngài nói: Sao các ông không xem những người bên <i>Briançon</i>. Phàm các bậc nghèo khó, những người cô-nhi quả-phụ, thì dân bên ấy họ cho quyền được gặt trước mọi người khác những ba ngày. Khi nhà đổ thì cả dân họ họp nhau lại mà dựng nhà cho, không lấy tiền công. Bởi vậy mà Chúa-trời có lòng thương đến dân ấy, suốt trong một thế-kỷ trăm năm, không xảy ra một án mạng nào.</p>	<p>p. 35 - Chapitre III - Livre I - Partie I</p>
---------------------	---	---	--

<p>IND 2</p>	<p>Quand il voyait tout le monde crier bien fort et s'indigner bien vite : — Oh ! oh ! disait-il en souriant, il y a apparence que ceci est un gros crime que tout le monde commet. Voilà les hypocrisies effarées qui se dépêchent de protester et de se mettre à couvert. Il était <i>indulgent</i> pour les femmes et les pauvres sur qui pèse le poids de la société humaine. Il disait : — Les fautes des femmes, des enfants, des serviteurs, des faibles, des indigents et des ignorants sont la faute des maris, des pères, des maîtres, des forts, des riches et des savants.</p>	<p>Khi nào ông <i>Myriel</i> thấy người ta la làng lên hoặc vội vàng mắng nhiếc một việc gì, thì ông thường mỉm cười mà rằng: - Chừng đây là một tội ác gì lớn, mà ai cũng phạm cả. Cho nên những kẻ ác ngầm này, đã vội sờn lòng giật mình, mà cãi cho được, để che-đậy lấy một mình. " Ông thường lấy <i>đại-độ</i> mà xử với những kẻ phụ-nữ và những người vô phúc, phải mang cái gánh nặng xã-hội trên vai, Ông thường nói: - Phạm những tội lỗi của người đàn-bà, của đứa con-trẻ, của kẻ tội-tớ, của người yếu-đuối, của đứa nghèo khó và của người ngu-dốt tất là tội lỗi của những kẻ làm chồng, làm cha, làm thầy, những người mạnh-khoẻ, những kẻ giàu-có và những người thông-minh.</p>	<p>p. 51 - Chapitre IV - Livre I - Partie I</p>
<p>IND 3</p>	<p>Qu'était-ce que cet excès d'amour ? C'était une bienveillance sereine, débordant les hommes, comme nous l'avons indiqué déjà, et, dans l'occasion, s'étendant jusqu'aux choses. Il vivait sans dédain. Il était <i>indulgent</i> pour la création de Dieu. Tout homme, même le meilleur, a en lui une dureté irréfléchie qu'il tient en réserve pour l'animal. L'évêque de Digne n'avait point cette dureté-là, particulière à beaucoup de prêtres pourtant. Il n'allait pas jusqu'au bramine, mais il semblait avoir médité cette parole de l'Ecclésiaste : « Sait-on où va l'âme des animaux ? » Les</p>	<p>Tấm lòng <i>bác ái vô-hạn</i> của ông giám-mục ấy ra làm sao? Nó là một thứ <i>nhân-từ</i> điềm-tĩnh, chẳng những đối với người đồng-loại, mà còn lan ra đến cả sự vật nữa. Ông không khinh ai, ông không rẻ-rúng cái gì hết. Ông ở nhân-từ với hết hảy những sự mà Thiên-chúa đã sáng tạo ra. Phạm người ta, dầu lòng từ-thiện đến đâu cũng vậy, thường bao giờ cũng vẫn dành một bên bụng một thứ vô tình mà tệ-ác đối với các loài vật. Tuy rằng cái lòng vô tình mà tệ-ác ấy, nhiều nhà thầy-cả cũng có, duy có ông giám-mục thành <i>Digne</i> là không. Ông cũng không đến nội kiêng sự sát-sinh thái quá như những kẻ tu hành <i>Bà-la-môn</i> bên Ấn-độ, nhưng xem trong cách ăn ở, hình như ông đã nghĩ-ngợi nhiều về câu trong sách <i>Ecclésiaste</i> nói rằng : "Ai mà biết linh-</p>	<p>p. 203 - Chapitre XIII - Livre I - Partie I</p>

	<p>laideurs de l'aspect, les difformités de l'instinct ne le troublaient pas et ne l'indignaient pas.</p>	<p>hồn của những giống vật?" Trong các loài thú-vật dẫu nhiều thứ hình dung xấu xí, của chỉ lạ lùng, tự hồ bẩm sinh ra đã có những bản-năng quái-lạ, vậy mà ông không ghê, không tức, ông lại <i>cảm thương</i>, hình như cũng âu yếm, tội-nghiệp.</p>	
<p>IND 4</p>	<p>Mais si l'on restait quelques heures près de lui, et pour peu qu'on le vît pensif, le bonhomme se transfigurait peu à peu et prenait je ne sais quoi d'imposant ; son front large et sérieux, auguste par les cheveux blancs, devenait auguste aussi par la méditation ; la majesté se dégageait de cette bonté, sans que la bonté cessât de rayonner ; on éprouvait quelque chose de l'émotion qu'on aurait si l'on voyait un ange souriant ouvrir lentement ses ailes sans cesser de sourire. Le respect, un respect inexprimable, vous pénétrait par degrés et vous montait au cœur, et l'on sentait qu'on avait devant soi une de ces âmes fortes, éprouvées et <i>indulgentes</i>, où la pensée est si grande qu'elle ne peut plus être que douce.</p>	<p>Nhưng nếu lại nhìn ông lâu lâu một chút, độ một vài giờ, có ý nom những khi ông tư-lự, thì cái ông lão lù-khù lúc mới, lại dần dần biến ra một vẻ uy-nghiêm; cái trán rộng mà nghiêm, trên đầu tóc bạc lại làm cho thêm đáng kính, đã thế lại còn có ngấn tư-tướng, ai nấy phải cúi đầu tôn-trọng. Vẻ người khoan-dung đại-độ, đường đường một đấng, càng nhìn càng tươi, dung nhan lồng-lộng. Muốn tả cái cảm-tình của người được đứng bên ông lão ấy, phải tưởng-tượng như được thấy vị Thiên-thần hiện xuống, tươi cười mà sẽ khoan-khoan giương cánh để bay. Tự dung mình phải tôn phải kính, một cách tôn-kính không lời nào đạt ra được, nó từ từ mà nhiễm vào mình ta, nó thấm thía vào lòng ta, khiến cho ta chịu rằng cái người đứng trước ta đó là một người có nghị-lực, một người đã trải hết những nỗi lao-khổ ở đời, đã hoá nên một người có <i>lượng</i>, tư-tướng của người ấy đã đến cái trình-độ cao-xa, không thể nào nghĩ được đến sự gì ác nữa.</p>	<p>p. 209 - Chapitre XIII - Livre I - Partie I</p>

<p>IND 5</p>	<p>Quand Jean Valjean était sorti de chez l'évêque, on l'a vu, il était hors de tout ce qui avait été sa pensée jusque-là. Il ne pouvait se rendre compte de ce qui se passait en lui. Il se roidissait contre l'action angélique et contre les douces paroles du vieillard. « Vous m'avez promis de devenir honnête homme. Je vous achète votre âme. Je la retire à l'esprit de perversité et je la donne au bon Dieu. » Cela lui revenait sans cesse. Il opposait à cette <i>indulgence</i> céleste l'orgueil, qui est en nous comme la forteresse du mal.</p>	<p>Khi <i>Jean Valjean</i> từ nhà ông giám-mục mà đi ra, thì độc giả có ý nom, đã thấy anh ta ra ngoài hẳn những tư-tưởng nó ám-ảnh trước. Anh ta không hiểu rõ cái tâm-lý của mình lúc ấy nó ra làm sao. Chỉ biết rằng mình đã cố hết sức nhắm mắt bịt tai không chịu để cho những cách từ-bi quảng-đại, những lời ngọt-ngào êm-ái, nó xiêu nổi được cái lòng đã quyết trả thù xã-hội. Mấy lời ông cố nói: " Anh đã hẹn với tôi từ đây tu-tĩnh lại. Tôi đã mua linh-hồn anh rồi. Linh-hồn anh, tôi đã đem ra ngoài ác-giới mà hiến cho Thiên-chúa rồi " từ ấy cứ réo-róc bên tai. Anh ta đã hết sức đem cái kiêu-ngạo ra mà phản đối với cái <i>từ-tâm</i> rất cao-thượng của ông lão.</p>	<p>p. 191 - Chapitre XIII - Livre II - Partie I</p>
<p>IND 6</p>	<p>Il s'obstinait à nier tout, le vol et sa qualité de forçat. Un aveu de ce dernier point eût mieux valu, à coup sûr, et lui eût concilié <i>l'indulgence</i> de ses juges ; l'avocat le lui avait conseillé ; mais l'accusé s'y était refusé obstinément, croyant sans doute sauver tout en n'avouant rien. C'était un tort ; mais ne fallait-il pas considérer la brièveté de cette intelligence ? Cet homme était visiblement stupide.</p>	<p>Cứ một niềm chối phắt, không phải nó ăn-trộm, mà cũng không phải nó đã đi đầy thuở trước. Giả-sử nó khôn hồn, thì nó cứ thú-nhận ngay cái tội đi đầy ngày trước, như thế thì có lẽ các quan ngài cũng <i>khoan dung</i> cho cái việc hái vài trái táo; thầy cũng đã hết sức khuyên-bảo nó nhận đi, nhưng mà nó nhất-định là chối hết cả, tưởng thế trắng được tội. Như thế thật là nó dại, nhưng xin các quan lượng xét cho cái trí-khôn con người thô-thiển. Nhìn mặt nó cũng đủ biết rằng nó là một đứa xuẩn-ngốc.</p>	<p>p. 207 - Chapitre IX - Livre VII - partie I</p>

IND 7	<p>Tout un monde nouveau apparaissait à son âme, le bienfait accepté et rendu, le dévouement, la miséricorde, <i>l'indulgence</i>, les violences faites par la pitié à l'austérité, l'acceptation de personnes, plus de condamnation définitive, plus de damnation, la possibilité d'une larme dans l'œil de la loi, on ne sait quelle justice selon Dieu allant en sens inverse de la justice selon les hommes.</p>	<p>Một thế giới mới hẳn, bỗng đã hiện ra cho linh-hồn cảm thấy. Thụ ân rồi thi ân, có thù có tạc, có <i>khoan dung</i>, có đại-độ, có ân-tình, có dễ-dãi, tự dung thấy cảm tình thương, thấy giàu lòng mến, rõ thật cai lòng lân-tuất nài ép nổi được bụng công-liêm; tự dung công nhận có cá-nhân tình-cảm, không chịu rằng có án xử nhứt-định, có lẽ phải đày-đọa một kiếp người ta nữa; trong con mắt công-lý tự dung rào được ra một giọt lệ; bỗng thấy một cái công-lý nào theo nghĩa cao của Thiên-chúa mà nó lại ngược với cái công-lý thường theo nghĩa thiên-cận của người ta.</p>	<p>p. 233 - Chapitre I - Livre IV - Partie V</p>
Permission/ Permettre/ Permis			
PER 1	<p>Les uns admirent, comme de Maistre ; les autres exècrent, comme Beccaria. La guillotine est la concrétion de la loi ; elle se nomme vindicte ; elle n'est pas neutre, et ne vous <i>permet</i> pas de rester neutre.</p>	<p>Cũng có kẻ như ông <i>De Maistre</i> thì cho nó là một cái cơ-quan rất hay của người đã sáng tạo ra. Cũng có người như ông <i>Beccaria</i> thì thấy nó mà ghê mà bĩ cái lòng thái ác của xã-hội. Cái máy chém là một cái hình-thức của pháp-luật. Tục-danh nó là <i>verdicte</i>. Nó không có trung-lập, mà nó cũng <i>không để yên</i> cho mình trung lập.</p>	<p>p. 61 - Chapitre IV - Livre I - Partie I</p>
PER 2	<p>Il était évident qu'il fallait que Javert eût été comme on dit, « jeté hors des gonds » pour qu'il se fût <i>permis</i> d'apostropher le sergent comme il l'avait fait, après l'invitation du maire de mettre Fantine en liberté. En était-il venu à oublier la présence de monsieur le maire ? Avait-il fini par se déclarer</p>	<p>Ông thị-trưởng đã có lệnh truyền tha ra như thế, mà <i>Javert</i> còn dám thét-mắng viên đội cảnh-sát, thì chắc hẳn là cái lòng quái-ngạc của anh-ta bấy-giờ đã ra ngoài cái giới hạn <i>nhìn</i> được, tiếng tục nước Pháp nói là anh-ta bấy-giờ như cái cánh-cửa " đã bật ra ngoài cái ngưỡng-cửa" rồi. Có lẽ anh-ta khi ấy ngạc-nhiên, đến nỗi quên cả</p>	<p>p. 139 - Chapitre XIII - Livre V - Partie I</p>

	à lui-même qu'il était impossible qu'une « autorité » eût donné un pareil ordre, et que bien certainement monsieur le maire avait dû dire sans le vouloir une chose pour une autre ?	rằng có quan thị-trưởng đứng đó. Hoặc giả anh-ta nghĩ trong bụng rằng không có lẽ quan nào mà lại hạ một cái lệnh kì-quái như thế, quyết rằng quan thị-trưởng nói nhịu câu này ra câu khác.	
PER 3	. Eh bien ! tout cela venait précisément d'arriver, tout cet entassement de l'impossible était un fait, et Dieu avait <i>permis</i> que ces choses folles devinssent des choses réelles !	Ấy vậy mà bao nhiêu câu nói phỏng ấy vừa rõ-rệt ra thành những thực-trạng quả-nhiên; bao nhiêu những điều vô-khả-hữu đó vừa mới thành ra những điều quả-hữu, Thiên-chúa vừa mới <i>xui khiến</i> cho những sự nói ngông nói dại đó thành ra rành-rành hiện-tại!	p. 45 - Chapitre III - Livre VII - Partie I
PER 4	— Cependant, reprit le président, même dans l'homme que la loi a dégradé, il peut rester, quand la pitié divine le <i>permet</i> , un sentiment d'honneur et d'équité. C'est à ce sentiment que je fais appel à cette heure décisive. S'il existe encore en vous, et je l'espère, réfléchissez avant de me répondre, considérez d'une part cet homme qu'un mot de vous peut perdre, d'autre part la justice qu'un mot de vous peut éclairer. L'instant est solennel, et il est toujours temps de vous rétracter, si vous croyez vous être trompé. — Accusé, levez-vous. — Brevet, regardez bien l'accusé, recueillez vos souvenirs, et dites-nous, en votre âme et conscience, si vous persistez à reconnaître cet homme pour votre ancien camarade de bagné Jean Valjean.	Nhưng toàn nghĩ dẫu mà là một đũa đã vì luật-pháp mà mất phẩm-giá đi rồi, song cũng có lúc trời còn <i>cả thương mà cho</i> mà trong bụng còn có được đôi chút lương-tâm và công-lý. Bây giờ toà gọi mà lên đây, là có ý gọi cái lương-tâm ấy ra. Vì nếu trong lòng mà quả còn cái chút lương-tâm ấy, ta cũng mong được như thế, thì mà nên nghĩ chín rồi hãy thưa. Mà nhìn đấy, một bên thì cái thằng này, một lời của mà có thể làm hại được nó; một bên thì công-lý nhà-nước, một lời của mà có thể tỏ được ngay gian. Cái thời-gian này thật là một thời-gian quan trọng, nếu những lời mà khai trước có câu gì sai lầm, thì mà khai lại cũng còn kịp. - Tên bị-cáo kia, đứng dậy nào! - <i>Brevet</i> , mà nhìn cho kỹ, rồi mà cố nhớ cho ra, rồi mà thử hỏi linh-hồn mà, lương-tâm mà, xem có thật nó là thằng bạn đồng-ngục với mà thưở trước, tên gọi là <i>Jean Valjean</i> đó không?	p. 231 - Chapitre X - Livre VII - Partie I

<p>PER 5</p>	<p>Turenne était adoré de ses soldats parce qu'il tolérait le pillage ; le mal <i>permis</i> fait partie de la bonté ; Turenne était si bon qu'il a laissé me re à feu et à sang le Palatinat. On voyait à la suite des armées moins ou plus de maraudeurs selon que le chef était plus ou moins sévère. Hoche et Marceau n'avaient point de traînards ; Wellington, nous lui rendons volontiers cette justice, en avait peu.</p>	<p>Như ông <i>Turenne</i>, quân lính thờ ông như thần, chỉ bởi trong khi chinh chiến, ông cho phép quân lính được cướp; dung túng kẻ làm càn cũng là một cách nhân từ! Ông <i>Turenne</i> quá nhân từ đến nỗi đã để cho quân lính cướp phá tàn nhẫn đất Palatinat. Sau một đạo quân đi đánh giặc, ít hay nhiều kẻ gian phi đi theo, là vì ông tướng nghiêm nhiều hay nghiêm ít. Như ông <i>Hoche</i> với ông <i>Marceau</i> đem quân đi đâu thường không có đưa đi theo sau. Ông <i>Huê-linh-tôn</i> cầm quân cũng ít kẻ gian theo sau, ta phải công-nhận cho ông điều đấy.</p>	<p>p. 199 - Chapitre XIX - Livre I - Partie II</p>
<p>PER 6</p>	<p>Un forçat en effet, employé à bord avec une corvée du bagne, avait dès le premier moment couru à l'officier de quart, et au milieu du trouble et de l'hésitation de l'équipage, pendant que tous les matelots tremblaient et reculaient, il avait demandé à l'officier la <i>permission</i> de risquer sa vie pour sauver le gabier.</p>	<p>Nguyên tên trọng-tù này phải đi <i>cỏ-vê</i> trên chiếc tàu ấy, thoát vừa thấy người thủy-thủ kia ngã xuống vúi được cái bậc thang lủng-lẳng trên lưng-chùng, thì tên tù ấy chạy ngay đi tìm viên quan coi trên sàn tàu lúc ấy, mà <i>xin phép</i> liệu mình trèo lên cứu người thủy-thủ.</p>	<p>p. 49 - Chapitre III - Livre II - Partie II</p>

PER 7	Cet étranger, cet inconnu qui avait l'air d'une visite que la providence faisait à Cosette, était en ce moment-là ce que la Thénardier haïssait le plus au monde. Pourtant, il fallait se contraindre. C'était plus d'émotions qu'elle n'en pouvait supporter, si habituée qu'elle fût à la dissimulation par la copie qu'elle tâchait de faire de son mari dans toutes ses actions. Elle se hâta d'envoyer ses filles coucher, puis elle demanda à l'homme jaune la <i>permission</i> d'y envoyer Cosette, — qui a bien fatigué aujourd'hui, ajouta-t-elle d'un air maternel. Cosette s'alla coucher emportant Catherine entre ses bras.	Người khách lạ đó bỗng đâu mà đến, khác nào như thần-nhân Chúa-trời sia xuống thăm con <i>Cosette</i> vậy, mẹ <i>Thénardier</i> lấy làm căm-tức muôn phần. Nhưng mẹ cũng phải nén lòng. Tòng-lai mẹ chưa bao giờ phải chịu đến gần ấy nổi bẽ-bàng tức-giận, dẫu rằng bấy lâu nay bắt chước tính chồng đã thành nét vui giận không bao giờ lộ ra sắc mặt, quen đi rồi, mà hôm ấy cũng phải căm ra mặt. Mẹ cho hai con gái mẹ đi ngủ, rồi mẹ lại <i>xin phép</i> người áo vàng cho cả con <i>Cosette</i> đi ngủ nữa. Mẹ khéo lấy giọng ân-cần âu-yếm giả mà nói rằng: <i>hôm nay con bé mới-một nhiều tội-nghiệp</i> . Con <i>Cosette</i> ôm búp-bê mà đi ngủ.	p. 179 - Chapitre VIII - Livre III - Partie II
PER 8	Le roi, qui riait, continua de rire, passa gaîment des deux évêques aux deux procureurs, et fit à ces robins grâce de leurs noms, ou à peu près. Il fut <i>permis</i> , de par le roi, à maître Corbeau d'ajouter une queue à son initiale et de se nommer Gorbeau ; maître Renard fut moins heureux, il ne put obtenir que de mettre un P devant son R et de s'appeler Prenard ; si bien que le deuxième nom n'était guère moins ressemblant que le premier.	Vua đương cười ha hả về việc hai ông thái giám-mục, đọc qua lòng sớ, thì lại cười luôn về hai viên quan-toà có tên ngộ, ngài bèn <i>chuẩn-y cho</i> hai viên được đổi tên đi một vài nét. Ông <i>Corbeau</i> (Quạ) thì được thêm cái đuôi cào chữ C, thành ra <i>Gorbeau</i> ; còn ông <i>Renard</i> thì ít phúc chỉ được thêm một chữ P lên trước chữ tên, thành ra <i>Prenard</i> ; Hai tên mới tuy đã đổi đi như vậy mà đọc nó vẫn không khác được hai tên cũ đi là mấy.	p. 15 - Chapitre I - Livre IV - Partie II
PER 9	Qu'il nous soit donc <i>permis</i> de parler du passé au présent. Cela dit, nous prions le lecteur d'en tenir note, et nous continuons.	Vậy thì xin độc-giả <i>cho phép</i> ta nói đến chốn cũ dẫu đã qua rồi mà ta vẫn cứ cầm như còn nguyên ở đó vậy. Ta nói thế rồi xin độc-giả nhớ cho, rồi để ta nói nốt chuyện.	p. 67 - Chapitre I - Livre

			V - Partie II
PER 10	Comme à la voix du Christ, ut voci Christi, au geste, au premier signe, ad nutum, ad primum signum, tout de suite, avec bonheur, avec persévérance, avec une certaine obéissance aveugle, prompte, hilariter, perseveranter et cæca quadam obedientia, comme la lime dans la main de l'ouvrier, quasi limam in manibus fabri, ne pouvant lire ni écrire quoi que ce soit sans <i>permission</i> expresse, legere vel scribere non addiscerit sine expressa superioris licentia.	Thật là: một tiếng nói của Chúa Ki-ri-xi-tô, <i>ut voci Christi</i> , Chúa hề giơ tay, hồ ra hiệu lần thứ nhất, <i>ad nutum, ad primum signum</i> , thì phải vâng ngay tức thì, hoan-hỉ mà vâng, kiên-tâm mà vâng, có phần nhắm mắt mà vâng, <i>prompté, hilariter, perseveranter et coeca quadam obedienti</i> ,. dường như cái dũa trong tay người thợ vậy, <i>quasi limam in manibus fabri</i> , không được đọc không được viết cái gì mà chưa <i>xin phép</i> riêng bề-trên vậy, <i>legere vel scribere non addiscerit sine expressa superioris licentia</i> .	p. 191 - Chapitre II - Livre VI - Partie II
PER 11	Si c'est une femme, l'autorisation peut être quelquefois accordée, la religieuse vient et on lui parle à travers les volets, lesquels ne s'ouvrent que pour une mère ou une sœur. Il va sans dire que la <i>permission</i> est toujours refusée aux hommes.	Người đến xin thăm là người đàn bà thì có khi được phép ; bà phước quen đó ra chỗ cửa sổ mà nói qua cái cánh cửa ván, cánh cửa ấy duy chỉ mở hẫ ra cho mẹ vào thăm con hoặc cho chị em mà thôi. Còn đàn-ông mà xin vào thăm thì không bao giờ <i>được phép</i> .	p. 203 - Chapitre II - Livre VI - Partie II
PER 12	Ce prêtre ne fut <i>permis</i> qu'aux novices. Il est remarquable que ces représentations, tolérées sans doute et encouragées dans le couvent par un secret esprit de prosélytisme, et pour donner à ces enfants quelque avant-goût du saint habit, étaient un bonheur réel et une vraie récréation pour les pensionnaires. [...] Un jour une jeune fille fut visitée par sa	Từ đó duy chỉ các bà còn thí-sai mới <i>được cho mượn</i> áo. Có một điều nên chú-ý là sự cho các nữ học-sinh ăn-bận giả làm bà phước đó, nhà dòng để cho làm chẳng qua thâm-ý là cốt để lợi việc truyền-giáo, nghĩa là để khiến cho lũ con-trẻ sớm tập bận sống-áo tu hành đó mà thôi, vậy mà bọn nữ-học-sinh khi nào được bận áo như thế lấy làm khoái-lạc và thật tình sung-sướng lắm. [...] Một hôm kia có người	p. 207 - Chapitre III - Livre VI - Partie II

	mère accompagnée d'une petite sœur de trois ans. La jeune fille pleurait, car elle eût bien voulu embrasser sa sœur. Impossible. Elle supplia du moins qu'il fût <i>permis</i> à l'enfant de passer à travers les barreaux sa petite main pour qu'elle pût la baiser. Ceci fut refusé presque avec scandale.	mẹ xin phép vào thăm con lại có đem theo một đứa con nhỏ mới lên ba tuổi. Con-bé khó hu-hu muốn được hôn chị. Mà phép nhà dòng không cho. Chị bèn van-lạy xin cho em bé <i>được phép</i> thò bàn tay qua khe cửa-sổ để chị được hôn cho đỡ nhớ. Vậy mà nhà dòng đã chẳng cho phép lại còn mắng-mở một phen tàn-tệ.	
PER 13	Outre ces dignes mères, quelques vieilles femmes du monde avaient obtenu de la prieure, comme madame Albertine, la <i>permission</i> de se retirer dans le petit couvent.	Ngoại giả mấy bà mẹ đáng kính đó, còn lại thì lại có mấy bà già dòng-dõi nhà quý-tộc, <i>xin được phép riêng</i> của bà cai dòng, vào ở nhờ trong nhà tu nhỏ, như là bà <i>Albertine</i> đã nói chuyện trên hồi trước.	p. 239 - Chapitre VI - Livre VI - Partie II
PER 14	Toutes deux, l'une en 1652, l'autre en 1653, firent donation de sommes notables à la mère Catherine de Bar, dite du saint-sacrement, religieuse bénédictine, pour fonder, dans ce but pieux, un monastère de l'ordre de Saint-Benoît ; la première <i>permission</i> pour cette fondation fut donnée à la mère Catherine de Bar par M. de Metz, abbé de Saint-Germain, « à la charge qu'aucune fille ne pourrait être reçue, qu'elle n'apportât trois cents livres de pension, qui font six mille livres au principal ».	Hai bà bèn lần lượt đẽm tiền-của rất nhiều mà dâng cho bà mẹ <i>Catherine de Bar</i> , thường gọi là mẹ Minh-thánh, cũng về dòng thánh Bơ-noa, để sáng-lập ra một lối tu-hành riêng lấy việc phụng-thờ chung-thân làm biệt-pháp. Một bà đẽm tiền-của cho nhà dòng năm 1652, một bà cho luôn năm sau, 1653. Cái tờ chuẩn cho bà mẹ <i>Catherine de Bar</i> <i>được phép</i> lập dòng tu mới đó lần thứ nhất là do của ông <i>De Melz</i> , thầy dòng ở <i>Saint-Germain</i> , mà lập lệ "phàm bà nào vào tu cũng phải có một món hồi-môn. Ít ra mỗi năm ba-trăm <i>livres</i> lợi-túc, thành nguyên-bản phải có sáu-ngàn mới đẽm được."	p. 267 - Chapitre X - Livre VI - Partie II
PER 15	La prieure dévida quelques grains de son chapelet. Fauchelevent se taisait. Elle poursuivit. — J'ai consulté sur	Bà cai-dòng lại lần một đoạn tràng-hạt nữa. Lão <i>Fauchelevent</i> thì cứ đứng lặng mà nghe. Rồi bà lại nói: -- Về khoản ấy thì ta đã có khảo-	p. 101 - Chapitre III -

	cette question plusieurs ecclésiastiques travaillant en Notre-Seigneur qui s'occupent dans l'exercice de la vie cléricale et qui font un fruit admirable. — Révérende mère, on entend bien mieux le glas d'ici que dans le jardin.— D'ailleurs, c'est plus qu'une morte, c'est une sainte. — Comme vous, révérende mère. — Elle couchait dans son cercueil depuis vingt ans, par <i>permission</i> expresse de notre saint-père Pie VII.	cứu trong các sách của mấy thầy-cả trong Hội-thánh, thật là những công việc đạo-đức đã có kết nên giai-quả. -- Thừa mẹ, đứng đây mà nghe chuông báo-tang rõ hơn đúng bên nhà tôi. -- Và mẹ <i>Crucifixion</i> bây giờ là cao hơn bậc người chết, mẹ là một bậc thánh. -- Thừa cũng như mẹ vậy. -- Mẹ ấy <i>thừa đặc-chỉ</i> của Đức Giáo-hoàng Phi-ô thứ bảy ta, mà được dùng áo-quan làm giường nằm đã hai-mươi năm nay rồi.	Livre VIII - Partie II
PER 16	Cosette fit un signe de tête d'un air grave. Au bruit de Fauchelevent poussant la porte, Jean Valjean se retourna. — Eh bien ? — Tout est arrangé, et rien ne l'est, dit Fauchelevent. J'ai <i>permission</i> de vous faire entrer ; mais avant de vous faire entrer, il faut vous faire sortir. C'est là qu'est l'embarras de charrettes. Pour la petite, c'est aisé.	Con <i>Cosette</i> nghiêm nét mặt mà gật đầu. <i>Jean Valjean</i> nghe lão làm vườn đẩy cửa thì ngảnh mặt lại mà hỏi: - Thế nào? - Xong cả rồi mà chưa xong việc gì hết. Tôi đã <i>xin được phép</i> đem ông vào đây rồi, nhưng trước khi đem ông vào, tất còn phải đem ông ra ngoài mới được. Rắc-rối là ở chỗ đó. Còn như con nhỏ này thì dễ.	p. 127 - Chapitre IV - Livre VIII - Partie II
PER 17	Cosette avait <i>permission</i> de venir tous les jours passer une heure près de lui. Comme les sœurs étaient tristes et qu'il était bon, l'enfant le comparait et l'adorait. A l'heure fixée elle accourait vers la baraque. Quand elle entrait dans la mesure, elle l'emplissait de paradis. Jean Valjean s'épanouissait, et sentait son bonheur s'accroître du bonheur qu'il donnait à Cosette.	Con <i>Cosette</i> thì mỗi ngày <i>được phép</i> đến với ông trong một giờ. Các bà phước thì lười-thui, mà ông thì thương trẻ, con bé có ý so-sánh, đem lòng yêu ông. Cứ đến giờ là con bé chạy vội chạy vàng xuống cho túp đó. Con bé bước vào, hình như có khí-sắc thiên-đàng cũng vào theo. <i>Jean Valjean</i> hớn-hở, mà thấy con bé vì mình được sung-sướng thì cũng thêm sung-sướng.	p. 213 - Chapitre IX - Livre VIII - Partie II

PER 18	Un matin, il rencontra le procureur du roi dans une rue de Vernon, alla à lui, et lui dit : — Monsieur le procureur du roi, m'est-il <i>permis</i> de porter ma balafre ?	Một buổi sáng kia, ông nhân đi đường gặp quan Biện-ly, ông bèn đi thẳng đến tận nơi mà hỏi: - Bẩm quan Biện-ly, tôi <i>có được phép</i> đeo cái sẹo này trên mặt chẳng?	p. 147- Chapitre II – Livre III - Partie III
PER 19	Il était plein de regrets, et de remords, et il songeait avec désespoir que tout ce qu'il avait dans l'âme, il ne pouvait plus le dire maintenant qu'à un tombeau. Oh ! si son père avait existé, s'il l'avait eu encore, si Dieu dans sa compassion et dans sa bonté avait <i>permis</i> que ce père fût encore vivant, comme il aurait couru, comme il se serait précipité, comme il aurait crié à son père : Père ! me voici ! c'est moi ! j'ai le même cœur que toi ! je suis ton fils !	Cậu nghĩ như thế thì trong lòng hối-hận muôn phần, ngao-ngán nỗi bây giờ dầu đã sáng mắt, cũng không biết tỏ cùng ai. Ví bằng trời còn <i>để cho</i> cha cậu sống thì chắc hẳn phen này cậu ù té mà chạy ngay đi, mà chạy ngay đến với cha, mà kêu cha cho được bảo cha rằng: Cha ơi! Con đây! chính con đây! con cùng một lòng với cha đây! Con là con cha đây!	p. 200 - Chapitre VI - Livre III - Partie III
PER 20	Théodule était, nous croyons l'avoir dit, le favori de la tante Gillenormand, qui le préférait parce qu'elle ne le voyait pas. Ne pas voir les gens, cela <i>permet</i> de leur supposer toutes les perfections. Un matin, Mlle Gillenormand aînée était rentrée chez elle aussi émue que sa placidité pouvait l'être. Marius venait encore de demander à son grand-père la <i>permission</i> de faire un petit voyage, ajoutant qu'il comptait partir le soir même.	<i>Théodule</i> là một người cháu yêu của bà cô <i>Gillenormand</i> , điều ấy nghe đâu đã nói rồi, bà yêu cháu ấy hơn bởi vì ít gặp mặt. Nghề thế, không gặp mặt nhau, thì <i>có thể</i> tưởng nhau có đủ nét tốt hay thói tốt. Một buổi sáng kia, cô <i>Gillenormand</i> lớn, cái vẻ mặt bình-nhật lạnh-lùng, hôm ấy hốt-hoảng mà trở về phòng riêng. Thì ra cậu <i>Marius</i> lại vừa <i>xin phép</i> ông ngoại đi vắng mấy ngày nữa, mà xin đi ngay tối hôm ấy.	p. 221 - Chapitre VII - Livre III - Partie III

PER 21	Théodule l’embrassa une seconde fois, et elle eut la joie d’avoir le cou un peu écorché par les soutaches de l’uniforme. — Est-ce que tu fais le voyage à cheval avec ton régiment? lui demanda-t-elle. — Non, ma tante. J’ai tenu à vous voir. J’ai une <i>permission</i> spéciale.	Cháu lại hôn bà-trẻ lần nữa, bà trẻ lần này được cái thích xây-xát cả cổ ra, vì trên vai áo cháu có những chân-khuyết bằng sắt. Bà lại hỏi cháu: - Thế cháu cưỡi ngựa cùng đi với lê-gi-măng à? - Thừa bà-trẻ không. Cháu vẫn chí-tâm thừa cơ-hội mà qua đây thăm bà-trẻ. Cháu đã <i>xin được phép</i> riêng.	p. 225 - Chapitre VII - Livre III - Partie III
PER 22	La commisération a et doit avoir sa curiosité. Ce trou faisait une espèce de judas. Il est <i>permis</i> de regarder l’infortune en traître pour la secourir. — Voyons un peu ce que c’est que ces gens-là, pensa Marius, et où ils en sont.	Sự thương người cũng phải có thóc-mách. Cái lỗ ấy thành ra một cái cửa-sổ để ghé trộm công việc trong nhà người ta. Dòm nhà người ta là một sự xấu, nhưng hình như người ta ai cũng <i>có quyền</i> dòm-dỏ kẻ khốn khó để mà cứu-giúp người ta. <i>Marius</i> khi ấy bụng bảo dạ: - Nào, ta thử xem bọn này là những người thế nào. Hiện-tình nó ra làm sao, nào!	p. 59 - Chapitre V - Livre VIII - Partie III
PER 23	— Mais si la police allait nous tourmenter ? Ce que nous avons fait là, monsieur Thénardier, dis donc, est-ce que c’est <i>permis</i> ? — Thénardier répondit : — Tout est <i>permis</i> . Personne n’y verra que de l’azur.	Vậy thế ngộ cảnh-sát họ làm ngày cho ta thì tính sao? Ông Thénardier ơi, ông phải nghĩ xem cái việc ta làm đó, có phạm <i>phép</i> chăng? Thằng chồng nói: Chẳng có cái gì là phạm <i>phép</i> cả. Ai mà biết đấy nhà đầu.	p. 11 - Chapitre I - Livre VI - Partie IV
PER 24	Thénardier avait obtenu la <i>permission</i> de conserver une espèce de cheville en fer dont il se servait pour clouer son pain dans une fente de la muraille, « afin, disait-il, de le préserver des rats ».	Thằng <i>Thénardier</i> <i>xin được phép</i> giữ một cái đinh sắt để dùng mà khâu miếng bánh cắm vào khe vách nói rằng: "cho chuột khỏi ăn".	p. 99 - Chapitre III - Livre VI - Partie IV

PER 25	<p>— Ne touchez pas, monsieur. Je ne veux pas qu'on toussse chez moi sans ma <i>permission</i>. C'est très laid de tousser et de m'inquiéter. Je veux que tu te portes bien, parce que d'abord, moi, si tu ne te portais pas bien, je serais très malheureuse. Qu'est-ce que tu veux que je fasse ? Et cela était tout simplement divin. Une fois Marius dit à Cosette :</p> <p>— Figure-toi, j'ai cru un temps que tu t'appelais Ursule.</p>	<p>- Đừng có ho như thế, công tử. Đây là nhà tôi, ai ho phải xin phép tôi trước. Ho như thế làm cho tôi lo sợ, là xấu lắm. Tôi muốn mình mạnh khoẻ, bởi vì nếu mình không mạnh khoẻ thì tôi khổ lắm. Mình muốn tôi làm thế nào cho mình khỏi ho bây giờ?</p>	<p>p. 15 - Chapitre I - Livre VIII - Partie IV</p>
PER 26	<p>Éponine se mit à rire et lui sauta au cou. — Je suis là, mon petit père, parce que je suis là. Est-ce qu'il n'est pas <i>permis</i> de s'asseoir sur les pierres, à présent ? C'est vous qui ne devriez pas y être.</p>	<p><i>Eponine</i> cười rồi ôm lấy cổ cha mà rằng: - Cha ơi con ở đó là vì con ở đó. Bây giờ lại <i>cấm</i> cả người ta đi ngồi lê chân tường nữa hay sao? Có hoạ là các ông là không nên đến chốn này.</p>	<p>p. 49 - Chapitre IV - Livre VIII - Partie IV</p>
PER 27	<p>— Monsieur, dit Marius avec le regard d'un homme qui sent qu'il va tomber dans un précipice, je viens vous demander la <i>permission</i> de me marier. M. Gillenormand sonna. Basque entr'ouvrit la porte.</p>	<p>Marius hai con mắt rõ ra người biết mình là sắp chìm đắm xuốngs vực sâu mà rằng: - Thừa ông, cháu về để xin ông <i>cho phép</i> cháu lấy vợ. Cụ già gõ chuông. Thằng <i>Basque</i> hé cửa vào.</p>	<p>p. 109 - Chapitre VII - Livre VIII - Partie IV</p>

PER 28	Cependant le père Gillenormand était revenu s'adosser à la cheminée. — Vous marier! à vingt et un ans! Vous avez arrangé cela! Vous n'avez plus qu'une <i>permission</i> à demander ! une formalité. Asseyez-vous, monsieur.	Marius hai con mắt rõ ra người biết mình là sắp chìm đắm xuống vực sâu mà rằng: - Thưa ông, cháu về để xin ông cho phép cháu lấy vợ. Cụ già gõ chuông. Thằng Basque hé cửa vào.	p. 111 - Chapitre VII - Livre VIII - Partie IV
PER 29	Il avisa un coin de mur où était placardée la plus pacifique feuille de papier du monde, une <i>permission</i> de manger des œufs, un mandement de carême adressé par l'archevêque de Paris à ses « ouailles ».	Cậu nói như thế rồi cậu nhìn vào chỗ góc tường có dán một tờ cáo bạch văn-chương rất là hoà bình, nguyên là một tờ tour-chung của ông thái-giám-mục Ba lê cho các con chiên bên Đạo, <i>cho phép</i> được ăn trứng.	p. 271 - Chapitre IV - Livre XI - Partie IV
PER 30	C'est à grand'peine que Toussaint avait obtenu la <i>permission</i> d'empaqueter un peu de linge et de vêtements et quelques objets de toilette. Cosette, elle, n'avait emporté que sa papeterie et son buvard.	Mụ Toussaint phải van nài mãi mới <i>xin được phép</i> đem theo mấy bộ xống áo và đồ gương lược. Cosette thì chỉ đem theo được có ít giấy viết và cái bàn thám chữ.	p. 227 - Chapitre I - Livre XV - Partie IV
PER 31	Là où le sujet n'est point perdu de vue, il n'y a point de digression ; qu'il nous soit donc <i>permis</i> d'arrêter un moment l'attention du lecteur sur les deux barricades absolument uniques dont nous venons de parler et qui ont caractérisé cette insurrection.	Trong văn-pháp, phạm trước-giả không quên chính đề thì dẫu nói ra ngoài đề bao nhiêu cũng không gọi là lạc-đề. Vậy thời trước-giả <i>xin</i> cầm buộc cái trí-khôn của độc-giả một lát nữa, ở việc hai cái chiến-lũy độc-hữu vô-song vừa kể chuyện đó, nó đã biểu trưng cái đặc-tính của việc nội-loạn này.	p. 9 - Chapitre I - Livre I - Partie V

PER 32	La philosophie poursuit de son regard probe le mal, et ne lui <i>permet</i> pas de s'évader dans le néant. Dans l'effacement des choses qui disparaissent, dans le rapetissement des choses qui s'évanouissent, elle reconnaît tout.	Khoa triết-học đem con mắt ngay-thẳng mà nhìn mà đuổi cái gian-ác cái xấu, không <i>để cho</i> trốn-tránh đi đâu được, không để cho tan-biến vào chỗ không-không được. Khoa triết-học nhìn vào những vật đương sắp biến-hoá đi, hình-dạng nó đã hao-mòn như lẩn-lút, mà nhận biết được nguyên hình nó thế nào	p. 29 - Chapitre II - Livre II - Partie V
PER 33	Mais aussi pourquoi avait-il <i>permis</i> à cet homme de le laisser vivre ? Il avait, dans cette barricade, le droit d'être tué. Il aurait dû user de ce droit. Appeler les autres insurgés à son secours contre Jean Valjean, se faire fusiller de force, cela valait mieux.	Nhưng lại nghĩ sao mình lại <i>để cho</i> người ấy phóng xả được cho mình? Mình vào nơi chiến-luỹ đó là cái quyền mình được chết rồi. Lý ưng khi ấy thấy Jean Valjean tha cho mình thì phải kêu to cho những tên nguy khác lại cứu, cưỡng-bách chúng phải giết chết mình đi thì hay hơn.	p. 231 - Chapitre I - Livre IV - Partie V
PER 34	« Cinquièmement : aux Madelonnettes, il n'y a que deux barreaux à la cantine, ce qui <i>permet</i> à la cantinière de laisser toucher sa main aux détenus. »	Kì ngũ: Tại nhà ngục Madelonnette, ở nhà-bếp chỉ có hai cái song sắt chỗ cửa lĩnh đồ-ăn khiến cho những tù đến lĩnh đồ-ăn <i>có thể</i> nắm được tay người đàn-bà đứng phát.	p. 255 - Chapitre I - Livre IV - Partie V
PER 35	Marius, ne te fâche pas, donne-moi la <i>permission</i> de parler, je ne dis pas de mal du peuple, tu vois, j'en ai plein la bouche de ton peuple, mais trouve bon que je flanque un peu une pile à la bourgeoisie.	Marius hỡi, cháu chớ có giận ông, cháu <i>để</i> cho ông nói, ông không nói xấu quốc-dân nhà cháu đâu. Cháu coi đó, ông đây một mồm chỉ những nói quốc-dân. Nhưng cháu khá để yên cho ông tát-tai mấy cái cho bọn hộ-phủ.	p. 79 - Chapitre VI - Livre V - Partie V
PER 36	Quelques jours avant le jour fixé pour le mariage, il était arrivé un accident à Jean Valjean ; il s'était un peu écrasé le pouce de la main droite. Ce n'était point grave ; et il n'avait	Trước hôm cưới vài ba hôm, có xảy ra một rủi ro cho ông. Không biết ông làm thế nào giập ngón tay cái bên tay phải. Thương không nặng, cho nên ông không chịu <i>để</i> cho ai phải bận đến, không ai được	p. 121 - Chapitre I - Livre

	pas <i>permis</i> que personne ne s'en occupât, ni le pansât, ni même vit son mal, pas même Cosette.	dị thuốc cho ông mà cũng không ai được nhìn đến, Cosette cũng không được thăm nom đến.	VI - Partie V
PER 37	— Pardieu, ce fauteuil est vide. Viens-y, Marius. Ta tante, quoiqu'elle ait droit à toi, te le <i>permettra</i> . Ce fauteuil est pour toi.	À được! Cái ghế này bỏ không, âu là con lại đây mà ngồi, Marius con hỡi. Bà trẻ con hân cũng sẵn lòng <i>cho phép</i> con sang đây. Cái ghế này là của con.	p. 159 - Chapitre II - Livre VI - Partie V
Bienveillance/ Bienveillant			
BIE 1	A cela près, il était et il fut, en toute chose, juste, vrai, équitable, intelligent, humble et digne ; bienfaisant, et <i>bienveillant</i> , ce qui est une autre bienfaisance. C'était un prêtre, un sage, et un homme. Même, il faut le dire, dans cette opinion politique que nous venons de lui reprocher et que nous sommes disposé à juger presque sévèrement, il était tolérant et facile, peut-être plus que nous qui parlons ici. — Le portier de la maison de ville avait été placé là par l'empereur. C'était un vieux sous-officier de la vieille garde, légionnaire d'Austerlitz, bonapartiste comme l'aigle. Il échappait dans l'occasion à ce pauvre diable des paroles peu réfléchies que la loi d'alors qualifiait propos séditieux.	Ngoại giả cái câu đáng trách đó, còn thì điều gì cũng nên khen ông <i>Myriel</i> là một người công-bằng, chính-trực, thành thực, không ngoan, khiêm-nhúm, phong-thể, có <i>lòng từ-thiện</i> , có bụng <i>khoan-hoà</i> , mà <i>khoan-hoà</i> cũng là một cách ở từ-thiện. Ông thật là một nhà chân-tu, một người quân-tử, một người hoàn-toàn nhân-cách. Xét ngay trong cái cách cử-chỉ của ông đối với đương triều, chính là cái điều trước-giả trách ông, mà sẵn lòng trachs ông một cách nghiêm-khắc, ông cũng vẫn còn có ý dễ-dãi, có bụng nể-nang, có lẽ cái lòng khoan-dung của ông, tỉ với trước-giả phẩm-bình ở đây, thì trước-giả lại là kẻ hẹp lượng.	p. 185 - Chapitre XI - Livre I - Partie I

<p>BIE 2</p>	<p>Qu'était-ce que cet excès d'amour ? C'était une <i>bienveillance</i> sereine, débordant les hommes, comme nous l'avons indiqué déjà, et, dans l'occasion, s'étendant jusqu'aux choses. Il vivait sans dédain. Il était <i>indulgent</i> pour la création de Dieu. Tout homme, même le meilleur, a en lui une dureté irréfléchie qu'il tient en réserve pour l'animal. L'évêque de Digne n'avait point cette dureté-là, particulière à beaucoup de prêtres pourtant.</p>	<p>Tấm lòng <i>bác ái vô-hạn</i> của ông giám-mục ấy ra làm sao? Nó là một thứ <i>nhân-tử</i> điềm-tĩnh, chẳng những đối với người đồng-loại, mà còn lan ra đến cả sự vật nữa. Ông không khinh ai, ông không rẻ-rúng cái gì hết. Ông ở nhân-tử với hết hảy những sự mà Thiên-chúa đã sáng tạo ra. Phàm người ta, dầu lòng từ-thiện đến đâu cũng vậy, thường bao giờ cũng vẫn dành một bên bụng một thứ vô tình mà tệ-ác đối với các loài vật.</p>	<p>p. 203 - Chapitre XIII - Livre I - Partie I</p>
<p>BIE 3</p>	<p>— Oui, reprit l'évêque, vous sortez d'un lieu de tristesse. Écoutez. Il y aura plus de joie au ciel pour le visage en larmes d'un pécheur repentant que pour la robe blanche de cent justes. Si vous sortez de ce lieu douloureux avec des pensées de haine et de colère contre les hommes, vous êtes digne de pitié ; si vous en sortez avec des pensées de <i>bienveillance</i>, de douceur et de paix, vous ne valez mieux qu'aucun de nous.</p>	<p>Cực thật. Ông từ một chốn sầu khổ mà ra. Nhưng khi lên châu trời thì cái mặt nước-mắt nhễ-nhại của người hối-quá, lại được nhiều khoái-lạc hơn cái áo trắng nõn của một trăm người chính-trực. Nếu ông từ chốn ấy bước ra, mà ngậm hờn giữ giận, đối với người đời, thì ông là một người đáng thương mà thôi. Vì nếu từ đó bước ra, mà ông lại có những tư-tưởng nhân-tử, những tư-tưởng đại-lượng, những tư-tưởng hoà-thuận, thì chúng tôi không ai được bằng ông cả.</p>	<p>p. 69 - Chapitre III - Livre II - Partie I</p>

<p>BIE 4</p>	<p>Et puis, la société humaine ne lui avait fait que du mal. Jamais il n'avait vu d'elle que ce visage courroucé qu'elle appelle sa justice et qu'elle montre à ceux qu'elle frappe. Les hommes ne l'avaient touché que pour le meurtrir. Tout contact avec eux lui avait été un coup. Jamais, depuis son enfance, depuis sa mère, depuis sa sœur, jamais il n'avait rencontré une parole amie et un regard <i>bienveillant</i>. De souffrance en souffrance il arriva peu à peu à cette conviction que la vie était une guerre ; et que dans cette guerre il était le vaincu. Il n'avait d'autre arme que sa haine. Il résolut de l'aiguiser au baignoire et de l'emporter en s'en allant.</p>	<p>Và lại anh ta ngẫm bình-sinh chỉ những bị xã-hội làm đau làm thiệt cho mình. Anh ta xưa nay duy chỉ nom thấy có cái vẻ mặt hờn-giận của xã-hội mà thôi; cái mặt hờn-giận của xã-hội ấy, tức là hình-pháp, hễ xã-hội phạt ai, răn ai là giờ cái vẻ mặt ấy ra. Xét người đồng loại của mình, hễ động đến mình là để cấu véo đánh đập mình. Mỗi lần giao-thiếp với họ là bị một cái đấm. Từ thuở sinh ra đến giờ, từ cho đến mẹ đẻ, từ cho đến chị ruột cũng không ai có một lời thân-thiết với mình, không ai có cái mắt <i>ân-cần</i> đoái nhìn đến mình bao giờ.</p>	<p>p. 111 - Chapitre VII - Livre II - Partie I</p>
<p>BIE 5</p>	<p>Ces deux pensées étaient si étroitement mêlées dans son esprit qu'elles n'en formaient qu'une seule ; elles étaient toutes deux également absorbantes et impérieuses, et dominaient ses moindres actions. D'ordinaire elles étaient d'accord pour régler la conduite de sa vie ; elles le tournaient vers l'ombre ; elles le faisaient <i>bienveillant</i> et simple ; elles lui conseillaient les mêmes choses. Quelquefois cependant il y avait conflit entre elles. Dans ce cas-là, on s'en souvient, l'homme que tout le pays de Montreuil-sur-</p>	<p>Hai cái tư tưởng ấy, liên-lạc với nhau ở trong lòng ông, thành ra như một vậ; nó cũng cấp-thu hết cả tư-lự ông, mà cũng câu thúc ông, dĩ chí bao nhiêu việc cử chỉ của ông, cùng bị một cái sức nó dun-dũi. Thường thì mãnh-lực nó tương-đồng để mà khuôn-xếp cái cách xử-thế của ông; khiến cho ông khuynh về những nơi tối-tăm; lấy <i>nhân-từ</i>, lấy dễ-dãi mà ở với đời; hai tư-tưởng tự-hò cùng hợp ý mà khiến mọi việc của ông vậy. Nhưng cũng có lúc nó hình như hai mãnh-lực tương-phản. Trong những lúc ấy thì độc-giả chắc còn nhớ, cái người mà cả đất <i>Montreuil-sur-mer</i> gọi là ông <i>Mademeine</i> thường quyết lòng nhẹ vì tư-tưởng nặc-danh mà nặng vì tư-tưởng đạo-đức.</p>	<p>p. 33 - Chapitre III - Livre VII - Partie I</p>

	Mer appelait M. Madeleine, ne balançait pas à sacrifier la première à la seconde, sa sécurité à sa vertu.		
BIE 6	Cela était sinistre. Le président, homme attentif et <i>bienveillant</i> , éleva la voix. Il rappela à « messieurs les jurés » que « le sieur Baloup, l'ancien maître charron chez lequel l'accusé disait avoir servi, avait été inutilement cité. Il était en faillite et n'avait pu être retrouvé. »	Thật là một trò quái-gở. Quan chánh-toà, nguyên là một người ý-tứ lại có <i>lương</i> , ngài nghe xong rồi ngài nói: Ngài nhắc lại cho "các viên dự-thẩm" nhớ rằng cái tên <i>Baloup</i> là chủ xưởng đóng xe mà tên bị cáo nói là chủ mình trước đó, toà đã cho trát đi đòi mấy lần mà không thấy nó đâu cả. Thì ra tên ấy vợ-nợ trốn đi mất rồi."	p. 219 - Chapitre X - Livre VII - Partie I
BIE 7	Plus tard <i>l'indulgence</i> et la <i>bonté</i> m'ont sauvé, comme la sévérité m'avait perdu. Mais, pardon, vous ne pouvez pas comprendre ce que je dis là. Vous trouverez chez moi, dans les cendres de la cheminée, la pièce de quarante sous que j'ai volée il y a sept ans à Petit-Gervais. Je n'ai plus rien à ajouter. Prenez- moi. Mon Dieu ! monsieur l'avocat général remue la tête, vous dites : M. Madeleine est devenu fou, vous ne me croyez pas ! Voilà qui est affligeant. N'allez point condamner cet homme au moins ! Quoi ! ceux-ci ne me reconnaissent pas ! Je voudrais que Javert fût ici. Il me reconnaîtrait, lui ! Rien ne pourrait rendre ce qu'il y avait de mélancolie <i>bienveillante</i> et sombre dans l'accent qui accompagnait ces paroles.	Cận-lại tôi nhờ được cái <i>nhân-đức</i> của một người, mà cái-ác vi-thiện, cũng như là cái phép quá nghiêm nhà-nước khi xưa đã cải-thiện vi-ác cho tôi vậy. Tôi nói dông-dài như thế xin các quan miễn thứ đi cho, tôi cũng biết nói thế thì các quan không hiểu được. Ấu là xin các quan cứ cho về khám nhà tôi, trong lò khói ở giữa đồng tro tàn, hãy còn nguyên cả đồng tiền mà tôi cướp của thằng <i>Petit-Gervais</i> thuở trước. Thôi tôi xin nói thế là đủ. Các quan sai bắt giam tôi lại. Trời ơi kìa! quan chương-ly hãy còn lắc đầu. Ngài đương nghĩ: Ông <i>Madeleine</i> này hoá đại đây. Ngài không tin lời tôi nói! như thế thật là phiền cho tôi quá. Thôi thì bây giờ tôi hãy cứ xin các quan tha cho người kia ra, đừng kết án cho người ta mà oan. Ô kìa sao thế vậy? Ba anh này cũng không nhận được mặt tôi ra! Ước gì có <i>Javert</i> ở đây, thì anh ta nhận được mặt tôi tức khắc. Cái giọng buồn-rầu, rất <i>khoan-</i>	p. 245 - Chapitre XI - Livre VII - Partie I

		<i>nhân</i> mà rất âm-thầm của ông trong khi nói mấy lời đó, không bút nào mà tả ra được.	
BIE 8	Lui tombé, chacun tira à soi ; l'esprit de lui e succéda à l'esprit d'organisation, l'âpreté à la cordialité, la haine de l'un contre l'autre à la <i>bienveillance</i> du fondateur pour tous ; les fils noués par M. Madeleine se brouillèrent et se rompirent ;	Ông sa rồi thì mỗi người kéo một ngã; cái chỉ tổ-chức mất đi, mà cái thì chỉ tranh nhau còn lại. Xưa là đồng-tâm hiệp-lực làm ăn, giờ là chia rẽ sức mạnh mà co kéo. Xưa có một ông chủ thì lấy <i>nhân-từ</i> mà sai-bảo mọi người; nay có trăm ông chủ thì ghen-ghét nhau từng thí. Những mối liên-lạc mà ông đã chấp-nối, thì nay rối đứt cả rồi.	p. 13 - Chapitre I - Livre II - Partie II
BIE 9	Combattons, mais distinguons. Le propre de la vérité, c'est de n'être jamais excessive. Quel besoin a-t-elle d'exagérer ? Il y a ce qu'il faut détruire, et il y a ce qu'il faut simplement éclairer et regarder. L'examen <i>bienveillant</i> et grave, quelle force ! N'apportons point la flamme là où la lumière suffit.	Àu là ta nên sắp hàng quân mà đánh đuổi, nhưng đánh đuổi mà nên phân-biệt. Cái đặc-sắc của chân-lý, là chân-lý không bao giờ có quá-kích. Chân-lý thì còn cần gì mà phải nói quá lời? Trong những cụ-tục dĩ truyền lại, có cái ta cần phải tiết-diệt đi, mà có cái ta chỉ cần soi đèn vào cho rõ mà nhìn. Lấy thái-độ <i>nhân-từ</i> , nghiêm-nghị mà nhìn mà xét, thật là một cái thế lực to! Vậy thì chỗ nào chỉ dùng ánh sáng cũng đủ, ta chớ nên đem cả cây đuốc lửa cháy châm vào.	p. 23 - Chapitre III - Livre VII - Partie II
BIE 10	Ce frère, dont il est resté peu de souvenir, était un paisible avare, qui, étant prêtre, se croyait obligé de faire l'aumône aux pauvres qu'il rencontrait, mais il ne leur donnait jamais que des monnerons ou des sous démonétisés, trouvant ainsi moyen d'aller en enfer par le chemin du paradis. Quant à M. Gillenormand aîné, il ne marchandait pas l'aumône et donnait volontiers, et noblement. Il était <i>bienveillant</i> , brusque, charitable, et s'il eût été riche, sa pente eût été le	Ông em đó, sau cũng không còn có cái gì làm kỉ-niệm cho lắm, thật tình thì là một người biển-lận, tính-khí trầm-tĩnh. Ông là người tu-hành thì đôi ba khi gặp kẻ nghèo cũng phải bố-thí, nhưng ông cho ăn-xin thì chỉ cho những đồng xu đồng tiền kho-bạc đã thu về không có giá-trị thông-bảo nữa. Vậy là ông đã tìm được một phương đi qua thiên-đàng mà xuống địa-ngục. Còn ông anh thì về khoản bố-thí lại rộng-rãi lắm. Ông <i>nhân-từ</i> , mà nóng-nảy bộp-chộp, biết thương người, giả-sử ông giàu có, thì có phần thiên về việc hào-phóng. Ý	p. 107 - Chapitre VI - Livre II - Partie III

	magnifique. Il voulait que tout ce qui le concernait fût fait grandement, même les friponneries.	ông muốn đã làm việc gì thì làm cho to-tát, dầu việc bất-lương cũng to-tát.	
BIE 11	A ces fantômes se mêlaient plusieurs prêtres, habitués de ce salon vieux, et quelques gentilshommes ; le marquis de Sassenaye, secrétaire des commandements de madame de Berry, le vicomte de Valory, [...] le comte d'Amendre, le bonhomme au menton <i>bienveillant</i> , et le chevalier de Port-de-Guy, pilier de la bibliothèque du Louvre, dite le cabinet du roi.	Trong đám hồn ma đó lại có lẫn mấy ông thầy-cả đi lại cái nhà cổ đó đã quen rồi và một vài người quý-tộc; như ông <i>Sassanay</i> hầu-tước, nguyên làm thư-ký cho bà nữ-tướng <i>Berry</i> quận-công phu-nhân, [...], ông bá tước <i>d'Amendre</i> là ông lão già có cái cằm <i>hiền hậu</i> ; và ông vũ-sĩ <i>Port de Guy</i> , thường người ta gọi là cái cột-cái của phòng xem sách trong Điện <i>Louvre</i> , phòng ấy tục danh là cái phòng làm giấy của vua.	p. 157 - Chapitre III - Livre III - Partie III
BIE 12	Et puis chaque matin il se remet à gagner son pain ; et tandis que ses mains gagnent du pain, son épine dorsale gagne de la fierté, son cerveau gagne des idées. Sa besogne finie, il revient aux extases ineffables, aux contemplations, aux joies ; il vit les pieds dans les afflictions, dans les obstacles, sur le pavé, dans les ronces, quelquefois dans la boue ; la tête dans la lumière. Il est ferme, serein, doux, paisible, attentif, sérieux, content de peu, <i>bienveillant</i> ; et il bénit Dieu de lui avoir donné ces deux richesses qui manquent à bien des riches, le travail qui le fait libre et la pensée qui le fait digne.	Rồi thì cứ mỗi buổi sáng ngày lại đi làm kiếm cơm, trong khi tay làm nuôi miệng, thì cái xương sống nó tập lấy cứng để ngửa mặt với đời, bộ óc cũng nạp thêm kiến-thức. Khi xong cái việc phàm-tục rồi, thì lại ngược mắt ngẩn ngơ mây-gió, chiêm-vọng trời xanh, mà thưởng biết bao khoái-lạc. Mình sống ở đời thành ra như nhấm chân trong khổ-hải, xéo lên những nổi long-đong, hiểm trở, lên đá lát đường, lên chông-gai bụi rậm, cũng có khi phải lùm bùm trên đống bùn-lầy, nhưng cái đầu thì vẫn ở trong cảnh quang-minh rực-rỡ. Mình hoá ra mạnh-bạo, điềm-tĩnh, nhân-từ, hoà hảo, chuyên-cần, trang-trọng, biết tri-túc, biết <i>độ-lượng</i> ; rồi lại biết tạ-ân Thiên-chúa đã ban cho ta hai cái của báu mà nhiều kẻ giàu không được; một là cái lao-cần để	p. 155 - Chapitre III - Livre V - Partie III

		cho thân được nhàn, hai là cái tư-tưởng để cho bụng được vẻ-vang, biết tự-trọng.	
BIE 13	L'ISOLAMENT, LE DETACHEMENT de tout, la fierté, l'indépendance, le goût de la nature, l'absence d'activité quotidienne et matérielle, la vie en soi, les luttes secrètes de la chasteté, l'extase <i>bienveillante</i> devant toute la création, avaient préparé Marius à cette possession qu'on nomme la passion.	<i>Marius</i> ở ẩn-dật đã lâu, không thiết gì đến những việc đời, tự kiêu, tự-chủ, chỉ ưa những cảnh thiên-nhiên, ngày ngày không long-dong như người ta về việc sinh-lý, chỉ một mình sinh-hoạt với một mình, lấy cái sinh hoạt làm lẽ cho sự sinh hoạt, thường phải nén mình mà giữ lấy trai-tết, hay mê-lạc ở trước những cảnh thiên-nhiên, <i>bấy nhiêu thú</i> hình như đã luyện cho <i>Marius</i> có tư-cách riêng để mà chịu cái sức quuyến-dũ mà người ta gọi là say đắm.	p. 245 - Chapitre VII - Livre VI - Partie III
BIE 14	« Homme bienfaisant, « Si vous daignez accompagner ma fille, vous verrez une calamité misérable, et je vous montrerai mes certificats. « A l'aspect de ces écrits votre âme généreuse sera mue d'un sentiment de sensible <i>bienveillance</i> , car les vrais philosophes éprouvent toujours de vives émotions.	" Hỡi người có lòng từ-thiện. Người mà hạ-cổ đi theo chân con bé con tôi, thì người sẽ được mục-kích một cảnh nghèo-nàn khổn khổ. Rồi tôi xin đưa cho người xem những giấy chứng kiến. Cái lượng hải-hà của người mà xem qua thấy những giấy chứng ấy, cũng phải áy-náy <i>động-lòng</i> , bởi vì những người chân-hiền bao giờ thấy kẻ khổ cũng là cảm động.	p. 25 - Chapitre III - Livre VIII - Partie III
BIE 15	MARIUS, TOUT SONGEUR qu'il était, était, nous l'avons dit, une nature ferme et énergique. Les habitudes de recueillement solitaire, en développant en lui la sympathie et la compassion, avaient diminué peut-être la faculté de s'irriter, mais laissé intacte la faculté de s'indigner ; il avait	<i>Marius</i> tuy là người hay nghĩ vợ-vấn, nhưng bẩm sinh có tính quả-quyết, có nghị-lực. Cậu ở ẩn-dật một độ đã thành thói-quen, cái thói quen ấy khiến cho người ta có lòng bác-ái, có độ-lượng, cũng có lẽ đã khiến cho cậu bớt được cái tính nóng-nảy, nhưng dẫu rằng lãnh-đạm cũng không thể mất được cái khái, thấy việc gian-ác không thể nhịn; cái <i>nhân từ</i> của cậu là <i>lòng nhân-từ</i> của một nhà tu hành Ấn-độ (p. 139 - Chapitre XIII - Livre VIII - Partie III

	la <i>bienveillance</i> d'un brahme et la sévérité d'un juge ; il avait pitié d'un crapaud, mais il écrasait une vipère.	Bà-la-môn) mà cái nghiêm-khắc của cậu thì là nghiêm-khắc của một ông quan tư-pháp; biết thương hại cho một con cóc, mà biết dẫm cho bẹp đầu một con rắn độc.	
BIE 16	Cela servait à diminuer la faute publique. C'était une tanière ouverte à celui auquel toutes les portes étaient fermées. Il semblait que le vieux mastodonte misérable, envahi par la vermine et par l'oubli, couvert de verrues, de moisissures et d'ulcères, chancelant, vermoulu, abandonné, condamné, espèce de mendiant colossal demandant en vain l'aumône d'un regard <i>bienveillant</i> au milieu du carrefour, avait eu pitié, lui, de cet autre mendiant, du pauvre pygmée qui s'en allait sans souliers aux pieds, sans plafond sur la tête, soufflant dans ses doigts, vêtu de chiffons, nourri de ce qu'on jette.	Được một việc làm cho nhe bớt cái tội vô tình của công-chúng. Kẻ vào đâu cũng thấy cửa đóng, đến đó thì có cái hàng mửa sẵn cho vào. Đã hình như con voi lớn kéch tòi-tàn đó, mọi ăn mốc bám, khắp-khẽnh sắp ụp, không ai nhìn đến, như thể một kẻ ăn-xin lù-lù to tướng, đứng giữa đầu đường mà cố van nài kẻ qua đường nhìn cho một cái <i>làm phúc</i> mà chẳng ai cho, vậy mà lại biết thương đến thằng ăn-xin kia, đến thằng bé cón con khốn-nạn kia chân không giày, đầu không có mái nhà che-đậy, phải thổi hơi vào ngón tay cho đỡ công, nhật giẻ rách làm áo quần, nhật những cửa rơi của vãi người ta mà làm bữa ăn.	p. 57 - Chapitre II - Livre VI - Partie IV
BIE 17	Marius, intérieurement et au fond de sa pensée, entourait de toutes sortes de questions muettes ce M. Fauchelevent qui était pour lui simplement <i>bienveillant</i> et froid. Il lui venait par moments des doutes sur ses propres souvenirs.	Marius ở trong lòng và ở chỗ thâm-cung tư-tưởng, không biết ghĩ ra làm sao về ông lão <i>khoan-từ</i> mà lãnh-đạm này. Có lúc cậu hồ nghi cả đến cái dạ nhớ của mình về những sự trước. Trong cái quan-niệm của cậu về. Cuộc dĩ-vãng, tự-hồ có một cái lỗ-hổng, một chỗ đen ngòm, một cái vực sâu do bốn tháng bệnh nửa sống nửa chết nó đào nên trong bụng vậy.	p. 93 - Chapitre VII - Livre V - Partie V

BIE 18	<p>— Ou à la Trinité. Pourquoi pas aujourd’hui ? Est-ce qu’on dit : Je mangerai demain ! Me laisser tout mon plat sans y toucher ! Mes viquelo es qui étaient si bonnes ! Jean Valjean prit la main de la vieille femme :</p> <p>— Je vous promets de les manger, lui dit-il de sa voix <i>bienveillante</i>. — Je ne suis pas contente de vous, répondit la portière.</p>	<p>Hay là đến ngày lễ ba-ngôi Ông hãy ăn. Sao Ông lại không ăn hôm nay? Ai đâu lại có nói: Mai tôi ăn? Ai đâu đĩa đồ-ăn của tôi như kia mà không động tới! Món <i>viquelottes</i> của tôi làm, ngon như vậy mà! Ông nắm lấy tay mù già, rồi ông lấy giọng <i>khoan-từ</i> mà nói: - Ta xin khát với mù, rồi ta sẽ ăn. Mù rằng: - Tôi không bằng lòng ông.</p>	<p>p. 155 - Chapitre II - Livre IX - Partie V</p>
Patience/ Patient			
PAT 1	<p>Que d’abord il est très rare qu’on meure littéralement de faim ; ensuite que, malheureusement ou heureusement, l’homme est ainsi fait qu’il peut souffrir longtemps et beaucoup, moralement et physiquement, sans mourir ; qu’il fallait donc de la <i>patience</i> ; que cela eût mieux valu même pour ces pauvres petits enfants ;</p>	<p>Người ta đói đến nỗi chết là một việc hãn-hữu. Sau nữa, giống người ta là một giống chịu được đau đớn sầu khổ thật lâu và thật nhiều mà không đến nỗi chết, đó là một cái hạnh hay là một cái họa của nhân-loại không biết. Vậy thì nó cũng biết đạo làm người phải có <i>nhẫn-nại</i>, chẳng những là mình vì mình mà phải <i>nhẫn-nại</i>, lại còn phải vì cả lũ cháu đó mà nên <i>nhẫn-nại</i> nữa;</p>	<p>p. 107 - Chapitre VII - Livre II - Partie I</p>
PAT 2	<p>De temps en temps Favourite s’écriait : — Et la surprise ? je demande la surprise. — <i>Patience</i>, répondait olomyès.</p>	<p>Thình-thoảng cô <i>Favoritte</i> lại giục : - Thế còn cái gì ngẫu-nhiên các anh hện chúng tôi đâu? <i>Thlomyès</i> nói : - <i>Thur thur</i> một chút.</p>	<p>p. 59 - Chapitre IV - Livre III - Partie I</p>
PAT 3	<p>En entrant, il s’était incliné devant M. Madeleine avec un regard où il n’y avait ni rancune, ni colère, ni défiance, il</p>	<p>Khi bước vào, anh-ta cúi chào ông <i>Madeleine</i>, thì trong con mắt không có thí gì gọi là vẻ oán-giận, vẻ nghi-ngờ; vào gần đến sau lưng ghế</p>	<p>p. 167 - Chapitre II - Livre</p>

	s'était arrêté à quelques pas derrière le fauteuil du maire ; et maintenant il se tenait là, debout, dans une attitude presque disciplinaire, avec la rudesse naïve et froide d'un homme qui n'a jamais été doux et qui a toujours été <i>patient</i> ; il attendait, sans dire un mot, sans faire un mouvement, dans une humilité vraie et dans une résignation tranquille, qu'il plût à monsieur le maire de se retourner, calme, sérieux, le chapeau à la main, les yeux baissés, avec une expression qui tenait le milieu entre le soldat devant son officier et le coupable devant son juge.	ông ngồi, thì anh-ta đứng cách xa vài bước; đứng sững đậy, nghiêm-nghị phép-tắc tư-hồ một tên lính bông súng mà đứng chờ lệnh trên truyền-bảo; cái vẻ võ-hiễn của hắn thật-thà mà lạnh-lẽo, rõ ra một người bình-sinh không có lúc nào hiền-lành mà bao giờ cũng <i>nhẫn-nại</i> ; anh ta đứng chờ cho quan thị-trưởng quay đầu lại, không nói một câu, người không nhúc-nhích, thật là cái dáng-vẻ kẻ thành-thực chịu hèn, một cách cam-tâm điềm-tĩnh. Lãnh đạm, nghiêm-chỉnh, mũ cầm ở tay, mắt nhìn xuống, nửa ra cách-điều tên lính đứng trước mặt quan, nửa ra cách-điều kẻ phạm tội đứng trước ông quan-toà.	VI - Partie I
PAT 4	— Sans doute, mais il faut au moins deux ou trois jours. — Si elle ne voyait pas monsieur le maire d'ici là, reprit timidement la sœur, elle ne saurait pas que monsieur le maire est de retour, il serait aisé de lui faire prendre <i>patience</i> , et quand l'enfant arriverait elle penserait tout naturellement que monsieur le maire est arrivé avec l'enfant. On n'aurait pas de mensonge à faire.	Có chứ, nhưng ít ra cũng phải chờ hai ba ngày. - Bẩm thế thì không nên để cho nàng biết rằng quan thị-trưởng đã về rồi, âu là quan thị-trưởng đừng cho nàng thấy mặt vội, từ nay đến hôm con bé về để chúng tôi liệu dổ cho nàng đành lòng <i>chờ đợi</i> . Đến khi con nàng đã về rồi, thì nàng sẽ tưởng là quan thị trưởng đã đem nó về. Như thế thì không ai phải nói dối cả.	p. 259 - Chapitre I - Livre VIII - Partie II
PAT 5	Il songea : Cela va être fini. Encore un peu de <i>patience</i> . Le prêtre va s'en aller. Fauchelevent emmènera Mestienne boire. On me laissera.	Ông nghĩ: - Gần xong rồi đây. Au là ta <i>chịu khó</i> lát nữa mà thôi. Thầy-cả sắp đi khỏi. Lão coi-vườn sắp kéo lão cuốc-mò đi uống rượu. Ta sẽ được nằm một mình trong một lát.	p. 169 - Chapitre VI - Livre VIII - Partie II

PAT 6	Quoique pauvre, il avait eu le talent de se faire, à force de <i>patience</i> , de privations et de temps, une collection précieuse d'exemplaires rares en tout genre. Il ne sortait jamais qu'avec un livre sous le bras et il revenait souvent avec deux.	Tuy rằng ông nghèo, mà ông khéo ăn nhịn <i>để dành</i> , khéo nhặt-nhặt lâu năm cũng được một bộ tập-hợp nhiều thứ sách hãn-hữu, loại nào cũng có. Ông đi ra khỏi nhà khi nào cũng cắp một quyển sách đi, đến khi về thì thường cắp về hai quyển.	p. 165 - Chapitre IV - Livre V - Partie III
PAT 7	L'enquête judiciaire, à laquelle le guetapens de la mesure Gorbeau donna lieu par la suite, a constaté qu'un gros sou, coupé et travaillé d'une façon particulière, fut trouvé dans le galetas, quand la police y fit une descente ; ce gros sou était une de ces merveilles d'industrie que la <i>patience</i> du baigne engendre dans les ténèbres et pour les ténèbres, merveilles qui ne sont autre chose que des instruments d'évasion.	Về sau quan có khám-xét về cái việc chụp người khảo của đó, thì đã nghiệm ra rằng có một đồng xu to, xẻ làm đôi một cách tinh-tế lạ-lùng, rơi ở dưới đất, cảnh sát sau bắt được. Đồng xu ấy thật là một tinh-công duy chỉ có những kẻ phải giam chốn ngục-hình mới có cái <i>kiên-nại</i> làm được ra để dùng làm lợi khí mà cửa song bẻ khoá, thi-kế đào-tẩu.	p. 277 - Chapitre XX - Livre VIII - Partie III
PAT 8	[...]; sobre, serein, paisible, <i>patient</i> ; bonhomme et bon prince ;	Vua có tiết-độ, có vẻ điềm-tĩnh, có tính <i>kiên-nại</i> . Đã là một người dễ-dãi lại là một bậc chúa <i>khoan-từ</i> .	p. 39 - Chapitre III - Livre I - Partie IV
PAT 9	Cosette était dans son ombre, comme Marius dans la sienne, toute disposée pour l'embrasement. La destinée, avec sa <i>patience</i> mystérieuse et fatale, approchait lentement	Cosette còn đương tiền-ẩn trong bóng tối cũng như là Marius, hai người cùng là sắp đến buổi hoa rông. Thì ra cái số mệnh người ta, vẫn có một nét <i>kiên-nại</i> lại-lùng huyền-bí, nhưng đã định sao, tất rồi	p. 71 - Chapitre VI - Livre III

	l'un de l'autre ces deux êtres tout chargés et tout languissants des orageuses électricités de la passion, ces deux âmes qui portaient l'amour comme deux nuages portent la foudre, et qui devaient s'aborder et se mêler dans un regard comme les nuages dans un éclair.	nên vậy, nó khiến cho hai người ấy cứ từng bước một từ từ mà gần lại với nhau, hai người cũng đã bị cái điện nó chứa chất ngấm ngấm trong lòng, như thế hai đám mây tích điện đã nhiều chướng dật lên, rồi sắp thành ra sấm sét gió mưa, chỉ còn chờ cơ-hội một cái đuôi con mắt nhìn nhau, như là hai đám mây chờ cái chớp, mà vang nổ ra thôi.	- Partie IV
PAT 10	C'étaient deux chevaux blancs ; les chevaux de l'omnibus dételé le matin par Bossuet, qui avaient erré au hasard de rue en rue toute la journée et avaient fini par s'arrêter là, avec cette <i>patience</i> accablée des brutes qui ne comprennent pas plus les actions de l'homme que l'homme ne comprend les actions de la providence.	Chính là đôi ngựa do cậu Boussouet tháo ở cỗ xe chợ sáng ngày, nó đi lang-thang hết phố này sang phố kia rồi đến đứng ở chỗ đó, có vẻ <i>ngẩn-ngờ mệt-nhọc</i> của loài vật, nó không hiểu được việc người, cũng như là người không hiểu được việc trời vậy.	p. 129 - Chapitre I - Livre XIII - Partie IV
PAT 11	Le printemps est un paradis provisoire ; le soleil aide à faire <i>patienter</i> l'homme.	Mùa xuân khác nào một chỗ cực-lạc tạm-thời. Ánh nắng mặt-trời như giúp cho người thêm <i>kiên-nại</i> mà chờ khi thoát được phong-trần.	p. 175 - Chapitre XVI - Livre I - Partie V
PAT 12	Cela dit, espérant on ne sait quoi, ou voir ressortir l'homme, ou en voir entrer d'autres, il se posta aux aguets derrière le tas de déblais, avec la rage <i>patiente</i> du chien d'arrêt.	Nói thế rồi không biết mong-đợi cái gì nữa, hoặc là mong nóm thấy người kia lại chui ra, hoặc là mong nóm thấy nhiều người khác nữa chui vào, người ấy lại ra nấp đằng sau đống đất vôi, bần-khoăn mà <i>nhẫn nại</i> như là một con chó săn đứng đón cửa hang cày vậy.	p. 115 - Chapitre III - Livre III - Partie V

PAT 13	Il arrêta qu'en cas de refus il arracherait ses appareils, disloquerait sa clavicule, mettrait à nu et à vif ce qu'il lui restait de plaies, et repousserait toute nourriture. Ses plaies, c'étaient ses munitions. Avoir Cosette ou mourir. Il attendit le moment favorable avec la <i>patience</i> sournoise des malades. Ce moment arriva.	Cậu quyết chí hễ phen này mà ông ngoại không cho ta lấy nạng, thì ta sẽ vứt phăng cả những mụn thuốc buộc dịt đi, ta sẽ bẻ cho trẹo hẳn cái xương vzi chưa khô, còn bao nhiêu chỗ thương chưa lành ta sẽ cào nát nó ra, mà ta không ăn uống gì nữa. Thương đau ta để dùng làm thuốc đạn mà đối với cụ già. Một là ta được Cosette, hai là ta chết. Cậu lấy cái <i>kiên-nhẫn</i> thiêm-ngằm của kẻ có bệnh mà chờ cơ-hội. Cơ hội ấy sau quả tới.	p. 31 - Chapitre II - Livre V - Partie V
Bon/ Bonté			
BON 1	Elle n'avait jamais été jolie ; toute sa vie, qui n'avait été qu'une suite de saintes œuvres, avait fini par mettre sur elle une sorte de blancheur et de clarté, et, en vieillissant, elle avait gagné ce qu'on pourrait appeler la beauté de la <i>bonté</i> .	Chắc bà tòng-lai không có thời nào là xinh-đẹp cả, suốt cả cuộc đời của bà, liên miên làm việc <i>phúc đức</i> , cứ hết việc này lại đến việc khác, dốc một lòng lo nghĩ đến việc thiện như thế, thì nhìn như trong người thành ra có một cái vẻ trắng, vẻ trong; như gương, như tuyết. Giờ đến tuổi già thì bà thêm ra được một cái nhan-sắc riêng; có thể gọi được là cái đẹp của người <i>han-hoi</i> .	p. 15 - Chapitre I - Livre I - Partie I
BON 2	Pourquoi ne pas dire ces enfantillages presque divins de la <i>bonté</i> ? Puérilités, soit ; mais ces puérilités sublimes ont été celles de saint François d'Assise et de Marc-Aurèle. Un jour il se donna une entorse pour n'avoir pas voulu écraser une fourmi. Ainsi vivait cet homme juste. Quelquefois il s'endormait dans son jardin, et alors il n'était rien de plus vénérable.	Những việc nhỏ-nhen của người <i>từ-thiện</i> đó, sao mà không kể? Có kẻ bảo là nhàm. Vâng thời nhàm. Nhưng mà những cái nhàm ấy, cũng là những cái nhàm của ông thánh François d'Assise và của vua Marc-Aurèle thuở trước. Một hôm nữa, chỉ vì ông không muốn xéo lên con kiến mà đến nổi quẹo chân.	p. 205 - Chapitre XIII - Livre I - partie I

BON 3	[...]; la majesté se dégageait de cette <i>bonté</i> , sans que la <i>bonté</i> cessât de rayonner ; on éprouvait quelque chose de l'émotion qu'on aurait si l'on voyait un ange souriant ouvrir lentement ses ailes sans cesser de sourire.	Về người <i>khoan-dung</i> đại-độ, đường đường một đấng, càng nhìn càng tươi, dung nhan lòng-lộng. Muốn tả cái cảm-tình của người được đứng bên ông lão ấy, phải tưởng-trợng như được thấy vị Thiên-thần hiện xuống, tươi cười mà sẽ <i>khoan-dung</i> giương cánh để bay.	p. 209 - Chapitre XIII - Livres I - Partie I
BON 4	Ce qui existe était pour ce <i>bon</i> et rare prêtre un sujet permanent de tristesse cherchant à consoler. [...] L'universelle misère était sa mine. La douleur partout n'était qu'une occasion de <i>bonté</i> toujours.	Thì ra đối với ông thầy-cả <i>từ-bi</i> hãn hữu đó, phàm mọi sự ở dương-gian ta, đều là những sự để khêu, để gọi mối sầu, bắt ta phải gia tâm an-uỷ mà thôi. [...] Đâu cũng thấy cái đau cái khổ, thì ông cứ phải luôn luôn cảm một <i>lòng từ</i> .	p. 221 - Chapitre XIV - Livres I - Partie I
BON 5	Mademoiselle Baptistine ne parlait même pas. Elle se bornait à obéir et à complaire. Même quand elle était jeune, elle n'était pas jolie, elle avait de gros yeux bleus à fleur de tête et le nez long et busqué ; mais tout son visage, toute sa personne, nous l'avons dit en commençant, respiraient une ineffable <i>bonté</i> . Elle avait toujours été prédestinée à la mansuétude ; mais la foi, la charité, l'espérance, ces trois vertus qui chauffent doucement l'âme, avaient élevé peu à peu cette mansuétude jusqu'à la sainteté. La nature n'en avait fait qu'une brebis, la religion en avait fait un ange. Pauvre sainte fille ! doux souvenir disparu !	Còn bà <i>Baptist</i> thì không nói gì hết, chỉ một niềm vâng anh với chiều anh cho hết sức; khi bà còn xuân-xanh, bà cũng không có nhan-sắc. Hai con mắt của bà to mà xanh, lại ố-nhồi, mũi bà thì dài mà lại khoằm; tuy vậy cả cái mặt bà, cả người bà, điều này ta đã nói, lúc nào cũng tiết ra một cái vẻ <i>phúc-hậu</i> vô-hạn. Thì ra tiền-định của bà bẩm-sinh ra để mà <i>từ-bi</i> , nhẫn-nại. Việc thành-tín, việc từ-thiện, việc tin-cậy là ba cái đức nó làm cho ấm linh-hồn người ta, dần dần lại khiến cho bà thêm cái vẻ <i>trai-tĩnh</i> nữa.	p. 47 - Chapitre II - Livres II - Partie I

BON 6	[...] ; que cette fois il fallait vaincre ou être vaincu, et que la lutte, une lutte colossale et définitive, était engagée entre sa méchanceté à lui et la <i>bonté</i> de cet homme.	Đến lần này thì đành là phải quyết một keo thắng phụ, xem một bên thì cái lòng chí ác của anh ta, với một bên thì <i>cái bụng nhân-tử</i> của ông giám-mục, bên nào là mạnh.	p. 193 - Chapitre XIII - Livre II - Partie I
BON 7	Du reste rien de ceci ne perçait pour Cosette. Ni humeur, ni rudesse. Toujours la même figure sereine et <i>bonne</i> . Les manières de Jean Valjean étaient plus tendres et plus paternelles que jamais. Si quelque chose eût pu faire deviner moins de joie, c'était plus de <i>mansuétude</i> .	Vả những sự ấy không để cho <i>Cosette</i> biết một li nào cả. Ông không làm ra mặt hờn-giận, không có gay-gắt bao giờ. Cứ y-nguyên một vẻ <i>khoan-tử</i> , điềm-tĩnh. Trong cách điệu của ông đối với <i>Cosette</i> , lại có phần âu-yếm hơn, ân cần hơn trước. Người ta những lúc kém vui, không cái gì biểu lộ tức-lòng, hơn là cách khoan-nhân thái-quá.	p. 97 - Chapitre VII - Livre III - Partie IV
BON 8	Cette nouvelle venue était très gaie ; la <i>bonté</i> de la mère est écrite dans la gaîté du marmot ; elle avait pris un brin de bois qui lui servait de pelle et elle creusait énergiquement une fosse bonne pour une mouche.	Con bé mới đến, tính thật là vui, nhìn con đủ biết rằng mẹ <i>hiền</i> ; nó nhặt đầu đợc một cái quen củi, dùng làm thuổng mà đào đất, đào mạnh tay thành ra đợc một cái lỗ, chôn đủ đợc một con ruồi.	p. 135 - Chapitre I - Livre IV - Partie I
BON 9	Il ne fit pas même une question à Javert, il ne le cherchait ni ne l'évitait, il portait, sans paraître y faire attention, ce regard gênant et presque pesant. Il traitait Javert comme tout le monde, avec aisance et <i>bonté</i> .	Không bao giờ ông hỏi gì đến hấn, ông không muốn tìm hấn mà cũng không tránh mặt; ông chịu cái mắt nhìn khó-chịu và nặng-nề ấy một cách đủng-đĩnh, tự hồ không nghĩ đến. Ông đãi Javert cũng như mọi người khác, lấy cách dễ-dàng <i>tử-tế</i> mà đãi.	p. 55 - Chapitre V - Livre V - Partie I
BON 10	Vers le même temps, le Thénardier lui écrivit que décidément il avait attendu avec beaucoup trop de <i>bonté</i> , et qu'il lui fallait cent francs, tout de suite ; sinon qu'il mettrait	Chính giữ độ ấy, gã Thénardier lại viết thư nói rằng để thế là <i>nhân-tử</i> thái-quá rồi, làm sao cũng phải lo ngay cho đợc trăm francs. Bằng không thì nó tống con <i>Cosette</i> đi, con bé dầu đã khỏi trọng-bệnh mà	p. 105 - Chapitre X -

	à la porte la petite Cosette, toute convalescente de sa grande maladie, par le froid, par les chemins, et qu'elle deviendrait ce qu'elle pourrait, et qu'elle crèverait, si elle voulait.	còn yếu-ớt nó cũng mặc, mặc cho mà rét, cho mà lang-thang ngoài đường, cho mà muốn ra làm sao thì ra, cho mà chết quách cũng được.	Livre V - Partie I
BON 11	Je n'aurais été <i>bon</i> qu'à châtier autrui, et pas moi! mais je serais un misérable! Mais ceux qui disent : ce gueux de Javert! auraient raison! Monsieur le maire, je ne souhaite pas que vous me traitiez avec <i>bonté</i> , votre <i>bonté</i> m'a fait assez faire de mauvais sang quand elle était pour les autres, je n'en veux pas pour moi. La <i>bonté</i> qui consiste à donner raison à la fille publique contre le bourgeois, à l'agent de police contre le maire, à celui qui est en bas contre celui qui est en haut, c'est ce que j'appelle de la mauvaise <i>bonté</i> . C'est avec cette <i>bonté</i> -là que la société se désorganise. Mon Dieu ! c'est bien facile d'être bon, le malaisé, c'est d'être juste. Allez ! si vous aviez été ce que je croyais, je n'aurais pas été <i>bon</i> pour vous, moi !	Lẽ nào đối với mình thì <i>khoan-dung</i> , thì kiêng-nể, mà đối với kẻ khác, thì tàn-nhẫn, thì nghiêm-khắc? Không thể được. Ví bằng tôi lại chỉ khéo tay trừng-phạt người ta, mà không biết từ-trùng tự-phạt, thì chẳng hoá ra tôi là một thằng khốn-nạn ru? Nếu vậy thì bao nhiêu những người trở vào mặt tôi mà chửi tôi là một thằng đều-cáng, chẳng hoá ra là chửi phải ru? Vậy thì quan thị trưởng, tôi không cần quan thị-trưởng ở <i>nhân-từ</i> với tôi đâu mà. Cái <i>nhân-từ</i> ấy, khi quan thị-trưởng đem ra mà thi với kẻ khác, cũng đã làm cho tôi căm-giận rồi. Phương-chi lại còn đem ra mà thi-hành với tôi, thì tôi không muốn đâu. <i>Nhân-từ</i> đâu lại có cái nhân-từ bênh cho con-đĩ là phải, mà một nhà phú-hộ thì cho là trái; thằng đội-xếp dám mạn-phép với quan thị-trưởng, mà bảo là nhẹ tội; <i>nhân-từ</i> đâu lại có <i>nhân-từ</i> bênh kẻ dưới, phụ người trên? <i>Nhân-từ</i> ấy tôi gọi là một cách <i>nhân-từ</i> xấu. Xã-hội mà đổ-nát, đảo-lộn cũng là bởi sự <i>nhân-từ</i> ấy. Trời ơi là trời, nhân-từ thì dễ, mà công-bình thì mới khó.	p. 189 - Chapitre II - Livre VI - Partie I
BON 12	Il se rendit comme d'habitude près du lit de douleur de Fantine et prolongea sa visite, par un instinct de <i>bonté</i> , se	Ông cũng theo như mọi ngày đến thăm nàng Fantine trong phòng bệnh, hôm ấy ông nấn-ná ở lâu là theo một cái lương-năng <i>từ-thiện</i> ,	p. 39 - Chapitre III - Livre

	disant qu'il fallait agir ainsi et la bien recommander aux sœurs pour le cas où il arriverait qu'il eût à s'absenter.	bụng bảo dạ rằng trong cơn ấy thì phải ở như thế, phải dặn dò uỷ thác nàng cho hai bà mẹ, phòng khi ta có đi vắng chẳng.	VII - Partie I
BON 13	M. Madeleine venait d'habitude à trois heures voir la malade. Comme l'exactitude était de la <i>bonté</i> , il était exact.	Thường thì ông Madeleine ngày nào cũng hay đến thăm Fantine vào lúc ba giờ chiều. Ông thường cứ đúng giờ ấy thì đến, vì ông biết rằng làm gì đúng giờ cũng là một <i>cách xử-thế lấy lượng</i> .	p. 145 - Chapitre VI - Livre VII - Partie I
BON 14	Plus tard l'indulgence et la <i>bonté</i> m'ont sauvé, comme la sévérité m'avait perdu.	Cận-lai tôi nhờ được cái <i>nhân-đức</i> của một người, mà cái-ác vi-thiện, cũng như là cái phép quá nghiêm nhà-nước khi xưa đã cải-thiện vi-ác cho tôi vậy.	p. 245 - Chapitre XI - Livre VII - Partie I
BON 15	Turenne était adoré de ses soldats parce qu'il <i>tolérait</i> le pillage ; le mal permis fait partie de la <i>bonté</i> ; Turenne était si <i>bon</i> qu'il a laissé mettre à feu et à sang le Palatinat. On voyait à la suite des armées moins ou plus de maraudeurs selon que le chef était plus ou moins sévère. Hoche et Marceau n'avaient point de traînards ; Wellington, nous lui rendons volontiers cette justice, en avait peu.	Như ông <i>Turenne</i> , quân lính thờ ông như thần, chỉ bởi trong khi chinh chiến, ông <i>cho phép</i> quân lính được cướp; <i>dung túng</i> kẻ làm càn cũng là một cách nhân từ! Ông <i>Turenne</i> quá <i>nhân từ</i> đến nỗi đã để cho quân lính cướp phá tàn nhẫn đất <i>Palatinat</i> . Sau một đạo quân đi đánh giặc, ít hay nhiều kẻ gian phi đi theo, là vì ông tướng nghiêm nhiều hay nghiêm ít. Như ông <i>Hoche</i> với ông <i>Marceau</i> đem quân đi đâu thường không có đưa đi theo sau. Ông Huệ-linh-tôn cầm quân cũng ít kẻ gian theo sau, ta phải công-nhận cho ông điều đấy.	p. 199 - Chapitre XIX - Livre I - Partie II

<p>BON 16</p>	<p>Il battit le briquet, et alluma une chandelle ; tout cela était préparé d'avance sur la table ; et, comme il l'avait fait la veille, il se mit à considérer Cosette d'un regard plein d'extase où l'expression de la <i>bonté</i> et de l'attendrissement allait presque jusqu'à l'égarement.</p>	<p>Ông đánh đá lửa châm một cây nến, nến và đá-lửa vốn đã để sẵn trên bàn. Đoạn rồi ông lại đứng ngắm con bé như đêm hôm trước, trong con mắt ông ngắm-nghĩa có vẻ mê-lạc <i>nhân-tử</i> quá, cảm-động quá, tự-hồ như hoảng-hốt.</p>	<p>p. 25 - Chapitre II - Livre IV - Partie II</p>
<p>BON 17</p>	<p>Disons-le, en vieillissant Mlle Gillenormand avait plutôt gagné que perdu. C'est le fait des natures passives. Elle n'avait jamais été méchante, ce qui est une <i>bonté</i> relative ; et puis, les années usent les angles, et l'adoucissement de la durée lui était venu.</p>	<p>Có một câu nữa nên nói là cô Gillenormand già người đi thì lại hay lên chứ không tổn đi. Phàm những tính-nết người vào hạng thụ động là như thế cả. Cô vốn không ăn-ở độc-ác bao giờ, đó cũng là một thứ <i>nhân-tử</i>. Rồi thì năm lại tháng qua lại làm cho những nơi gai-góc mòn-nhụt bớt đi, dần-dần lâu năm nó cũng thành ra con người hiền-hậu.</p>	<p>p. 117 - Chapitre VIII - Livre II - Partie III</p>
<p>BON 18</p>	<p>Dès le point du jour, en été, il était dans ses allées, piquant, taillant, sarclant, arrosant, marchant au milieu de ses fleurs avec un air de <i>bonté</i>, de tristesse et de douceur, quelquefois rêveur et immobile des heures entières, écoutant le chant d'un oiseau dans un arbre, le gazouillement d'un enfant dans une maison, ou bien les yeux fixés au bout d'un brin d'herbe sur quelque goutte de rosée dont le soleil faisait une escarboucle. Il avait une table fort maigre, et buvait plus de lait que de vin.</p>	<p>Về mùa hạ, sáng tinh-sương ông đã ra vườn, ông đã cắm, ông đã xén, ông đã cào, ông đã tưới, ông đã lách trong các luống hoa, cái vẻ ông <i>khoan-hoà</i>, cái mặt ông rầu-rầu mà hiền-hậu, cũng có lúc ông vẫn-vơ nghĩ-ngợi, ông đứng lặng từng giờ, hoặc nghe con chim nó véo-von trên cành cây, hoặc nghe đứa trẻ nhà ai nó rúc-rích bên hàng xóm. Cũng có khi ông đứng ngắm mà nhìn ngọn cỏ non giọt sương đeo nặng, ánh sáng mặt-trời chiếu vào nó lóng-la lóng-lánh.</p>	<p>p. 135 - Chapitre II - Livre III - Partie III</p>

BON 19	Il considéra cette gigantesque balafre qui imprimait l'héroïsme sur cette face où Dieu avait empreint la <i>bonté</i> . Il songea que cet homme était son père et que cet homme était mort, et il resta froid.	Giữa trán cậu nom thấy cái sẹo to-tướng, thật là một dấu hùng dũng in trên vẻ mặt <i>khoan-từ</i> . Cậu mới nghĩ vẫn vợ người ấy là cha sinh ra cậu, mà chết mất rồi, nghĩ như thế mà cậu thấy dửng-dưng.	p. 189 - Chapitre IV - Livre III - Partie III
BON 20	Oh ! si son père avait existé, s'il l'avait eu encore, si Dieu dans sa compassion et dans sa <i>bonté</i> avait permis que ce père fût encore vivant, comme il aurait couru, comme il se serait précipité, comme il aurait crié à son père : Père ! me voici !	Ví bằng trời còn để cho cha cậu sống, thì chắc hẳn phen này cậu ù té mà chạy ngay đi, mà chạy ngay đến với cha, mà kêu cha cho được bảo cha rằng: Cha ơi! Chính con đây!	p. 203 - Chapitre VI - Livre III - Partie III
BON 21	Il était lettré jusqu'à l'érudition, et presque orientaliste. Il était <i>bon</i> par-dessus tout ; et, chose toute simple pour qui sait combien la <i>bonté</i> confine à la grandeur, en fait de poésie il préférait l'immense.	Vào bậc hay chữ nhớ sách, lại hơi thông những cổ-ngữ phương Đông. <i>Đặc-sắc là khoan-dung đại-độ</i> . Mà phàm những kẻ đã biết cái lẽ giản-dị với vĩ-đại là gần nhau lắm, thì trong thi-giới lại ưa những lối quảng đại.	p. 25 - Chapitre I - Livre V - Partie III
BON 22	« Mon aimable voisin, jeune homme ! « J'ai appris vos <i>bontés</i> pour moi, que vous avez payé mon terme il y a six mois. Je vous bénis, jeune homme. [...]"	"Hỡi người láng-diềng khả-ái, hỡi cậu thanh-niên! Tôi được biết cái điều cậu ở <i>nhân-từ</i> với tôi mà trả thay tiền nhà cho tôi sáu tháng mới đây. Trời sẽ ban phước cho cậu. [...]"	p. 33 - Chapitre IV - Livre VIII - Partie III

BON 23	Et savez-vous, ma charmante demoiselle, et vous, mon généreux protecteur, savez-vous, vous qui respirez la vertu et la <i>bonté</i> , et qui parfumez cette église où ma pauvre fille en venant faire sa prière vous aperçoit tous les jours ?	Ông với cô có biết chẳng, hồi cô tuyệt-vời nhan-sắc, hồi ông đạo đức thương người, ông với cô thở ra đạo đức, tiết ra <i>nhân-từ</i> , vào nhà-thờ thơm cả nhà-thờ, con tôi nó cũng đi nhà-thờ cho nên ngày nào nó cũng được gặp ông với cô.	p. 99 - Chapitre IX - Livre VIII - Partie III
BON 24	Tandis que la jeune fille ouvrait le paquet, déplaçait les hardes et les couvertures, questionnait la mère malade avec <i>bonté</i> et la petite blessée avec attendrissement, il épiait tous ses mouvements, il tâchait d'écouter ses paroles.	Trong khi cô mở cái gói ra, cô giở những quần-áo, chăn-mền, cô <i>ân-cần</i> mà hỏi-han người mẹ đau, đứa con bị đau, thì cậu chỉ giương mắt mà nhìn cái dáng điệu cô chuyển-động, chỉ lắng tai mà cố nghe những lời cô thỏ-thẻ nói ra.	p. 105 - Chapitre X - Livre VIII - Partie III
BON 25	Je suis un soldat de Waterloo, mille noms de noms ! Et maintenant que j'ai eu la <i>bonté</i> de vous dire tout ça, finissons, il me faut de l'argent, il me faut beaucoup d'argent, il me faut énormément d'argent, ou je vous exterminerai, tonnerre du bon Dieu !	Tôi đây là một nhà binh đã đánh trận Hoa-tiết-lô trở về đây chứ phải nói hỡn! Thôi thế bây giờ, tôi đã <i>hạ-cố</i> mà nói với ông bấy nhiêu câu chuyện rồi, âu là ta tính thế nào cho xong đây. Tôi cần tiền, tôi cần nhiều tiền, tôi cần vô-số tiền, hễ không có tiền thì tôi vằm xác ông ra cho mà biết tay.	p. 233 - Chapitre XX - Livre VIII - Partie III
BON 26	Je ne vous demande qu'une chose. Ayez la <i>bonté</i> d'écrire ce que je vais vous dicter.	Tôi chỉ xin ông một việc. Tôi đọc mấy câu này <i>xin</i> ông cứ vậy mà viết cho tôi.	p. 255 - Chapitre XX - Livre

			VIII - Partie III
BON 27	[...] ; mais ce que nous pouvons dire dès à présent, ces réserves faites, c'est que, somme toute et de quelque façon qu'on le considère, Louis-Philippe, pris en lui-même et au point de vue de la <i>bonté</i> humaine, demeurera, pour nous servir du vieux langage de l'ancienne histoire, un des meilleurs princes qui aient passé sur un trône.	Duy mấy lễ đó trừ ra, thì ngày nay chúng ta có thể kết-luận được rằng vua Lô-y Phi-lip, cứ lấy nhân phâmra mà xét, cứ lấy cái <i>ngĩa nhân-tử</i> của người ta ra mà làm tỉ lệ thì cũng là một bậc vua chúa hiền nhất trong các bậc vua chúa đã trị-vì.	p. 59 - Chapitre III - Livre I - Partie IV
BON 28	Or, pour nous, dans l'histoire où la <i>bonté</i> est la perle rare, qui a été <i>bon</i> passe presque avant qui a été grand.	Cứ ý tác-giả, trong sử-ký <i>khoan-dung</i> là cái đức hãn hữu, ông nào <i>khoan-dung</i> nên để lên trên những ông lẫm-liệt.	p. 61 - Chapitre III - Livre I - Partie IV
BON 29	Il lui était resté juste assez d'âpreté pour assaisonner sa <i>bonté</i> ; c'était un esprit rude et un cœur doux.	Cái vẻ què mùa cục-mịch ngày xưa, bây giờ chỉ còn đủ vừa mà hiển cái bụng <i>khoan-nhân</i> . Thật là một cái trí-khôn sắc-sảo mà hiệp với một tấm lòng nhân-tử.	p. 47 - Chapitre IV - Livre III - Partie IV
BON 30	Gavroche était en effet chez lui. O utilité inattendue de l'inutile ! charité des grandes choses ! <i>bonté</i> des géants !	Ừ mà thằng Nhãi về đến nhà rồi thật. Thế mới biết cái vô dụng mà ai ngờ nên được việc! Những sự vô-tri mà to-tát cũng có lòng từ-thiện! Những bậc khổng-lò hộ-pháp mà có <i>khoan-dung đại-độ</i> !	p. 57 - Chapitre II - Livres

			VI - Partie IV
BON 31	Cela tient au coin de la borne qui est ce que veulent les concierges, gras ou maigre, selon la fantaisie de celui qui fait le tas. Il peut y avoir de la <i>bonté</i> dans le balai.	Bọn ấy thường đem nhau ra chỗ bên cái mốc cắm đường, mà cái mốc cắm đường đó thì tùy ý mấy đức phu-quân, hoặc béo hoặc gày, tùy cái tay người xếp nên thành đống. Trong cái chổi quét cửa cũng có khi ném thấy <i>từ-tâm</i> .	p. 255 - Chapitre II - Livre XI - Partie IV
BON 32	J'ai fort lu Platon, mais rien ne m'en reste ; Mieux que Malebranche et que Lamennais, Tu me démontrais la <i>bonté</i> céleste, Avec une fleur que tu me donnais.	Sách hi-lạp tôi nghe đã lắm, Chữ tiên-nhân đã rậm óc thay! Vậy mà cũng chưa thấy hay, Bằng bông hoa thắm ở tay ngọc ngà.	p. 89 - Chapitre VI - Livre XII - Partie IV
BON 33	Bossulet murmura à l'oreille de Combeferre : — Il n'a pas répondu à ma question. — C'est un homme qui fait de la <i>bonté</i> à coups de fusil, dit Combeferre.	Bossuet ghé vào tai Combeferre mà rằng: - Tôi hỏi, lão không đáp lại. Combeferre nói: - Ông là một người dùng súng mà thi búng <i>nhân-từ</i> .	p. 137 - Chapitre XII - Livre I - Partie V
BON 34	Il resta quelques secondes comme étourdi ; écoutant, stupéfait. La chausse-trape du salut s'était su bitement	Ông đứng ngẩn ra trong một hồi lâu như ngây như dại, ngẩn ra mà lắng tai nghe. Thì ra tự dưng thần mở cửa hang cho mà chui vào.	p. 79 - Chapitre I - Livre

	ouverte sous lui. La <i>bonté</i> céleste l'avait en quelque sorte pris par trahison. Adorables embuscades de la providence !	<i>Lòng nhân-từ</i> của Thiên-chúa thật là ỡm-ờ với ông! Rình nhau những miếng óai-oãm để mà cứu nhau vậy.	III - Partie V
BON 35	Il ajouta qu'une indemnité lui était due. En même temps, tirant de sa poche son livret, il pria monsieur l'inspecteur d'avoir la <i>bonté</i> de lui écrire dessus « un petit bout d'attestation comme quoi ».	Nó lại kêu rằng việc này phải đền cho nó mới công. Nó vừa nói vừa quyển sổ tay, xin với quan thanh-tra <i>thương tình</i> mà biên cho nó "mấy chữ làm bằng" vào đó.	p. 193 - Chapitre XI - Livre III - Partie V
BON 36	Il était forcé de reconnaître que la <i>bonté</i> existait. Ce forçat avait été <i>bon</i> . Et lui-même, chose inouïe, il venait d'être <i>bon</i> . Donc il se dépravait. Il se trouvait lâche.	Lão phải công nhận rằng thế-gian cũng có cái <i>khoan từ</i> . Người tù-tội trốn ra đó quả đã ăn-ở <i>khoan-từ</i> . Mà chính ta đây cũng vừa mới ở <i>khoan-từ</i> , sự ấy mới là quái-lạ. Vậy thì ta hư mất rồi. Ta xét mình ta thấy ta nhu-nhược. Ta lại gớm ta.	p. 235 - Chapitre I - Livre IV - Partie V
BON 37	Et puis, à mesure qu'il reprenait vie, ses anciens griefs reparaissaient, les vieux ulcères de sa mémoire se rouvraient, il resongait au passé, le colonel Pontmercy se remplaçait entre M. Gillenormand et lui Marius, il se disait qu'il n'avait aucune vraie <i>bonté</i> à espérer de qui avait été si injuste et si dur pour son père.	Thế rồi thì, khoẻ-mạnh ra bao nhiêu, lại nhớ đến những điều oán ông thuở trước, bao nhiêu những thương đau đã khỏi trong lòng nó lại mừng lên, lại nhớ đến những việc xưa chuyện cũ, quan đại tá Pontmercy đâu lại hiện ra mà đứng len vào giữa hai ông cháu; cậu nghĩ thẳm trong bụng, ông ta đã ở bất công, đã xử tàn-nhẫn với cha ta như thế, ta còn có mong nào được đãi cách <i>khoan-dung</i> .	p. 27 - Chapitre II - Livre V - Partie V
BON 38	Je me souviens d'avoir vu dans la cathédrale de Strasbourg une horloge haute comme une maison à trois étages qui marquait l'heure, qui avait la <i>bonté</i> de marquer l'heure, mais qui n'avait pas l'air faite pour cela ; [...].	Tôi còn nhớ ở nhà-thờ lớn thành Strasbourg có một cái đồng-hồ cao bằng một cái nhà ba tầng gác mà chỉ để cho người ta xem giờ, cái <i>lòng từ-bi quảng-đại</i> của nó là cho ta biết mấy giờ rồi mà thôi, nhưng	p. 75 - Chapitre VI -

		xét ra sở dĩ người ta làm ra nó không phải cốt có việc ấy mà thôi thì phải.	Livre V - Partie V
BON 39	Cosette n'avait jamais été plus tendre avec Jean Valjean. Elle était à l'unisson du père Gillenormand ; pendant qu'il érigeait la joie en aphorismes et en maximes, elle exhalait l'amour et la <i>bonté</i> comme un parfum. Le bonheur veut tout le monde heureux.	Chưa hề bao giờ Cosette nghe trong lòng thấy thương yêu ông Jean Valjean như khi ấy. Cô thật là ý-khí tương đồng với cụ Gillenormand, trong khi cụ lấy những lời văn-hoa ra mà đật tấm lòng vui-vẻ, thì cô tiết ra những tình-cảm thương-yêu, những ý <i>khoan-từ</i> , như cánh hoa xông hương lên vậy. Phàm người ta đặc ý, thì muốn cho hết thầy ai ai cũng hớn-hở.	p. 155 - Chapitre II - Livre VI - Partie V
BON 40	« Monsieur le baron, « Si l'Être Suprême m'en avait donné les talents, j'aurais pu être le baron Thénard, membre de l'institut (académie des sciences), mais je ne le suis pas. Je porte seulement le même nom que lui, heureux si ce souvenir me recommande à l'excellence de vos <i>bontés</i> . [...]"	" Bẩm nam-tước, Giả-sử Thượng-đế mà lại cho tôi được chút tài, thì có lẽ ngay nay tôi cũng đường-đường một vị nam-tước rồi, cũng là Thénard nam-tước, có chân Bác-sĩ-viện (Khoa-học ban). Nhưng mà tôi không phải là Thénard nam-tước. Tôi chẳng qua trùng danh-hiệu với người mà thôi. Ước gì bởi cái tình-cờ đó mà <i>lượng hải-hà</i> của đại-nhân chiếu cố đến tôi. [...]"	p. 171 - Chapitre IV - Livre IX - - Partie V
Compréhension/ Comprendre			
COM 1	Il songeait à la grandeur et à la présence de Dieu ; à l'éternité future, étrange mystère ; à l'éternité passée, mystère plus étrange encore ; à tous les infinis qui s'enfonçaient sous ses yeux dans tous les sens ; et, sans chercher à <i>comprendre l'incompréhensible</i> , il le regardait.	Ông nghĩ đến Chúa trời trên cao lồng lộng, đến Đức Vĩnh viễn thường-tồn; đến cuộc Tương-lai vô hạn, là một sự màu-nhiệm rất kì; đến cuộc dĩ-vãng vô để, lại là một sự màu-nhiệm rất kì nữa; ông nghĩ đến mọi sự vô cùng, vô tận, ngang dọc ở trước mắt ông. Ông không dám <i>tự-giải</i> lấy cái <i>vô-khả-giải</i> , ông đành đứng ngấm mà thôi.	p. 213 - Chapitre XIII - Livre I - Partie I

COM 2	" [...] Il est beaucoup revenu sur ce bon état de grurin, comme s'il eût souhaité que cet homme <i>comprît</i> , sans le lui conseiller directement et durement, que ce serait un asile pour lui. [...] A force d'y réfléchir, je crois avoir <i>compris</i> ce qui se passait dans le cœur de mon frère. Il pensait sans doute que cet homme, qui s'appelle Jean Valjean, n'avait que trop sa misère présente à l'esprit, que le mieux était de l'en distraire, et de lui faire croire, ne fût-ce qu'un moment, qu'il était une personne comme une autre, en étant pour lui tout ordinaire.	" [...] Anh tôi nói đi nói lại về cái chức-phận của người chuyên-môn làm phó mát, tự hồ có ý để cho khách <i>tự mình hiểu lấy</i> rằng sau này có muốn tìm chốn nương thân thì cứ đó mà tìm, tất nhiên có việc. [...] Từ hôm ấy đến nay tôi suy nghĩ mãi, bây giờ nghe đã <i>hiểu</i> cái bụng anh tôi. Ý hẳn anh tôi khi ấy nghĩ rằng người ấy tên gọi Jean Valjean; cái cảnh-ngộ khổ-não dường ấy, tất nhiên bao giờ cũng biết thân-phận mình, không cần ai phải nhắc đến. Đối-đãi với một người như thế, thì anh tôi nghĩ nên khiến người ta khuây cái cảnh người ta đi, cố làm cho người ta tưởng được, như là trong một lát mà thôi, rằng người ta cũng như người nào khác vậy.	p. 79 - chapitre IV - Livre II - Partie I
COM 3	Il avait mis à la tête de cet atelier une vieille fille, que le curé lui avait donnée, et il avait toute confiance dans cette surveillante, personne vraiment respectable, ferme, équitable, intègre, remplie de la charité qui consiste à donner, mais n'ayant pas au même degré la charité qui consiste à <i>comprendre</i> et à pardonner.	Ông đã cử một người đàn-bà kia cao tuổi mà chưa chồng, do của cụ-xứ giới thiệu cho, làm đốc-công bên thợ gái, người ấy ông tin cẩn lắm, mọi việc đều uỷ-thác. Người ấy thật vào bậc đáng kính trọng, đã có quyết-đoán lại có công-bình, đối với kẻ dưới thật là liêm-chính, về khoản thiện-tâm thì có cái thiện cho người cứu người, mà không có cái thiện <i>hiểu</i> người dung thứ cho người.	p. 81 - Chapitre IX - Livre V - Partie I
COM 4	Quelle que fût envers lui l'injustice opiniâtre de la destinée, le Thénardier était un des hommes qui <i>comprenaient</i> le mieux, avec le plus de profondeur et de la façon la plus moderne, cette chose qui est une vertu chez les peuples barbares et une marchandise chez les peuples civilisés, l'hospitalité.	Tuy rằng số phận không công, cố ý vùi-dập nó mãi, nhưng gã Thénardier cũng là một người trong bọn người <i>am-hiểu</i> hơn cả, am-hiểu một cách sâu-sắc, một cách văn-minh nhất, cái việc mà các dân-tộc mọi-rợ gọi là một nghĩa, các dân-tộc văn-minh thì lấy làm một cách kiếm tiền, là cái việc đãi-khách vậy.	p. 81 - Chapitre II - Livre III - Partie II

COM 5	Jean Valjean <i>comprendait</i> bien l'expiation des premiers ; l'expiation personnelle, l'expiation pour soi-même. Mais il ne <i>comprenait</i> pas celle des autres, celle de ces créatures sans reproche et sans souillure, et il se demandait avec un tremblement : Expiation de quoi ? quelle expiation ? Une voix répondait dans sa conscience : La plus divine des générosités humaines, l'expiation pour autrui.	Jean Valjean <i>hiểu rõ</i> cái cách chuộc-tội của bọn phạm pháp, là cách chuộc-tội riêng của từng người, ai nấy tay làm thân chịu, mình lại chuộc tội cho mình mà thôi. Nhưng ông <i>không hiểu</i> được cái cách chuộc-tội của những kẻ tu-hành, là những kẻ không có điều gì đáng trách mắng, không có điều gì ô-uế. Ông nghĩ như thế thì ông run lên mà tự-vấn rằng: Chuộc-tội là chuộc-tội gì? Chuộc-tội cho ai?	p. 223 - Chapitre IX - Livre VIII - Partie II
COM 6	Il a le tort de ne pas <i>comprendre</i> la révolution, l'empire, la gloire, la liberté, les jeunes idées, les jeunes générations, le siècle.	Vương-chính chỉ phải một lỗi <i>không hiểu</i> nghĩa cách-mệnh, không hiểu Đế-triều, không hiểu cái vinh quan hung-võ, không hiểu nghĩa tự do, không hiểu những tư-tưởng mới, những lớp tân-nhân-vật, không hiểu đương-kim thế-kỷ.	p. 177 - Chapitre III - Livre III - Partie III
COM 7	O amour ! adorations ! volupté de deux esprits qui se <i>comprennent</i> , de deux cœurs qui s'échangent, de deux regards qui se pénètrent ? Vous me viendrez, n'est-ce pas, bonheurs !	Hỡi ái-tình! Ái-tình là sự kính-thờ! Ái-tính là sự khoái-lạc của hai cái trí-khôn <i>hiểu lẫn nhau</i> , của hai tấm lòng trao đổi với nhau, của hai cặp mắt nhìn suốt được nhau! Hỡi hỡi những cuộc hoan-lạc những hạnh-phúc, rồi thì xuống đây với tôi, nhé!	p. 201 - Chapitre IV - Livre V - Partie IV
COM 8	Jean sur son rocher, c'est le sphinx sur son piédestal ; on peut ne pas le <i>comprendre</i> ; c'est un juif, et c'est de l'hébreu ; mais l'homme qui écrit les Annales est un latin ; disons mieux, c'est un romain.	Ông Jean ở trên ngọn núi đá, khác nào con yêu-quái Sphinx đứng ở trên bệ; người ta có thể <i>không hiểu</i> ông; ông là người Do-Thái, ông nói tiếng Hébreu; nhưng ông Ennius viết ra pho sử-ký là một người la-tinh; lại là một người la-mã.	p. 181 - Chapitre II - Livre X -

			Partie IV
COM 9	<p>Il faut, si l'on veut être heureux, monsieur, ne jamais <i>comprendre</i> le devoir ; car, dès qu'on l'a <i>compris</i>, il est implacable. On dirait qu'il vous punit de le <i>comprendre</i> ; mais non ; il vous en récompense ; car il vous met dans un enfer où l'on sent à côté de soi Dieu. On ne s'est pas si tôt déchiré les entrailles qu'on est en paix avec soi-même.</p>	<p>Tôn-ông ơi, ở đời này muốn được sung-sướng thì không nên <i>hiểu</i> rõ nghĩa-vụ là thế nào; bởi vì khi đã <i>hiểu</i> rõ nghĩa-vụ rồi thì cái nghĩa-vụ nó bất-cận-nhân-tình. Tưởng chừng như ai <i>hiểu</i> nó thì nó lại phạt. Nhưng mà không ; hiểu nó thì nó thưởng; bởi vì nó đày mình xuống một nơi hắc-ám địa-ngục, nhưng là một nơi hắc-ám địa-ngục ai đã xuống tới thì nghe như có Chúa-trời ở bên mình vậy. Nghĩ đến nghĩa-vụ thì đau như xé ruột đốt gan, nhưng đau xót rồi thì thấy cái thân được yên được rảnh.</p>	<p>p. 37 - Chapitre I - Livre VII - Partie V</p>

NGỌN CỎ GIÓ ĐÙA

Code	NGỌN CỎ GIÓ ĐÙA - HỒ BIỂU CHÁNH	Page
Nhơn, nhờn đức, nhờn nghĩa, lòng nhờn		
NHON 1	Cách một hồi lâu, ông Bá-hộ dòm ra, thấy có người lạ mặt đứng trước cửa, bèn sai gia-dịch ra hỏi coi đi đâu. Lê-văn-Đó thuở nay không từng nói chuyện với ai, mà cũng không hiểu lễ phép chi hết, nên nghe người ta hỏi đi đâu, không lấy lời dịu ngọt thê thảm mà động lòng nhờn từ của người, lại nói xăn-xớn rằng: - Nhà tôi nghèo quá, tôi đi làm mướn mà không ai chịu mướn tôi làm. Bây giờ nào là mẹ, nào là chị, nào là sắp cháu nhỏ của tôi chết đói hết thầy, tôi đi đến đây, thấy nhà này giàu có nên tôi ghé lại mướn một ít gạo về ăn đỡ.	p. 11 - Chapitre I - Tome I
NHON 2	Những người từng biết nhơn-tình ấm-lạnh, những người từng trải thế đạo kỳ khu, ai gặp cảnh thê thảm như vậy chắc sao cũng oán hận vận trời, hoặc trách nhà giàu sang không thương xót kẻ nghèo hèn, hoặc thảm phận cơ hàn mà đau lòng rơi lụy.	p. 12 - Chapitre I - Tome I
NHON 3	Lý-Trưởng coi rồi bèn dạy đóng nọc giữa sân mà trói tên Đó, rồi trở vô nhà ăn thịt uống rượu. Ở trong nhà chủ khách vui say cười hí-hả, ở ngoài sân một người nghèo khổ bị đánh rêm mình, mà lại nhịn đói bụng xếp ve. Tình cảnh này người có nhứt điểm nhơn từ ai trông thấy cũng ứa lụy chau mày, mà cả đám ở trong nhà chẳng ai để chút lòng thương xót .	p. 15 - Chapitre I - Tome I
NHON 4	Tên Đó nghĩ thân chí khổ, đến nỗi chó mà nó cũng không thương, nên không cho mình đụt mưa, thì trong lòng tức-tủi vô cùng. Anh ta liều nhắm mắt mà đi ra ngoài đồng, không kể đói bụng mỗi chơn, không kể gió mưa chi hết, quyết xa lánh loài người hoặc may có bớt buồn, bớt giận hay chẳng. Anh ta đi một hồi, nhớ tới việc oan-ức	p. 36 - Chapitre II - Tome I

	của mình trót 20 năm nay, nhớ tới những việc húng hiệp của mấy hồn ma thuật với mình trong khám ngày trước, nghĩ loài người ngoài miệng thì họ nói nghĩa nhon nhon nghĩa , mà kỳ trung thì là mạnh hiệp yếu, giàu hiệp nghèo, sang hiệp hèn, khôn hiệp dại, chớ chẳng có chi khác.	
NHON 5	Dầu trong thành-thị hay là ra ngoài thôn-hương, dầu ở chốn gia đình hay ra nơi học hiệu, đi đến chỗ nào cũng nghe rùm tai những tiếng: Trời Phật ở công bình. Loài người biết nhon nghĩa . Trời Phật thì mình không thấy hình dung, mà mình cũng không nghe ngôn ngữ, nhưng vì mình có lòng kính sợ nên mình tin chắc Trời Phật công bình, thôi cũng cho là phải đi, chớ như loài người ở chung lộn với mình đây, tánh người hung bạo giả dối, thói đời đen bạc xấu xa, mình đã từng thấy hằng ngày, thế thì nói “loài người biết nhon nghĩa ”, thiệt là khó tin lắm. Hai chữ “ nhon nghĩa “ là chữ của bực Thánh-Hiền xưa bày ra để cảm hóa loài người cho biết thương nhau cho biết giúp nhau, đừng đùng hại nhau, đừng hiếp nhau, đừng gạt nhau. Tiếc vì Thánh-Hiền chết đã lâu rồi, nên loài người không còn nghe lời nói chơn chánh, không còn thấy cách ở nhon từ nữa, bởi vậy họ đã không làm theo ý Thánh-Hiền, mà họ lại còn mượn hai chữ “ nhon nghĩa “ để mà hại nhau, hiếp nhau, gạt nhau cho dễ, nghĩ thiệt nên chán-ngán! Nếu loài người biết nhon nghĩa thì có lý nào người khôn ngoan giàu có đã không thương kẻ khờ dại bản hàn , mà lại còn khinh khi đày đọa, húng hiệp cho đến nước, theo như truyện Lê-văn-Đó chúng tôi đã thuật trong quyển ĐAU ĐON PHẬN HÈN đó vậy? Nếu loài người mà biết nhon nghĩa , thì có lý nào bực tu mi nam tử, sức mạnh học hay, đã không thương phận nhược chất liễu bờ , cô-cúc bợ-vợ, nghèo nàn khốn khổ, mà lại đành lòng bó-buộc, túng ép, gạt gẫm, làm đến nỗi ô danh xủ tiết, tuyệt mạng vong thân theo như truyện Lý-Ánh-Nguyệt chúng tôi sẽ thuật trong quyển NÁT THÂN BỒ LIỄU này đây?	p. 62 - Chapitre V - Tome II
NHON 6	- Nàng thiệt thà nên không hiểu. Vợ chồng thằng Đổ-Cảm là quân chặt đầu lột da người ta, chớ không phải làm nhon nghĩa gì đâu. Cha nàng đi thi có lẽ cũng có đem theo tiền bạc chút đỉnh chớ? (P. 77, Chapitre V, Tome II)	p. 77 - Chapitre V - Tome II

<p>NHON 7</p>	<p>Hải-Yên khều tay Đổ-Cắm đi thẳng ra ngoài đường cho xa nhà rồi nói rằng: - Hôm nay tôi tính hết sức, chớ không phải tôi đi chơi đâu. Cô hai là con nhà nhỏ, cô đờn hay học giỏi, chớ không phải như sắp con gái dốt nát khác. Tôi đã xét kỹ rồi, nếu mình làm ngang chắc cô bất bình rồi hư việc của mình đi. Vậy tôi tính phải dùng nhon nghĩa mà dụ cô mới được. Tôi đã sắp mưu kế xong rồi hết; vậy xin chú sáng mai, chùng ăn com rồi chú sai cô đi vô trong rừng rùng Bình-Lợi mà quơ củi. Hễ cô đi thì cô mặc kệ tôi. Nếu chuyến này mà không được nữa, thì chú đánh đập mà ép cô, chùng ấy tôi không can nữa đâu. Đổ-Cắm không hiểu kế của Hải-Yên thế nào, nên đứng ngó trân-trân rồi hỏi rằng: - Mưu của cậu sắp sao đó? Sao hồi nãy cậu nói phải dùng nhon nghĩa mà dụ nó, rồi bây giờ cậu lại biểu sai nó đi vô rừng một mình? - Ấy! Đó là kế nhon nghĩa đa. – Hễ vô rừng thì cậu làm ngang chớ gì. Làm như vậy là kế ba nài, chớ nhon nghĩa gì?</p>	<p>p. 113 - Chapitre VIII - Tome II</p>
<p>NHON 8</p>	<p>- Úa! Sao vậy? Cha chả! Ông Cử ổng làm tếu dữ kìa! Cô nói cô là vợ mà sao năm trước ổng thi đậu rồi về trên ổng lại cưới con quan Huyện Đông-Xuyên? - Thứ tiểu nhon thì nó làm như vậy chớ sao. Chú làm ơn về trên chú nói dùm với nó rằng con người ở đời mà khác với cầm thú là nhờ biết nhon nghĩa. Năm trước tôi thấy nó là học-trò, ngày đêm chuyên đọc sử kinh, hễ mở miệng ra thì nói cang thường luân lý: tôi tưởng nó là người biết nhon nghĩa, nên tôi mới đành trao thân gởi phận cho nó; bây giờ tôi mới hay nó mặt mũi người ta mà lòng dạ không phải người ta; nó đọc những kinh thánh truyện hiền đó là cốt để kiếm giàu sang, nó dùng lời ngon tiếng ngọt đó là cốt để phá danh tiết nhi nữ. Thôi, tôi với nó từ này không còn nhon-nghĩa gì nữa. Nó ráng mà hưởng giàu sang, để cho mẹ con tôi.</p>	<p>p. 132 - Chapitre IX - Tome II</p>
<p>NHON 9</p>	<p>Ông ba Cửu ngồi thờ dài và nói rằng: - Đời này thiên hạ họ giả dối lắm; tại cháu tướng họ biết nhon nghĩa như cháu nên mới làm họ đó đa. Còn cháu kêu trời làm chi? Nếu trời đất mà ở công bình thì đâu có chuyện như vậy. Thôi cháu đừng buồn, hãy ráng lam lũ làm ăn mà nuôi con. Ông Cử là người có học, có lẽ một ngày kia ổng hồi tâm rồi ổng cũng thương con ổng chớ.</p>	<p>p. 135 - Chapitre IX - Tome II</p>

NHON 10	Thế-Hùng ngồi suy nghĩ một hồi lâu rồi nói rằng: - Cháu là con mò-côi, từ nhỏ chí lớn cháu tập tánh giang hồ quen rồi; ở đời cháu ưa làm nhon nghĩa chớ không ưa hưởng phú quý. Và bác là một ông phú-hộ, còn cháu là một đứa bần-hàn. Nay bác thương tình gả con cho cháu, lẽ thì cháu phải lạy mà vung lờ, ngặt vì thuở nay cháu chưa tính lập gia thất, lại cũng không tính lo làm ăn, cháu sợ vào làm rể nhà bác, cháu đã không giúp ích cho bác được, mà lại còn không làm cho bác vui lòng được nữa.	p. 153 - Chapitre X - Tome III
NHON 11	Đỗ-Cẩm nghe nói thất sắc, song vì sợ chết nên phải ráng già hàm mà chữa mình. Anh ta lạy nữa và thưa rằng: - Bẩm cụ lớn, nếu cụ lớn phán như vậy thì từ rày còn ai dám cãi tà qui chánh nữa. Nguyễn-Xuân chau mày, vuốt râu suy nghĩ một hồi rồi nói rằng: - Mi leo mồm thiệt! Thôi ông lấy lòng nhon tha mi mà làm phước . Quân bầy, căng nọc đánh hấn 50 trượng rồi thả hấn về. Quân triều hạ thành rồi bắt thủ phạm 6 người bỏ vào củi mà giải về kinh cho vua định tội.	p. 169 - Chapitr XI - Tome III
NHON 12	Đến năm Quý-Ty (1833) là năm nổi giặc Lê-văn-Khôi tại đất Gia-Định, thì tên Trần- chánh-Tâm đã bay khắp các phủ các huyện, ai ai cũng biết Chánh-Tâm là người cự phú, ai ai cũng nghe Chánh-Tâm là người nhon từ .	p. 181 - Chapitre XII - Tome III
NHON 13	- Nói vậy cháu đi rồi ông Thiên-Hộ mới đến. Bây giờ ông thiệt là giàu. Cháu nghĩ đó mà coi, mấy năm binh triều vây thành mà dẹp giặc Khôi, có một mình ông chịu lúa mà đủ cho quân lính ăn hết thảy, bởi vậy vua mới phong cho ông chức Thiên-Hộ đó đa. Ông giàu mà nhon đức lắm. Ai nghèo nàn hay là tật nguyên bịnh hoạn đến ông ông nuôi hết thảy.	p. 187 - Chapitre XII - Tome III
NHON 14	- Phận cháu là gái, bây giờ không có chỗ nương dựa, vậy ở đây thì tốt hơn hết. Bà dặn cháu có một điều này — Ông Thiên-Hộ là người nhon đức , song ông không ưa con gái trác nét. Vậy cháu ở đây, thì làm việc phải siêng-năng, lại nét-na phải giữ cho tử-tế. Nếu cháu chịu ở thì ở liền bây giờ cũng được. [...] Ánh-Nguyệt ở tại nhà mò côi của ông Thiên-Hộ Chánh-Tâm mà săn sóc sắp nhỏ. Nàng nghe danh ông Thiên-Hộ có đức, lại thấy	p. 192 - Chapitre XII - Tome III

	công việc của ông làm thiệt là có nhon, bởi vậy nàng có ý trông gặp mặt ông đặng xem coi tướng mạo thế nào mà tánh tình tốt dường ấy.	
NHON 15	Đêm ấy nàng nằm gát tay qua trán mà lo tính. Nàng nghĩ ông Thiên-Hộ là người nhon đức , ai nghèo ông nuôi, ai bệnh ông cũng cứu. Thân mình khốn khổ nếu ông rõ thấu, có lẽ nào lại chẳng giúp mình hay sao? Nàng nghĩ như vậy nên nàng mới tính lập thế giấp mặt với ông Thiên-Hộ đặng tỏ thiệt tâm sự của mình cho ông nghe, rồi lạy mà xin ông 6 quan tiền đem lên trả cho Đỗ-Cẩm và rước con Thu-Vân đem về để tại nhà mồ cô mà nuôi.	p. 194 - Chapitre XII - Tome III
NHON 16	Thị-Bạch nghe rồi, không gạn đục lóng trong, không hỏi đi xét lại, đến nửa chiều bà vào nhà mồ cô kêu Ánh-Nguyệt mà nói trước mặt sắp con nít rằng: - Phận làm con gái phải ở cho có nét na, phải giữ cho tròn trinh tiết. Theo như lời cháu tỏ bà nghe ngày trước, thì cháu là con nhà lễ nghĩa , sao cháu không biết giữ danh giá, học đòi thói huê nguyệt gió trăng chi vậy? Bà có nói trước — ông Thiên-Hộ là người nhon đức , song ông thương kẻ phải, mà ông lại ghét kẻ quấy, nhưt là ông ghét thứ con gái trác nét lắm. Máy bữa rày cháu lãnh thơ vô, cháu gửi thơ ra mà tỏ tình với trai. Vậy ông Thiên-Hộ đã nhưt định đuổi cháu ra khỏi nhà ông, rồi mặc tình cháu muốn gió trăng chừng nào cũng được, vì cháu ở đây mà làm quấy như vậy thì treo cái gương xấu cho sắp nhỏ nó bắt chước không nên. Thôi cháu đi đi.	p. 196 - Chapitre XIII - Tome IV
NHON 17	Phạm-Kỳ uống một chén nước rồi cười và nói rằng: - Lúc tôi còn ở trên tỉnh thì tôi đã nghe danh ông là người giàu có, mà lại nhon đức lắm. Nay tôi xuống đây tôi thấy công cuộc làm của ông thiệt tôi thất kinh. Ông làm giàu mà thiên hạ được nhờ hết thầy chớ không phải như họ giàu rồi lại ỷ thân ỷ thế khắc bạc húng hiếp kẻ nghèo. Chẳng hay ông là người gốc-gác ở xứ này, hay là ở đâu đến đây mở ruộng?	p. 201 - Chapitre XIII - Tome IV
NHON 18	Mà ông Trời định có kẻ giàu người nghèo, có kẻ sang người hèn, nhưng mà nào ông có hiểu ai húng hiếp ai, nào ông có hiểu ai khinh khi ai? Ấy là tại lòng người nham hiểm, độc ác, nên mới có việc ức-uất. Nàng nghĩ như vậy rồi nàng không phiền ông Trời nữa, nàng trở lại nàng oán loài người, nàng oán Đỗ-Cẩm hỏi trước bó buộc rồi	p. 208 - Chapitre XIII - Tome IV

	còn gạt-gẫm nàng; nàng oán Hải-Yến bội nghĩa bạc tình, được sang quen hèn; nàng oán ông Thiên-Hộ làm mặt nhon từ , mà đã không cứu nàng, lại còn làm nhục cho nàng nữa.	
NHON 19	Nàng đương lạnh, đương sợ, mà lại đương tức, thành-linh nghe tên lính kêu người đứng trước mặt mình đó là ông Thiên-Hộ, rồi lại nghe mấy lời người ấy trách mình đó nữa, bởi vậy nàng giận quá, nên xốc lại xỉ trong mặt ông Thiên-Hộ mà mắng rằng: - O! Mi là Thiên-Hộ há? Sao mi dám trách ta không lo làm ăn? Ta lo sao nữa hử? Ta nghèo khổ vô ở đợ với mi, ta làm việc gì quấy đâu mà mi nhục mạ ta rồi đuổi ta ra. Mi là đồ giả nhon nghĩa! Tại mi độc ác, nên ngày nay thân thể ta mới ra thúi-tha như vậy, danh tiết ta mới ra nho-nhuốt như vậy, sao mi còn dám trách ta.	p. 216 - Chapitre XIII - Tome IV
NHON 20	- Tôi mạnh rồi. Tôi có đau bệnh gì nữa đâu. Ông muốn tôi đi bây giờ, tôi đứng dậy tôi đi cho ông coi. - Thôi, thôi, cháu nghỉ đi. Để ông lo việc rước con nhỏ cho. Cháu hãy yên tâm. - Ông ở như vậy mới thiệt là người nhon đức . Ông Thiên-Hộ chúm chím cười rồi xây lưng trở lên nhà.	p. 226 - Chapitre XIV - Tome IV
NHON 21	Ông thăm con nít rồi ông đi thăm tới mấy ông già, gặp người nào ông cũng lấy lời nhon- từ mà an-ủi . Ông lại đi luôn ra xóm tá-điền, đi tới đâu ông cũng dạy cách làm ăn, hoặc ông khuyên đừng tham lạm. Ông đi cho đến tối mò ông mới chịu trở về nhà.	p. 235 - Chapitre XV - Tome IV
NHON 22	Cách một hồi anh ta ngó lại thì thấy con Thu-Vân đã ngủ khò. Anh ta lấy tay vuốt đầu nó, rồi rờ xuống mặt, đụng cặp con mắt nó ướt rượt, mới hay nó khóc. Vì nó ở trần, lại bị gió thổi mát, nên mình nó lạnh ngắt. Lê-văn-Đó bèn cởi áo mà đắp cho nó ngủ ấm. Lê-văn-Đó thấy thân con nhỏ như vậy thì thương xót hết sức, thương con nhà nghèo phải chịu cay đắng trăm chiều, rồi lại giận kẻ giàu sang không biết nghĩa nhon danh dự .	p. 270 - Chapitre XVI - Tome V
NHON 23	- Ông tưởng đâu tôi vì muốn cho ông dền on năm ba nén, nên hỏi hôm tôi cứu ông, rồi ngày nay tôi lo dùm việc của ông đó há? Nếu ông tưởng như vậy thì tội nghiệp cho tôi lắm. Tôi tuy nhỏ tuổi và làm để-lại thôi, song tôi làm việc ấy chỉ là vì nhon nghĩa chớ không phải vì bạc tiền đâu. Nếu ông muốn để cho tôi tới lui mà chơi, thì	p. 337 - Chapitre XIX - Tome VI

	xin ông đừng có nói việc đền ơn nữa, chớ ông cứ nói hoài, thì thiệt tôi không dám tới. - Cậu làm ơn cho tôi, thì tôi phải lo trả ơn, chớ cậu biểu tôi đừng nói tới ơn nghĩa, thì tôi chịu sao đặng.	
NHON 24	Phạm-Kỳ cúi mặt xuống đất, không nói chi hết. Lê-văn-Đó bước lại mở trói cho anh ta rồi nói rằng: - Tuy ta là quân trộm cướp, song ta có nhon , chớ không phải độc ác như các quan của mi vậy đâu. Ta tha mi đa, mi muốn đi đâu thì đi đi. Phạm-Kỳ riu-riu bước vào rừng. Lê-văn-Đó dất 5 tên quân trở về trại, ông và đi và cười chúm-chím.	p. 376 - Chapitre XXI - Tome VI
NHON 25	Phạm-Kỳ đứng trầm ngâm, chẳng hiểu anh ta tính việc gì mà cách một hồi anh ta lại nói rằng : - Hôm trước mi tha ta không lẽ bữa nay ta lại bắt mi. Vậy ta cũng tha mi mà trừ cái nghĩa nợ. Song ta nói cho mi biết rằng làm quan cũng có kẻ quấy người phải, cũng có người biết ơn biết nghĩa chớ không phải mi có nhon , còn ta đây không biết nhon nghĩa đâu. Thôi mi đi đi. Ta không bắt mi đâu. Ta khuyên mi một điều này, là phải lánh thân, đừng có gặp ta nữa, bởi vì hễ gặp ta nữa, thì ta vì phận sự ta không thể nào dung mi nữa được.	p. 379 - Chapitre XXI - Tome VI
Bao dung, khoan dung, dung thứ, dung, dung chế		
DUNG 1	Hòa-Thượng biểu đờ Lê-văn-Đó rồi dất vô liêu thay đổi áo quần ướt đó đi cho hết lạnh. Hòa-Thượng ở ngoài lui-cui đi nhóm một bếp lửa đặng cho Lê-văn-Đó chùng thay áo quần rồi, có sẵn lửa mà hơ tay chơn cho ấm. Lê-văn-Đó mặc y phục người tu, mà hai mép có râu xồm-xoàm, trên đầu lại có tóc, nên ở trong liêu bước ra bộ tướng coi rất dị kỳ. Tuy vậy mà Hòa-Thượng ngồi tự nhiên không thấy ngại động dung chút nào. Hòa-Thượng biểu Lê-văn-Đó ngồi dựa bếp lửa mà hơ. Lê-văn-Đó hơ vừa ấm, thì kế Giác-Thế bung mâm com lên để trên ván.	p. 43 - Chapitre III - Tome I
DUNG 2	Lê-văn-Đó chau mày ngó xuống đất mà suy nghĩ một hồi rồi nói rằng: - Ông thấy tôi đói lạnh ông thương, nên ông không nỡ làm tội tôi. Mà sao ông dám chắc rằng tôi có 5 nén bạc này rồi tôi trở nên người tử tế? Thuở nay	p. 52 - Chapitre IV - Tome I

	tôi tử tế luôn luôn, chớ tôi có quấy với thiên hạ đâu. Tại trời đất không công bình mà cũng tại thiên hạ hiếp đáp tôi lắm, nên tôi tức, tôi không tử tế với ai hết. Tôi nói thiệt ông dung thì tôi đi, song tôi nhứt định tôi không dung ai đâu. Hòa-Thượng nghe mấy lời kỳ khôi, ngài lấy làm lạ, nên ngồi ngó Lê-văn-Đó trân-trân rồi hỏi rằng: - Tại sao mà chú em có hơi trách trời đất, oán thiên hạ dữ vậy ? - Tôi trách trời đất phải lắm, mà tôi oán loài người cũng đáng lắm. Hòa-Thượng càng lấy làm lạ hơn nữa, nên theo khuyên dỗ biểu Lê-văn-Đó thuật rõ tâm sự cho ngài nghe.	
DUNG 3	Ánh-Nguyệt lum-khum hái rau, bị ráng dọi nên da mặt trắng mà ửng hồng-hồng. Năm nay nàng mới vừa 25 tuổi, mà vì lắm dầy bừa gió bụi, rồi lại nặng mang niềm thâm sầu, bởi vậy tóc nàng đã thưa, thân nàng đã ôm, gò má nàng đã thõn, da mặt nàng lại dùn, làm cho có hai lẩn nhỏ-nhỏ trên trán. Tuy nhan sắc nàng mười phần kém hơn xưa hết hai ba phần, nhưng mà nếu ngó cho kỹ thì thấy gương mặt nàng có vẻ nghiêm-trang tề chỉnh hơn, vóc vạc có tướng dệu-dàng dung-dẫy hơn.	p. 140 - Chapitre X - Tome III
DUNG 4	Quan Tổng-Đốc Nguyễn-văn-Quê nghe quân báo rằng Lê-văn-Khôi muốn làm dữ nên vây quan Bò-Chánh, thì ngài lật-đật đem quân đến cứu. Đi nửa đường gặp bọn Lê-văn-Khôi kéo qua. Khôi làm tướng quan Tổng-Đốc là Bạch-xuân-Nguyên, nên xốc tới đánh giết quan Tổng-Đốc với bọn tùy tùng không còn sót một người. Người ở trong thành thấy đều kinh hãi; bực quan lại sợ Khôi không dung , nên chạy trốn chẳng nói làm chi, thậm chí bực bình dân chẳng hề dám binh ai bỏ ai. Mà thấy quan Tổng-Đốc bị giết cũng sợ liên lụy, nên dắt vợ công con kéo nhau mà chạy. Ông ba Cửu kêu Lý-ánh-Nguyệt mà biểu chạy đó là chạy giặc này, giặc Lê-văn-Khôi rửa nhục cho quan Tả-Quân.	p. 148 - Chapitre X - Tome III
DUNG 5	Đàm-tự-Chấn phiền trong lòng, mà ban đầu ông làm lơ, không muốn nói ra. Lần lần ông dần không được nữa, nên ông phải tỏ lời phiền trách. Thế-Hùng không dám cãi lẽ với ông, mà chàng cũng cứ đi chơi hoài, song thấy ông bất bình, nên không dám dắt khách về nhà nữa. Kim-Diệp hai vai gánh nặng, một bên thì kính mến cha,	p. 154 - Chapitre X - Tome III

	một bên thì kính mến chồng, nàng không biết liệu thế nào cho cha với chồng khỏi xích-mịch, nên cứ theo năn nỉ cha dung thứ chồng đừng phỉ chí giang hồ, rồi lại năn nỉ chồng đừng có cãi lẽ với cha, mà mất niềm hòa khí.	
DUNG 6	Phạm-Kỳ nói tiếp rằng: - Hồi mi ở trong khám, ta dẫn mi đi làm công việc mỗi ngày, lẽ nào ta quên mi được hay sao mà mi chối. Mi phải lạy quan lớn mà thú thiệt đi, hoặc may quan lớn dung chế cho chút đỉnh mà nhờ. Phạm-nhơn cười ngỏn-ngoeo, ngó Phạm-Kỳ rồi ngó quan Án, song không nói tiếng chi hết. Phạm-Kỳ nổi giận đưa tay muốn đánh. Quan Án nói rằng: - Mặc kệ nó, đánh nó làm gì. Để đối chứng xong rồi, mà nó còn chối nữa, thì sẽ hành hình nó.	p. 240 - Chapitre XV - Tome IV
DUNG 7	- Lão già kia, ta nói cho mi biết, ta thấy mi già cả nên ta làm phước dung thứ cho mi, ta không buộc mi về tội cướp giựt con cháu người ta. Tuy vậy ta cảm ngặt không cho mi ở trong tỉnh Định-Tường này nữa. Ta kỳ cho mi trong 2 ngày mi phải đi cho khỏi địa phận của ta. Nếu mi còn trì hoãn, ta bắt được thì ta phải dày liền, chớ ta không dung nữa. Đi đi, dắt con nhỏ này đi phứt đi cho mau. Lê-văn-Đó với Thu-Vân lui ra rồi ông cháu dắt nhau về nhà. Tuy hai người đều oán quan Bố nên muốn đi phứt cho rồi, song về đến nhà thu-Vân hỏi ông rằng:	p. 355 - Chapitre XX - Tome VI
Thương		
THUO 1	Đêm ấy nó nằm suy xét việc đời, nhớ chuyện của mình thì cảm giận Bá-hộ Cao, người giàu có mà sao không biết thương kẻ nghèo nàn, thấy người ta đói khát đã không chịu giúp dùm, rồi vì một trã cháo heo mà đành hại luôn cả một nhà.	p. 26 - Chapitre II - Tome I
THUO 2	Tên Đó lật đật đứng dậy nói nhỏ nhẹ rằng: - Tôi nghèo quá, tiền không có đồng nào hết. Xin anh thương kẻ nghèo [...] Anh ta nói chưa dứt lời thì người ấy cười ngất mà đáp rằng: - Trời ơi, không có tiền mà vô đây làm gì? Dọn com cho chú ăn rồi tiền đâu chú trả?	p. 33 - Chapitre II - Tome I
THUO 3	Lê-văn-Đó đứng ngó theo mà ứa nước mắt. Anh ta liệu thế người ta không thương , dầu nói nữa cũng vô ích, nên riu-riu bước ra đường, trời còn mưa rì-rả làm cho ruột héo gan sầu.	p. 34 - Chapitre II - Tome I

THUO 4	Mình đói lạnh họ đã không thương , mà lại còn nghi cho mình muốn khoét vách, nhọn tình dường ấy nghĩ thiệt rất buồn ! Mà người ta thấy bộ Lê-văn-Đó dị-hợm, không thương nên người ta xô đuổi thì đã đành, thậm chí ông trời, xưa nay ai cũng nói ông công bình, mà ông cũng không biết thương kẻ nghèo hèn đói lạnh nữa, nên Lê-văn-Đó không có chỗ ngủ đậu, ông lại cứ lâm-râm mưa hoài rồi còn thêm thổi gió hiu-hiu, áo ướt sát da, lạnh lẽo ruột teo môi tái.	p. 35 - Chapitre II - Tome I
THUO 5	Anh ta mới thổi lui ra đường, mà cặp chó còn rượt theo hoài. Tên Đó nghĩ thân chí khổ, đến nỗi chó mà nó cũng không thương , nên không cho mình đụt mưa, thì trong lòng tức-tủi vô cùng. Anh ta liều nhắm mắt mà đi ra ngoài đồng, không kể đói bụng mõi chon, không kể gió mưa chi hết, quyết xa lánh loài người hoặc may có bớt buồn, bớt giận hay chẳng.	p. 36 - Chapitre II - Tome I
THUO 6	Giận người giàu sao không thương kẻ nghèo hèn, giận người lớn sao không thương kẻ nhỏ, đã không giúp đỡ dìu-dắt, mà lại còn bị bạc khinh khi, sá chi một vài gạ lúa mà để chết gần hết một nhà, sá chi một trã cháo heo mà làm cho người khốn khổ đến 20 năm chẵn. [...] Lê-văn-Đó vác mặt ngó ngay phía trước, hai bàn tay nắm chắc cứng, và đứng giữa đồng nói lớn lên rằng: - Bậy không biết thương thân thằng Đó này há? Vậy thì thằng Đó này ghét bậy, bậy đừng có trách ghé! Để rồi bậy coi!	p. 37 - Chapitre II - Tome I
THUO 7	Anh ta than mấy lời rồi nhắm mắt nằm thiếp-thiếp mà chờ giờ chết. Trên trời giọt mưa cứ lai-rai nhiều xuống hoài không dứt, dường như ông trời cao xa rộng lớn không thấy cái thân nhỏ mọn nằm thở hoi-hóp giữa đồng. Hướng tây ngọn gió cũng hiu-hiu thổi lại luôn luôn, tức-tủi cho chút phận cơ hàn, người đã dày bừa dày đọa trót mấy mươi năm, mà trời cũng không niệm tình thương xót .	p. 38 - Chapitre III - Tome I
THUO 8	Lê-văn-Đó chau mày ngó xuống đất mà suy nghĩ một hồi rồi nói rằng: - Ông thấy tôi đói lạnh ông thương , nên ông không nỡ làm tội tôi. Mà sao ông dám chắc rằng tôi có 5 nén bạc này rồi tôi trở nên người tử tế? Thuở nay tôi tử tế luôn luôn, chớ tôi có quấy với thiên hạ đâu. Tại trời đất không công bình mà cũng tại thiên hạ hiếp đáp	p. 51 - Chapitre IV - Tome I

	tôi lắm, nên tôi tức, tôi không tử tế với ai hết. Tôi nói thiệt ông dung thì tôi đi, song tôi nhứt định tôi không dung ai đâu.	
THUO 9	- Thiên hạ ở với tôi tử-tế gì đó, mà tôi phải tử-tế với họ? Tôi bị đầy mãn hạn rồi tôi đi về, đói bụng xin com ăn họ không cho, họ lại vác cây rượt mà đánh ; tôi lạnh ngồi đụt mưa ngoài cửa ngõ, chó cũng không thương nên áp mà cắn không cho tôi ngồi, tôi cũng loài người mà không bằng con heo con chó, còn họ thì giàu có sang trọng, họ lại không biết thương tôi, thói đời như vậy ông biểu tôi đừng oán sao được ?	p. 52 - Chapitre IV - Tome I
THUO 10	Anh ta thông-thả đi ra, bộ mặt hàm-hừ, cặp mắt chao-oảo, hàm râu dựng ngược, coi hung ác vô cùng. Ông già té đưng vai vô trong vách, thế khi ông đau lắm, nên ông đứng dậy tay vò vai, mặt nhăn-nhúu, miệng hít hà. Bà già nóng lòng, tay dắt thằng cháu chạy theo và khóc và than rằng: - Tội nghiệp tôi làm cậu ôi! Người ta giàu có, sao cậu không đến đó cậu lấy mà ăn? Vợ chồng tôi già cả lại nghèo nàn, ăn mày ăn xin, sao cậu không thương , lại ở chi ác nghiệt lắm vậy, cậu?	p. 56 - Chapitre IV - Tome I
THUO 11	Sao ngày trước mình nghèo đói, người ta không giúp đỡ, mình biết oán trách giận hờn người ta, rồi bây giờ mình gặp người nghèo đói mình đã không thương, mà lại còn giựt com của người ta mà ăn nữa ?	p. 58 - Chapitre IV - Tome I
THUO 12	Hai chữ " nhon nghĩa " là chữ của bực Thánh-Hiền xưa bày ra để cảm hóa loài người cho biết thương nhau cho biết giúp nhau, đừng đưng hại nhau, đừng hiếp nhau, đừng gạt nhau. Tiếc vì Thánh-Hiền chết đã lâu rồi, nên loài người không còn nghe lời nói chơn chánh, không còn thấy cách ở nhon từ nữa, bởi vậy họ đã không làm theo ý Thánh-Hiền, mà họ lại còn mượn hai chữ " nhon nghĩa " để mà hại nhau, hiếp nhau, gạt nhau cho dễ, nghĩ thiệt nên chán-ngán! Nếu loài người biết nhon nghĩa thì có lý nào người khôn ngoan giàu có đã không thương kẻ khờ dại bần hàn , mà lại còn khinh khi đày đọa, húng hiếp cho đến nước, theo như truyện Lê-văn-Đó chúng tôi đã thuật trong quyển ĐAU ĐON PHẬN HÈN đó vậy? Nếu loài người mà biết nhon nghĩa , thì có lý nào bực tu mi nam tử, sức mạnh học hay, đã không thương phận nhược chất liễu bồ , côi-cúc bơ-vơ, nghèo nàn	p. 62 - Chapitre V - Tome II

	khốn khổ, mà lại đành lòng bó-buộc, túng ép, gạt gẫm, làm đến nỗi ô danh xử tiết, tuyệt mạng vong thân theo như truyện Lý-Ánh-Nguyệt chúng tôi sẽ thuật trong quyển NÁT THÂN BỒ LIỄU này đây?	
THUO 13	Bà vừa hỏi vừa ngó thấy ông sáu Thới, bà liền chào ông. Ánh-Nguyệt bèn đem cái tin buồn của ông sáu Thới mới báo cho mình hay hồi nãy đó mà thuật lại cho bà nghe. Bà động lòng thương, nên nói rằng: - Tội nghiệp dữ hôn! Phải làm sao đi lên mà rước cậu về, chớ cậu đau mà để cậu ở trên sao được.	p. 68 - Chapitre V - Tome II
THUO 14	Ánh-Nguyệt lần lung mở quan tiền mà để nằm dài trên ván, rồi ngồi bẹp xuống đất, ngay trước mặt Đổ-Cẩm, và lạy và nói rằng: - Xin chú thương phận tôi nghèo hèn coi cút tội nghiệp. Nếu tôi giàu có như người ta thì chẳng những là tôi trả nợ của cha tôi, mà tôi còn phải đền ơn cho chú thêm thập bội nữa mới vừa.	p. 73 - Chapitre V - Tome II
THUO 15	- Nói chời lá mà bán bao nhiêu tiền, nên phải đi theo. Không được, làm sao cũng phải trả cho đủ tiền rồi đi về mới được, nếu không trả thì phải đi đến quan. - Thưa thím, tôi không có tiền, như thím thương thì tôi nhờ, còn như không thương thì tôi chịu, chớ biết làm sao bây giờ. - Ồ, thôi để sáng rồi sẽ hay. Bây giờ khuya rồi, nếu mà đòi co hoài thêm hao dầu của tôi, chớ không ích gì.	p. 74 - Chapitre V - Toms II
THUO 16	Ánh-Nguyệt thưa nhỏ nhẹ rằng: - Bẩm quan lớn, nợ con thiếu ở đây là nợ nhân nghĩa, bởi vậy con lo hết sức. Ngặt vì nhà con nghèo, phận con là gái, mà số nợ thì nhiều, bởi vậy con không biết làm sao mà trả được, xin quan lớn thương dùm thân con. - Nàng muốn khỏi trả nợ ấy hay không?	p. 77 - Chapitre V - Tome II
THUO 17	- Nàng khờ dại quá! Thôi, nàng muốn nói vợ chồng Đổ-Cẩm tử tế thì tự ý, ta cãi làm chi. Vậy bây giờ nàng làm sao mà trả nợ, đâu nàng bẩm cho ta nghe thử coi? - Bẩm quan lớn, xin quan lớn thương dùm phận con. - Ta thương lắm chớ! Ta thương nên đêm hôm vắng-vẻ ta mới kêu nàng vào đây mà nói chuyện. Quan Huyện nói mà chúm-chím cười còn mắt thì liếc ngó Ánh-Nguyệt.	p. 78 - Chapitre V - Tome II
THUO 18	Thân nàng thiệt cực khổ đáo để, mà vợ chồng Đổ-Cẩm không thương, có nhiều khi nàng không có lỗi chi trọng, mà Thị-Phi chưởi bới đánh đập tung bưng, coi nàng cũng như con thú ở trong nhà, chớ không phải là gái má phấn, môi son, đờn hay, học giỏi.	p. 80 - Chapitre VI - Tome II

THUO 19	Đỗ-Cẩm ngồi ngắm nghĩ một hồi rồi gãi đầu nói rằng: - Tôi tuy dốt nát, song tôi có lòng thương con nhà học-trò lắm. Khoa trước tôi cũng có nuôi học trò ở trong nhà. Chớ chi tôi giàu có như người ta, thì cậu ở không cũng được, chẳng cần phải trả tiền, chừng nào thi đậu rồi sẽ đền ơn. Ngặt tôi nghèo quá, vậy nếu cậu muốn ở thì cho tôi mỗi tháng năm quan.	p. 83 - Chapitre VI - Tome II
THUO 20	- Này cháu, từ hồi năm ngoái đến nay, vì vợ chồng chú nghèo nên thân cháu mới cực khổ, chớ không phải chú thím ghét go gì đó. Từ rày về sau, chú có cho người ở đậu, nên chắc là trong nhà chú hết túng rồi nữa. Vậy cháu đừng có làm nhọc nhằn như trước nữa, nghe hôn cháu. Thuở nay cháu cực, xin cháu đừng phiền, ấy cũng vì chú thím thương ông già cháu nên hóa ra nghèo, cháu mới cực, chớ không phải chú muốn chi vậy. Thôi, từ rày sắp tới ai có hỏi thì cháu nói là con cháu trong nhà, chớ đừng có nói ở đợ ở đàn gì hết.	p. 85 - Chapitre VI - Tome II
THUO 21	Hải-Yến hết say, ngồi ngắm nghĩ một hồi lâu rồi nói rằng: - Nêu chú thím có lòng thương tôi, quyết gả cô hai cho thôi thì tôi tính được như chơi, không khó gì đâu. - Tính sao? - Chú cho phép tôi gheo chọc cô. Cô là gái mới lớn lên, hễ con trai đờn riết rồi cô ta xiêu lòng chớ gì. Vậy mỗi bữa chú thím giả bộ dắt nhau đi xóm, để cô ở nhà với tôi. Tôi kiếm lời khôn khéo mà dụ riết cô ít bữa chắc là được.	p. 101 - Chapitre VII - Tome II
THUO 22	Hải-Yến nghe như vậy, tưởng nàng muốn nói trớ-trêu nên cười ngòn-nghèn mà nói rằng: - Cô nhớ hôm bữa nọ tôi đi chơi, tình cờ gặp cô quét sân, hai đứa mình nhìn nhau đó. Chẳng hiểu tại tôi có cái duyên nợ gì hay sao mà trở về quán tôi xốn-xang thao thức hoài, ăn không ngon, nằm không ngủ, ngày như đêm hình dung của cô cứ chằng-ràng trước mắt tôi luôn luôn. Tôi nói hết cho cô thương , tôi bỏ ăn, bỏ ngủ, bỏ học, bỏ đờn, trong lòng vẩn-vít, tương tư cô hoài. Tôi muốn làm lảng, mà hễ giả quên cô chừng nào, trong trí lại càng nhớ cô chừng này. Khổ tâm quá tôi chịu không được, nên mới làm gan đến đây xin ở đậu, đặng ra vô thấy mặt nhau.	p. 104 - Chapitre VII - Tome II
THUO 22	- Nó nói với cậu như vậy hay sao? Phải, ông già nó hồi trước có thiếu tôi 30 quan tiền, mà ông cũng có bà con với tôi, chớ phải là người dung hay sao. Con cháu nó bạc bẽo quá! Vợ chồng tôi thấy nghèo nàn côi-cút tôi thương, nên đem nó về nuôi, bây giờ nó thấy cậu yêu nó, chắc có chỗ nương dựa được rồi, nó tính phản vợ	p. 110 - Chapitre VIII - Tome II

	chồng tôi chớ. Con nấy lẻo-lự thiệt. Sao bữa nay hai vợ chồng tôi đi khỏi, cậu ở nhà có ướm thử lòng nó hay chưa? Nó chịu hay không, mà sao hỏi xế tôi về cho đến bây giờ tôi coi bộ cậu không được vui vậy cậu?	
THUO 23	Ánh-Nguyệt bốt buồn, song nàng ngồi lặng thình một hồi rồi nói nhỏ-nhỏ rằng: - Xua rày em không dám cho anh hay. Em có ghen đã được 3 tháng rồi, vậy anh có về thì nhớ trở xuống rước em mau mau, chớ đừng có bỏ em bơ-vơ tội nghiệp. Thân em côi-cút, bây giờ chẳng biết đâu mà nương dựa, xin anh chiếu cố thương dùm phận em.	p. 126 - Chapitre VIII - Tome II
THUO 24	Nàng nằm xuống, day qua hun con hai ba cái rồi nói một mình rằng: - Mẹ kiếp, nó mới vừa biết nói thì hỏi thăm cha! Đồ nó là đồ bạc, con hỏi đến nó làm chi, con? Chớ phải mà nó biết thương con, thì có đâu mẹ con mình bơ-vơ như vậy. Vì nó mà má chịu tiếng đời cười chê, vì nó mà mấy năm nay má đau lòng cực trí. Con có thương má thì cứ biết một mình má đây mà thôi, đừng có thềm hỏi ai nữa hết. Mẹ con mình hằm hút nuôi nhau cũng xong, vái trời cho mẹ con mình mạnh giỏi thì thôi, cha con nó giàu sang thì nó nhờ, con đừng có trông nhờ cậy nó. Nó không biết thương má, thì nó thương con bao giờ. Dầu ngày sau con khôn lớn rồi cha con có tìm con, thì con cũng đừng thềm nhìn, nghe hôn con.	p. 142 - Chapitre X - Tome III
THUO 25	- Còn hai điều sau, thiệt con có lỗi với cha và vợ của con, chớ con không dám cãi. Tuy vậy mà con xin cha nhớ lại — ngày cha kêu mà gả vợ con cho con, thì con đã có thưa với cha rằng tánh con ưa thú giang hồ, không quen nâng đỡ vợ con, nên sợ con không kham nổi đạo làm rể, làm chồng, làm cha được. Cha nói không hại gì, vậy bây giờ như cha không thương, cha có quở trách thì con chịu, chớ con không sửa tánh khí của con được.	p. 160 - Chapitre XI - Tome III
THUO 26	Ớ tù mãn hạn rồi anh ta tìm đường về xứ, đi dọc đường đói lạnh, ghé nhà nào xin ăn họ cũng xô đuổi, là cho anh ta phiền lòng cực trí, đổi tánh hiền ra tánh dữ, oán hờn hết thầy xã- hội nhơn-quân. Anh ta giận loài người đến nỗi vào chùa Hòa-Thượng Chánh-Tâm cho ăn no ngủ ấm, mà anh ta không thềm tạ ơn, lại ăn cắp bộ chén với cái bình trà mà đi, giận loài người đến nỗi vào một chòi rách, gặp bọn ăn mày mà cũng không biết thương , đàng giựt nồi com mà chạy.	p. 180 - Chapitre XII - Tome III

THUO 27	Bà này tuổi chừng lối 55, vóc lớn cao, da trắng nõn, răng chưa rụng, tóc còn đen, tướng đi đứng dịu dàng, cách ăn nói hòa huân. Tuy bà ít nói ít cười, song bà có thiện tâm, thường thương yêu người nghèo khổ. Bà có tánh này ai ai cũng đều kính sợ, là bà ăn ở ngay thẳng, mà bà lại ghét những kẻ giả dối, nhứt là không ưa trai gian tà, bà không chịu gái mất nết.	p. 190 - Chapitre XII - Tome III
THUO 28	Nàng suy tới tính lui một đàng thương con, một đàng thương cậu, một đàng nữa là danh dự của tông môn. Tuy cha mẹ mình nghèo, song xưa nay ở trong làng trong xóm đã giữ cái danh cho họ Lý trắng như tuyết, trong như gương, sanh mình là gái, mình đành đem cái danh thơm tiếng tốt của cha mẹ mà chôn xuống bùn hay sao?	p. 193 - Chapitre XII - Tome III
THUO 29	- Phận làm con gái phải ở cho có nết na, phải giữ cho tròn trinh tiết. Theo như lời cháu tỏ bà nghe ngày trước, thì cháu là con nhà lễ nghĩa, sao cháu không biết giữ danh giá, học đòi thói huê nguyệt gió trăng chi vậy? Bà có nói trước — ông Thiên-Hộ là người nhơn đức, song ông thương kẻ phải, mà ông lại ghét kẻ quấy, nhứt là ông ghét thứ con gái trác nết lắm. Mấy bữa rày cháu lãnh thơ vô, cháu gửi thơ ra mà tỏ tình với trai. Vậy ông Thiên-Hộ đã nhứt định đuổi cháu ra khỏi nhà ông, rồi mặc tình cháu muốn gió trăng chừng nào cũng được, vì cháu ở đây mà làm quấy như vậy thì treo cái gương xấu cho sấp nhỏ nó bắt chước không nên. Thôi cháu đi đi.	p. 196 - Chapitre XII - Tome III
THUO 30	Ông sáu Thới nghe đủ mọi điều, ông cũng tức giận nên, nên đứng dậy bước ra đứng dựa cửa mà nói rằng: - Ở đời thiên-hạ họ giả dối độc ác lắm, không biết thương con nhà nghèo. Vậy mà họ lại giàu sang, mới kỳ chớ!	p. 198 - Chapitre XII - Tome III
THUO 31	Ban đầu nàng muốn trở lên nhà Đổ-Cẩm mà tìm con, dầu vợ chồng Đổ-Cẩm không thương , muốn đày đọa thân nàng thế nào nàng cũng cam chịu, nghĩ vì danh dự của tổ-tiên còn để cho nhơ-nhuốc, chút thân bèo-bọt này còn kể nữa làm chi. May nhờ có ông sáu Thới khuyên giải các nghĩa chỗ lợi hại cho nàng nghe, mà nhứt là nhờ mấy lời than thảm thiết của cậu là Đình-Hòa, nên nàng còn dọ-dự, không nỡ vì con mà xa cậu.	p. 206 - Chapitre XIII - Tome IV

THUO 32	Phận nàng nghèo hèn, không có tiền bạc, không có thuốc men, ông sáu Thới thương thì kiếm cỏ kiếm cây cho uống đỡ mà thôi, chớ ông cũng nghèo, có tiền đâu mà chạy thuốc, bởi vậy tuy nàng khỏi chết, nhưng mà bệnh dây-dưa, trở đi trở lại hoài, làm cho nàng phải nằm tại nhà ông sáu Thới hơn một năm, không đi tìm con được mà cũng không làm việc gì có tiền để dành mà chuộc con được.	p. 207 - Chapitre XIII - Tome IV
THUO 33	Mấy cậu ngồi trong tiệc ai ai cũng đều ngo-ngẩn. Mà cậu Trinh-Tường lại ngo ngẩn nhiều hơn người ta hết thấy, bởi vậy khi Ánh-Nguyệt đờn dứt bài rồi, cậu cảm xúc dần lòng không được, nên vói tay nắm áo kéo Ánh-Nguyệt mà biểu ngồi xê lại gần. Ánh-Nguyệt thưa rằng: - Phận em là đờn-bà con gái xin cậu thương dùm danh tiết của em, đừng có làm như vậy tội nghiệp thân em lắm.	p. 214 - Chapitre XIII - Tome IV
THUO 34	Ánh-Nguyệt thấy lính bắt thì thất kinh, nên nàng run lập-cập và khóc và nói rằng: - Bẩm cậu, người ta hiếp tôi quá; thân tôi là đờn-bà, mà họ làm ngang ôm tôi; tôi không chịu tôi cự, họ lại đánh tôi rồi xô xuống sông. Tôi bệnh hoạn, xin cậu thương dùm tôi, tội nghiệp [...]	p. 215 - Chapitre XIII - Tome IV
THUO 35	Ánh-Nguyệt sợ run bầy-bẩy, nên ngồi bẹp xuống đất và lạy và khóc và tỏ rằng: - Bẩm ông, xin ông thẩm xét cho con nhờ. Phận con nghèo đói, con xiêu-lạc phương xa, khi mới về đây con vô ở đợ với ông Thiên-Hộ đặng coi sắp nhỏ mồ côi. Ông Thiên-Hộ không biết thương con nhà nghèo, con ở mới có 6 tháng, ông kiếm chuyện nói con lấy trai mà đuổi con ra đặng khỏi trả tiền công.	p. 218 - Chapitre XIV - Tome IV
THUO 36	Còn ông Đội Phạm-Kỳ, vì ông quen tánh giữ luật pháp, và quen tánh bình nhà giàu, chớ không biết thương ai hết, bởi vậy trong lúc Ánh-Nguyệt thuật chuyện nghe rất thảm thiết, mà ông ngồi tro-tơ, không cảm động chút nào hết; mà chừng Ánh-Nguyệt nói dứt rồi ông lại nạt rằng:	p. 219 - Chapitre XIV - Tome IV
THUO 37	- Ông nói lời bất nhơn quá! Nó có muốn nghèo làm chi đâu; nó muốn làm quan như ông vậy lắm chớ, ngặt vì trời khiến mạng nó nghèo hèn, nó phải ráng mà chịu, sao ông không thương dùm nó, nỡ buông lời bất nhơn chi vậy? - Tôi làm quan tôi cứ luật pháp tôi giữ; tôi không vị ai, mà tôi cũng không thương ai hết. - Vậy thì ông là một ông quan bất nhơn.	p. 220 - Chapitre XIV - Tome IV

<p>THUO 38</p>	<p>Ánh-Nguyệt chẳng hiểu vì cớ nào ngày trước mình chẳng có làm việc chi quấy, mà ông Thiên-Hộ ghét mình, dạy Bạch-Thị đuổi mình ra khỏi nhà, bây giờ mình đã làm việc tội-tệ, ông nghe thấy rõ ràng, mà ông lại thương mình, đã cứu mình khỏi tay ông Đội, rồi còn biểu mình về nhà ông nữa. Nhưng vì lúc ấy nàng chẳng khác nào chim bàng gãy cánh, như chim én lạc đường, nên nàng không còn biết chi là phải quấy, nghe ông biểu về nhà ông thì cũng như lộn giữa vời gặp được cái búp dứa , bởi vậy nàng vung lời liền, không dám từ chối.</p>	<p>p. 222 - Chapitre XIV - Tome IV</p>
<p>THUO 39</p>	<p>Ông Thiên-Hộ liền kêu Bạch-Thị biểu lấy một chục quan tiền đem ra, rồi nói với ông sáu Thới rằng: - Tôi nghe nói ông nghèo mà ông sẵn lòng thương con Ánh-Nguyệt, nên ông nuôi dưỡng nó hơn một năm nay. Hễ làm ơn thì phải làm cho trót. Vậy ông chịu phiền lấy một chục quan tiền này rồi mượn ghe đi lên Vũng-Gù nói mà chuộc dùm con nhỏ đem về đây cho nó. Ông đi cho mau mau vì nó trông lắm.</p>	<p>p. 234 - Chapitre XIV - Tome IV</p>
<p>THUO 40</p>	<p>Ông sáu Thới khóc một hồi, trời đã sáng bết. Ông bước lại nắm tay Lê-văn-Đó dắt ra cửa mà dòm mặt cho kỹ, thì thấy Lê-văn-Đó cặp con mắt cũng ướt rướt. Ông nhìn rồi nói rằng : - Ông bây giờ coi ốm hơn hồi trước, mà da mặt da trán lại dòn nữa. Người như ông biết thương kẻ nghèo hèn, lẽ thì trời cho hưởng sung sướng mới phải, chớ sao lại khiến hoạn nạn cực khổ như vậy không biết.</p>	<p>p. 260 - Chapitre XV - Tome IV</p>
<p>THUO 41</p>	<p>Vì nó ở trần, lại bị gió thổi mát, nên mình nó lạnh ngắt. Lê-văn-Đó bèn cởi áo mà đắp cho nó ngủ ấm. Lê-văn-Đó thấy thân con nhỏ như vậy thì thương xót hết sức, thương con nhà nghèo phải chịu cay đắng trăm chiều, rồi lại giận kẻ giàu sang không biết nghĩa nhơn danh dự.</p>	<p>p. 270 - Chapitre XVI - Tome V</p>
<p>THUO 42</p>	<p>Chị ta thấy con Thu-Vân đương ngồi ôm con heo quẩn, khỏi mắt heo đã không mừng, bắt con Thu-Vân đi sáng một đêm đã không thương, mà lại còn nói những tiếng bất nhơn rằng : - Con mắc dịch về hồi nào đó! Ở tao tưởng mày kiếm không được con heo, tao giết mày chết. Tao nói cho mày biết, cái mạng của mày không bằng con heo tao đâu. Nếu mày muốn sống thì phải giữ nó.</p>	<p>p. 275 - Chapitre XVI - Tome V</p>

THUO 43	Anh coi đó mà coi trong nhà tôi bây giờ trống lổng, có còn vật gì đáng năm bảy tiền hoặc một quan đâu. Hỏi trên Gia-Định tôi khá lắm tôi mới trở về quê quán chớ, chẳng dè về đây tôi vì thương con Ánh-Nguyệt mà gia tài tôi tiêu hết. - Chú nuôi có một con nhỏ xíu mà tổn hao giống gì tới hết gia tài lận? - Thiệt chớ, ai nói chơi hay sao! - Chú nuôi dùm con cho Ánh-Nguyệt thì nó biết ơn, chớ không phải quên. Ngặt vì nó nghèo mà nó lại thương nhớ con nó quá, nên nó cậy tôi lên năn-nỉ với chú mà rước dùm con nó về cho nó. Bạn nghèo xin thương nhau .	p. 277 - Chapitre XVI - Tome V
THUO 44	Lê-văn-Đó chau mày đáp rằng : - Nhiều quá. – Nhiều sao? Vậy là tôi thương nó lắm chớ. Anh tính thử coi, tiền com 4 năm là 48 quan, tiền áo quần ít nào cũng 30 quan, còn tiền thuốc trên 50 quan nữa, cộng hết thầy gần một trăm rưỡi quan, mà tôi biểu trả có 100 quan, sao lại kêu là nhiều?	p. 278 - Chapitre XVI - Tome V
THUO 45	- Ấy! sao mà buồn? Cháu đừng có buồn chớ. Theo như lời cháu nói đó, thì cha cháu với cháu không gặp nhau là tại duyên cớ nào đó, chớ phải tại cha cháu hay sao mà cháu buồn. - Vì tại như vậy đó, nên cháu mới buồn. - Phải thầy dè như vậy, hỏi này thầy không nói chuyện với cháu. - Thưa thầy, thầy thương cháu, thầy vén mắt cho cháu thấy trời xanh, thiệt cháu đội ơn thầy lắm chớ.	p. 289 - Chapitre XVII - Tome V
THUO 46	Cha nghĩ phận cha nhà cửa không có, com tiền cũng không, mà cha lại mang tật manh bệnh, không biết chết sống bữa nào, nếu nhận con về mà nuôi thì thân con đã cực khổ, mà cha cũng không có sức mà cho con ăn học đặng lập công danh với đời được. Vì cha thương con, cha muốn cho con lúc nhỏ được sung-sướng tấn thân, chùng lớn sẵn có gia tài mà hưởng, bởi vậy cha phải cắt ruột của cha, cha phải nhường con lại cho ông ngoại con nuôi.	p. 301 - Chapitre XVII - Tome V
THUO 47	Thu-Vân nghe Thế-Phụng nói như vậy thì nàng bước lại rung rung nước mắt và nói rằng : - - - Xin cậu thương dùm thân của ông cháu tôi. Cậu làm phước bảo bọc dùm, ơn của cậu dầu ngàn năm ông cháu tôi cũng còn ghi tạc.	p. 330 - Chapitre XIX - Tome VI

THUO 48	Thế-Phụng bước lại cầm cánh tay mặt của anh ta và vạch áo ra mà coi thì thấy có một lần bầm đen và sung vù. Chàng mới nói rằng: - Vì tôi thương chú lắm, nên hồi hôm tôi không nỡ đập chết chú, mà tôi cũng không nỡ bắt chú mà nạp cho quan. Tôi nói cho chú biết, tôi đây là đệ lại trong dinh quan Bố. Nhà chú đến làm dữ hôm qua đó là nhà bà con của tôi. Tôi đã có thua với quan bố rồi. Quan bố dạy tôi, hễ nghe chú làm quấy, bất luận là làm việc gì, thì phải bắt chú nạp cho quan Bố làm án chú. Ngài không thương gì chú đâu, chú đừng lập-lững mà mang khổ. Tôi thương , nên làm phước nói dùm cho chú hiểu. Chú hãy lo làm ăn, đừng có tính việc bậy bạ, nhứt là đừng có động đến cái nhà hồi hôm đó nữa.	p. 334 - Chapitre XIX - Tome VI
THUO 49	- Thưa ông, phận tôi là bần-sĩ, ông thương nên ông tính như vậy, thì tôi mừng lắm, có lẽ nào tôi dám phụ rẫy tình ông. Nhưng mà tôi còn ngại một điều là không biết cô Thu-Vân có khứng kết tóc trăm năm với tôi hôn?	p. 343 - Chapitre XIX - Tome VI
THUO 50	- Bẩm quan lớn, hồi con còn nhỏ má con gọi con ở với vợ chồng Đỗ-Cẩm mấy năm, vợ chồng chú đánh chưởi hành hạ thân con đáo đẽ. Con nhờ ông con đây chuộc con đem về mà nuôi, từ ấy đến nay con mới được no ấm. Xin quan lớn thương dùm thân con, đừng có ép con phải theo Đỗ-Cẩm nữa. Nếu quan lớn xử như vậy, thì con tự vận mà chết liền bây giờ cho mát tấm thân, chớ con không chịu theo chú Đỗ-Cẩm nữa đâu.	p. 353 - Chapitre XX - Tome VI
THUO 51	Thế-Phụng nghe ông nói tới câu chót, thì chàng đau đớn trong lòng quá, không thể dằn trí kiêng lời nữa được, chàng vùng đứng dậy, tay run môi tái, chàng nói với ông rằng: - Thiệt ông không thương tôi chút nào hết! Năm trước ông nhục mạ cha tôi là người tôi phải kính trọng hơn hết. Bây giờ ông nhục mạ tới tình-nhơn của tôi là người tôi đương yêu chuộng hơn hết. Ông oán hận tôi quá, chỗ tôi kính trọng, chỗ tôi thương yêu, ông đều nhục mạ hết thảy, dường ấy thì có thể nào tôi gần ông được nữa. Dầu lỗi với mẹ tôi thì tôi chịu, tôi nói thiệt tôi với ông không còn tình gì nữa hết. Tôi kiếu ông với dì tôi đi.	p. 361 - Chapitre XX - Tome VI

THUO 52	Lê-văn-Đó đứng dậy đáp rằng: - Phải. Lê-văn-Đó là ta đây. Trời khiến hôm trước ta thương mi, ta không nỡ giết mi, nên ngày nay ta bị mi hại lại thì ta cam chịu, ta không cãi chối gì. – Nếu mi biết như vậy thì leo qua đây cho lính nó trói cho mau.	p. 379 - Chapitre XXI - Tome VI
THUO 53	Ông Tự-Chấn day qua nói với ông Lê-văn-Đó rằng: - Bữa nay cháu tôi nó mạnh rồi. Vậy xin anh định coi ngày nào làm lễ cho hai trẻ thành hôn với nhau. Tôi xin anh thương cháu tôi, anh cho phép tôi làm đơn sơ vậy thôi, chớ đừng có mai dong lục lể rình rang quá. Chẳng biết anh có chịu vậy hay không. Lê-văn-Đó ứa nước mắt mà đáp rằng: - Anh với cậu Thế-Phụng sẵn lòng thương cháu tôi, muốn thế tôi bảo bọc nó, thiệt tôi cảm ơn lắm. Tuy vậy mà tôi còn ngại một điều.	p. 387 - Chapitre XXI - Tome VI
THUO 54	Thu-Vân vẫn biết mẹ mình hồi trước nghèo khổ, đến nỗi gửi mình cho Đổ-Cẩm nuôi rồi không có tiền mà chuộc, có lý nào bạc nhiều như vậy mà gửi cho ông, bởi vậy nàng nghe ông nói mấy lời thì biết ông nói dối, nên nàng thưa rằng: - Thưa ông, cháu biết mẹ cháu đâu có tiền bạc mà gửi cho ông nhiều dữ vậy. Cháu chắc ông thương vợ chồng cháu, ông muốn cho, song ông sợ vợ chồng cháu không lãnh, nên ông nói như vậy chớ.	p. 391 - Chapitre XXI - Tome VI
Phước, đức, ơn, độ		
PHUO 1	Tên Đổ thùng thảng bước vô cửa, áo quần nước chảy ròng-ròng, tay mặt cầm gậy hèo chống xuống đất, tay trái vuốt mặt cho ráo nước mưa, rồi cóm róm nói rằng: - Tôi là người ở phương xa đi lỡ đường, vậy xin anh làm phước cho tôi nhờ một bữa cơm và cho tôi ngủ đậu một đêm rồi sáng mai tôi đi. Người mập-mạp cao lớn ấy liếc mắt ngó tên Đổ từ trên đầu xuống dưới chơn, rồi bỏ đi vô nhà không thèm nói chi hết. Tên Đổ mệt mỏi đói lạnh, tưởng người ấy vô nhà lấy cơm cho mình ăn, nên ngồi bẹp xuống đất dưới mái hiên mà chờ.	p. 32 - Chapitre II - Tome I
PHUO 2	Anh ta dòm một lát, thầm nghĩ nhà này giàu có nếu mình xin ăn, chắc họ không nỡ hẹp hòi như chủ quán hồi này, bèn lần lần bước vô đứng ngoài sân, ngay chỗ vợ chồng chủ nhà đương ăn cơm đó, mà nói rằng: - Thưa cậu, làm phước cho tôi ba hột cơm dư ăn đỡ dạ, và cho tôi ngủ đậu trước hiên này cho khỏi bị mưa lạnh lẽo rồi	p. 34 - Chapitre II - Tome I

	khuya tôi đi. Người chủ nhà đương nói chuyện với vợ, thành-linh nghe tiếng nói trước sân thì giựt mình ngó ra, thấy tên Đó đứng sầm-sầm, hình dạng dị kỳ, thì đồ quạu, bèn nạt lớn rằng:	
PHUO 3	Hòa-Thuợng cười và đáp rằng: - Phật tử bi chẳng hề làm hại ai. Bần-đạo là người tụng kinh niệm Phật, vì chưa được thành tâm nên không đủ phước đức mà chế độ chúng sanh được, ấy bần-đạo đã buồn rồi, có lẽ nào bần-đạo lại đành đem chú em mà nạp cho quan trị tội. Chú em vì bần hàn, nên mới sanh tâm gian-giảo vậy bần-đạo phải cho chú em chút đỉnh tiền bạc, đặng hết đói lạnh, tự nhiên chú em trở nên tử tế như người ta.	p. 51 - Chapitre IV - Tome I
PHUO 4	Ăn trộm đồ của người ta, người ta bắt được đã không làm tội, lại cho luôn đồ ấy và cho thêm tiền bạc nữa, thế mà người ăn trộm không tỏ dấu ăn năn, không tỏ lời cảm tạ, tánh tình dường ấy chưa ắt dễ sửa được, nên phải dụng tâm từ bi quảng đại mà cảm hóa. Chẳng hiểu Hòa-Thuợng Chánh-Tâm có nghĩ như vậy hay không, mà Lê-văn-Đó ra đi, ngài chấp tay ngang ngực, mắt nhắm lim dim, dường như ngài làm phước là do thiện-tâm mà thôi, chớ không phải vì cơ nào khác, bởi vậy ngài cầu khẩn Phật đặng cho lòng oán thù hung ác của Lê-văn-Đó hóa ra lòng từ bi thanh tịnh như của ngài vậy.	p. 55 - Chapitre IV - Tome I
PHUO 5	Ánh-Nguyệt tay chơn run lập cập, nước mắt tuôn đầm dề, quên thổi lửa đốt đèn, cứ chạy ào ra mở cửa. Nàng thấy ông sáu Thới đứng giữa sân, nàng không kịp mời vô nhà, liền tiếp hỏi rằng: - Ông đi đâu mà gặp cha tôi? Chớ chi ông làm phước rước về đây, thì tôi mang ơn ông biết chừng nào. Cha tôi bây giờ ở đâu vậy ông? Đau làm sao đó?	p. 67 - Chapitre V - Tome II
PHUO 6	- Thưa thím, sự cha tôi đau rồi mất trong nhà chú thím, làm cho chú tím cực lòng ày là sự rủi ro, chớ không phải cha tôi muốn chi vậy. Còn chú thím thấy cha tôi đau nhiều, lật-đật nhắn cho tôi hay, ấy là ơn trọng, tôi đâu dám quên. Không biết chú thím nhắn hỏi nào, chớ tôi mới hay hỏi khuya hôm qua, tôi lật-đật đi liền lên đây, chớ đâu dám để trễ; xin thím làm phước nói dùm cho tôi biết coi cha tôi đau bệnh chi, đau bao lâu, rồi chết ngày nào, kéo thành-linh mà tôi nghe nói chết thì tủi lòng tôi quá.	p. 72 - Chapitre V - Tome II

PHUO 7	Có lẽ nàng thấu hiểu mấy lời của quan Huyện mới nói đó là lời xiên-xẹo hay sao, mà nàng mắc cỡ nên gò má ửng hồng, mặt cúi xuống đất, rồi mới nói tiếp rằng: - Bẩm quan lớn, xin quan lớn làm phước tha con về con bán hết nhà cửa coi được bao nhiêu, còn thiếu bao nhiêu con bán thân con nhập cho đủ số 30 quan đem lên mà trả cho vợ chồng chú Đỗ-Cẩm. [...] Quan Huyện nói rằng: - Ta thấy nàng nghèo hèn mà có sắc nên ta thương, nên ta muốn làm phước cứu nàng. Vậy nàng ở đây hầu ta. Nàng khỏi trả nợ, khỏi ở đợ cực khổ, biết hôn? Đi xê lại đây ta biểu một chút.	p. 78 - Chapitre V - Tome II
PHUO 8	Nàng vụt la lớn lên rằng: - Bớ người ta, làm phước cứu dùm tôi; tôi bị bọn ăn cướp nó bắt tôi đây nè! Bọn ấy đưa đưa hèo muốn đập, đưa vắc mác muốn chém nàng, rồi kéo nàng mà chạy. Nàng khóc than nghe rất thảm thiết. Nàng chạy mà quày đầu ngó chừng coi người ở trong miếu đó có ra cứu mình hay không; nàng thấy người ấy xách cây chạy ra rồi rượt riết theo nạt lớn rằng:	p. 115 - Chapitre VIII - Tome III
PHUO 9	Nguyễn-Xuân chau mày, vuốt râu suy nghĩ một hồi rồi nói rằng: - Mi lẻo mồm thiệt! Thôi ông lấy lòng nhơn tha mi mà làm phước . Quân này, căng nọc đánh hẳn 50 trượng rồi thả hẳn về. Quân triều hạ thành rồi bắt thủ phạm 6 người bỏ vào củi mà giải về kinh cho vua định tội.	p. 169 - Chapitre XI - Tome III
PHUO 10	Thoảng như bà con xóm riềng người ta hỏi chồng cháu ở đâu, con đâu mà bông đó, thì cháu biết lấy lời chi mà đối đáp. Nếu cháu nói thiệt thì ai tin cho cháu. Còn như nói dối thì nói sao cho xuôi. Vì có cáo cứ đó, nên mấy năm nay cháu muốn về xứ, mà sợ xấu hổ không dám về. - Cháu phải một là lấy chồng khác, hai là phải về xứ mới yên thân. - Phải chi chú thím làm phước cho cháu ở đây với chú thím.	p. 176 - Chapitre XII - Tome III
PHUO 11	Đến đầu canh năm nàng lén con thức dậy lấy nồi nấu cơm. Ăn cơm rồi thì mặt trời đã rạng đông và vợ chồng Đỗ-Cẩm đã thức dậy. Ánh-Nguyệt bung thếp đèn lại rọi mặt con Thu-Vân, lén hun nó một lần nữa rồi mới từ tạ vợ chồng Đỗ-Cẩm mà đi. Nàng ra khỏi cửa rồi nàng lại trở lại mà dặn Thị-Phi rằng: - Thím làm phước coi chừng dùm con nhỏ, thím dặn nó đừng có ra chơi ngoài mé sông, nghe hôn thím.	p. 180 - Chapitre XII - Tome III

PHUO 12	- Chú của cháu là Lý-kỳ-Phùng chết đã lâu rồi, cháu đi có mấy tháng rồi kể nó chết. Còn cậu của cháu là Đinh-Hòa, ảnh đui mù bóng quáng, phần thì không có ai nuôi dưỡng, nên tội nghiệp thân ảnh quá. Mấy năm nay nhờ có ông Thiên-Hộ làm phước lập nhà nuôi kẻ tật nguyền, ông cho ảnh vô đó mà ở nên ảnh no ấm, chớ nếu không ai nuôi thì chắc đã ảnh chết rồi. Năm nay ảnh yếu lắm, ảnh lớn hơn ông có 5 tuổi mà coi ảnh già cúp. - Ông Thiên-Hộ làm phước nuôi cậu của cháu, ông Thiên-Hộ nào ở đâu?	p. 187 - Chapitre XII - Tome III
PHUO 13	Đinh-Hòa nghe cháu nói như vậy thì chua xót trong lòng nên hỏi rằng: - Cháu ra rồi nương dựa với ai? - Cháu không cần gì. Thân cháu bây giờ còn kể gì nữa. Miễn là ra khỏi chốn xung làm phước mà thiệt làm ác nấy rồi thì thôi, cháu đi đâu hay là ở đâu cũng không sá gì.	p. 197 - Chapitre XII - Tome III
PHUO 14	- Bẩm ông, hồi mới vô ở nó nói nó chưa có chồng con. - Việc ấy chẳng quan hệ gì. Mình làm phước, hễ thấy khổ thì mình cứu, cần gì phải gạn đục lắng trong. Dầu con Ánh-Nguyệt nó có hư đi nữa, ấy là vì sự nghèo khổ buộc nó phải hư, cũng như có nhiều người vì nghèo đói mà phải đi ăn cướp, ăn trộm vậy [...].	p. 227 - Chapitre XIV - Tome IV
PHUO 15	Ông đã định làm nghĩa , ra thọ tội đặng cứu người oan ức, mà chừng ông nhớ đến công việc phước thiện của ông lập ra đặng cứu kẻ cơ hàn bệnh hoạn, thì ông dụ-dự bàng-hoàng. Ông cứ đi ra đi vô hoài không biết liệu lẽ nào. Ra chịu tội thì khỏi hồ với lương tâm, song hết thể cứu giúp cả ngàn người nghèo khổ nữa. Còn như nín luôn, thì cả ngàn người được nhờ, song mình đối với Phật Trời, chắc cả đời phải ăn-năn hổ thẹn. Ông bức-rức trong lòng, nên buổi chiều ông không ăn cơm, cứ nằm dầu-dầu trong buồng hoài.	p. 231 - Chapitre XIV - Tome IV
PHUO 16	- Tội nghiệp cháu lắm ông ôi! Xin ông làm phước cho cháu thấy mặt con cháu một chút, rồi chết cũng mát ruột. Ông Thiên-Hộ ứa nước mắt mà đáp rằng : - Con nhỏ còn đi sau, nó chưa về tới.	p. 249 - Chapitre XV - Tome IV
PHUO 17	Vợ chồng thằng Đổ-Cẩm khốn nạn lắm. Năm ngoái tôi lên nói chuyện con Ánh-Nguyệt nghèo khổ, tôi xin vợ chồng nó làm phước cho tôi rước, chừng nào con Ánh-Nguyệt làm ăn khá thì sẽ đem tiền lên mà huờn công nuôi dưỡng cho nó.	p. 250 - Chapitre XV - Tome IV

PHUO 18	<p>Ánh-Nguyệt ngồi ngó sững ông sáu Thới mà nước mắt chảy ròng ròng. Nàng lắc đầu nói rằng: - Ông cũng nói gạt cháu nữa! Ai cũng nói gạt cháu hết thầy! Tội nghiệp cháu lắm mà! Hồi này cháu nằm chiêm bao thấy con Thu-Vân về tới rồi, nó chơi với sấp nhỏ ngoài sân, mà cháu kêu nó không chịu vô. Ông nói gạt cháu chi vậy ông? Ông làm phước ra kêu nó vô cho cháu thấy mặt nó một chút mà. [...] Lúc ấy sấp nhỏ mò-côi đương chơi ngoài sân cười giỡn om sòm. Ánh-Nguyệt ngồi im- lìm, lóng tai mà nghe, rồi day qua bên ông Thiên-Hộ và nói rằng : - Thưa ông, tội nghiệp cháu lắm mà! Cháu nghe tiếng con Thu-Vân cười ngoài sân kia, ông giấu cháu chi vậy? Ông làm phước kêu dùm nó vô cho cháu thấy mặt một chút mà. Hễ cháu thấy mặt được con cháu thì cháu mạnh liền ...</p>	<p>p. 252 - Chapitre XV - Tome IV</p>
PHUO 19	<p>- Tri-Huyện chở đồ-đạc của tôi đi về tỉnh rồi quan trên dạy lẽ nào? Ông có nghe nữa hay không? - Không biết quan trên dạy làm sao, mà ít bữa ghe tới chở hết mấy lằm lúa của ông đi đâu không biết. Ông Đội với lính bỏ đồn, vô nhà ông mà ở, đốc dân làm ruộng, tính làm như ông hồi trước, mà không làm phước cho ai hết.</p>	<p>p. 262 - Chapitre XVI - Tome V</p>
PHUO 20	<p>- Vậy ông làm phước dắt dùm cho tôi đi kiếm con heo được hôn? - Cháu biết nó đi đâu mà kiếm? – Hồi chiều tôi kiếm cùng trong xóm mà không có. Chắc nó ăn nội đồng này chớ đâu. – Đồng rộng minh-mông biết nó ăn chỗ nào. Thôi, bỏ nó cho rảnh, đừng thềm kiếm. - Không kiếm nó đây, về bà tôi đánh chết.</p>	<p>p. 272 - Chapitre XVI - Tome V</p>
PHUO 21	<p>Thu-Vân nghe Thế-Phụng nói như vậy thì nàng bước lại rung rung nước mắt và nói rằng : - - - Xin cậu thương dùm thân của ông cháu tôi. Cậu làm phước bảo bọc dùm, ơn của cậu dầu ngàn năm ông cháu tôi cũng còn ghi tạc.</p>	<p>p. 330 - Chapitre XIX - Tome VI</p>
PHUO 22	<p>- Xin cô đừng có buồn. Để sáng mai tôi tỏ trước việc này cho quan Bố hay. - Xin cậu làm phước dùm. - Được. Không sao đâu. Để tôi tỏ với quan Bố rồi chiều mai tôi qua tôi nói lại cho ông với cô hay.</p>	<p>p. 331 - Chapitre XIX - Tome VI</p>

PHUO 23	Tôi đã có thừa với quan bố rồi. Quan bố dạy tôi, hễ nghe chú làm quấy, bất luận là làm việc gì, thì phải bắt chú nạp cho quan Bố làm án chú. Ngài không thương gì chú đâu, chú đừng lấp-lửng mà mang khổ. Tôi thương, nên làm phước nói dùm cho chú hiểu. Chú hãy lo làm ăn, đừng có tính việc bậy bạ, nhứt là đừng có động đến cái nhà hòi hôm đó nữa.	p. 334 - Chapitre XIX - Tome VI
PHUO 24	Quan Bố nạt rằng: - Sao chưa chịu về, còn vô chi nữa đó? - Bẩm quan lớn, xin quan lớn làm phước cho phép tôi tỏ một lời. - Mi còn muốn bẩm việc gì ?	p. 346 - Chapitre XX - Tome VI
PHUO 25	Bẩm quan lớn, dẫu vợ chồng tôi khờ dại, song hồi trước cũng có làm ơn cho quan lớn ở đậu và quan lớn muốn sự khó hết sức, mà vợ chồng tôi cũng phải làm cho vừa lòng quan lớn. - Chà! Bây giờ mi kể ơn đa há! Thiệt vợ chồng mi có làm ơn cho ta, mà chúng bây gần lột da ta, chớ phải tử-tế gì hay sao mà bây giờ kể ơn. [...] - Bẩm, không biết. Chắc là không có bà con gì đâu. Xin quan lớn làm phước dạy nó giao con nhỏ lại cho tôi. Như quan lớn muốn nuôi thì nuôi, bằng không thì để cho vợ chồng tôi nuôi cũng được.	p. 348 - Chapitre XX - Tome VI
PHUO 26	Lão già kia, ta nói cho mi biết, ta thấy mi già cả nên ta làm phước dung thứ cho mi, ta không buộc mi về tội cướp giựt con cháu người ta. Tuy vậy ta cấm ngặt không cho mi ở trong tỉnh Định-Tường này nữa. Ta kỳ cho mi trong 2 ngày mi phải đi cho khỏi địa phận của ta. Nếu mi còn trì hoãn, ta bắt được thì ta phải đày liền, chớ ta không dung nữa. Đi đi, dắt con nhỏ này đi phứt đi cho mau.	p. 355 - Chapitre XX - Tome VI
PHUO 27	Thưa cậu, tôi có việc gấp xin cậu làm phước thả cho tôi đi. Tôi có tội lỗi gì đâu mà cậu bắt tôi. - Ê! Quan trên dạy ta hễ ai đi ngang qua đây thì bắt hết thầy. Cho mi đi sao đặng. Quan trên mộ lính mà dẹp giặc, dạy ta sáng mai này phải nạp cho đủ một trăm. Mi phải ở đây đặng ta dẫn đi nạp.	p. 371 - Chapitre XXI - Tome VI
Quảng đại, từ bi		

TUBI 1	Hòa-Thượng Chánh Tâm tuổi đã trên năm mươi rồi, nhưng vì ngài nhứt tâm mộ đạo, ngày đêm cứ ăn chay niệm Phật, không lưu ý đến việc trần gian, trí thanh tịnh, lòng từ bi luôn luôn, nên sức lực ngài hăng mạnh khỏe. Ngài thiết tên là Lê-hữu-Độ, gốc ở ngoài Bình-Thuận.	p.36 - Chapitre III - Tome 1
TUBI 2	Ngài xuống tới huyện Trường-Bình thấy có cánh đồng Rạch-Kiên rộng lớn, chính giữa đồng còn sót mấy lùm cây, tuy phong cảnh không bằng ngoài núi Da-Bác hoặc dưới núi Thùy-Vân, nhưng mà cảnh thú chốn này thích hiệp với tâm tánh của ngài nên ngài bắt chùa rồi tượng cốt Phật mà tu trót 8 năm nay, ngày như đêm cứ tụng kinh niệm Phật, lo tế độ chúng sanh, lòng dạn lòng giữ chữ từ-bi , chí bền chí siêu thăng tịnh độ .	p. 37 - Chapitre III - Tome I
TUBI 3	Thiện-Thanh với Giác-Thế nghe nói như vậy thì chúm-chím cười, muốn cắt nghĩa cho Lê-văn-Đó biết Chánh-Tâm là ông Hòa-Thượng, song thầy Hòa-Thượng từ bi thanh tịnh , nên không dám nói.	p. 40 - Chapitre III - Tome I
TUBI 4	Thiện-Thanh với Giác-Thế nghe nói như vậy thì chúm-chím cười, muốn cắt nghĩa cho Lê-văn-Đó biết Chánh-Tâm là ông Hòa-Thượng, song thầy Hòa-Thượng từ bi thanh tịnh , nên không dám nói.	p. 44 - Chapitre III - Tome I
TUBI 5	- Vì có nào tôi ăn trộm đồ của ông, người ta bắt tôi được rồi, ông không giải đến quan cho tôi ở tù, mà ông lại cho tôi đồ ấy và cho thêm bạc nữa? Hòa-Thượng cười và đáp rằng: - Phật từ bi chẳng hề làm hại ai. Bàn-đạo là người tụng kinh niệm Phật, vì chưa được thành tâm nên không đủ phước đức mà chế độ chúng sanh được, ấy bàn-đạo đã buồn rồi, có lẽ nào bàn-đạo lại đành đem chú em mà nạp cho quan trị tội. Chú em vì bàn hàn, nên mới sanh tâm gian-giảo vậy bàn-đạo phải cho chú em chút đỉnh tiền bạc, đặng hết đói lạnh, tự nhiên chú em trở nên tử tế như người ta.	p. 51 - Chapitre III - Tome I
TUBI 6	Chú em hãy nhớ, Phật Thích-Ca thuở trước còn phải chịu khổ, còn phải bị khinh bỉ thay— Mà nhờ chịu khổ, nhờ bị khinh bỉ đó, Phật Thích-Ca mới thành Phật được. Vậy chú em phải ráng mà chịu, đừng phiền hà, đừng oán trách, cứ giữ lòng thanh tịnh từ bi , hoặc may kiếp sau chú em sẽ thanh nhàn sung sướng.	p. 53 - Chapitre III - Tome I
TUBI 7	Chú em xét lại đó mà coi, các việc trên dương trần này đều là “hư vô” hết thảy. Họ giàu sang rồi làm chi? Chú em nghèo hèn rồi hại gì? Bàn-đạo khuyên chú em đừng kể việc trần tục, cứ giữ trí thanh-tịnh , cứ giữ lòng từ bi ,	p. 53 - Chapitre III - Tome I

	ai hung-bạo giả-dối mặc ai, mình lao tâm nhọc xác đừng kể; hễ chú em làm được như vậy thì tự nhiên hết oán trách nữa.	
TUBI 8	Ăn trộm đồ của người ta, người ta bắt được đã không làm tội, lại cho luôn đồ ấy và cho thêm tiền bạc nữa, thế mà người ăn trộm không tỏ dấu ăn năn, không tỏ lời cảm tạ, tánh tình dường ấy chưa ắt dễ sửa được, nên phải dụng tâm từ bi quảng đại mà cảm hóa . Chẳng hiểu Hòa-Thượng Chánh-Tâm có nghĩ như vậy hay không, mà Lê-văn-Đó ra đi, ngài chấp tay ngang ngực, mắt nhắm lim dim, dường như ngài làm phước là do thiện-tâm mà thôi, chớ không phải vì cơ nào khác, bởi vậy ngài cầu khẩn Phật đặng cho lòng oán thù hung ác của Lê-văn-Đó hóa ra lòng từ bi thanh tịnh như của ngài vậy.	p. 55 - Chapitre IV - Tome I
TUBI 9	Anh ta nhớ mấy lời từ-bi ấy, thì trong trí nhẹ-nhàng, trong lòng vui vẻ, hết buồn-rầu tức- giận như trước nữa. Hồi trước mặt mày anh ta hàm-hừ hung ác, bây giờ lại đổi ra từ-thiện ôn-hòa .	p. 59 - Chapitre IV - Tome I
TUBI 10	Bà ở một cái chòi nhỏ ngoài đầu xóm, thủa nay bà vô rừng lượm củi khô hoặc xuống rạch xúc tôm cá đem về đổi gạo mà ăn, chớ không có nghề chi khác. Tánh bà ôn hòa , lòng bà từ thiện , bà chẳng hề dua bợ ai, mà cũng chẳng hề nói thêm nói bớt cho ai, bởi vậy ở trong làng từ trẻ chí già ai cũng yêu mến và kính nhường bà.	p. 59 - Chapitre IV - Tome I
TUBI 11	Đêm nào Thiên-Hộ cũng chong đèn ngồi mà suy nghĩ. Người ở đời hung dữ rồi cũng chết, từ bi rồi cũng chết, nghèo khổ rồi cũng chết, giàu sang rồi cũng chết. Mình bây giờ giàu có, bạc tiền chất đầy kho, lúa gạo trữ mấy lăm, những vật ấy để làm gì? Những người ở đất mình, kể hết nam phụ lão ấu gần đến số một ngàn người, ai cũng đều no ấm, nhưng mà ở chốn dương trần này có phải chỉ bao nhiêu đó mà thôi đâu. Ngày trước mình nghèo đói, có lẽ ngày nay cũng còn nhiều người khác nghèo đói như mình. Vì ngày trước không có ai hảo tâm cứu giúp, nên thân mình mới lọt vào vòng khốn khổ, còn mẹ thì chết, cháu thì xiêu tán hết. Ngày nay mình có tiền dư, có lúa sẵn, nếu mình dùng tiền với lúa ấy mà cứu kẻ bần hàn, cho khỏi có những Lê-văn-Đó khác nữa, há chẳng tốt hay sao?	p. 182 - Chapitre XII - Tome III

TUBI 12	Ông vừa thấy vật ấy thì ông sức nhớ tới Hòa-Thượng Chánh-Tâm, mà chùng nhớ tới Hòa-Thượng Chánh-Tâm, thì ông nhớ tới những lời từ-bi của ngài giảng dạy. Các vật ở dương-thế này đều là tro bụi, kiếp sống mấy mươi năm đây ví như giấc chiêm-bao. Mấy năm nay Trời Phật khiến mình phải cứu giúp chúng sanh, nên mình làm. Ngày hôm nay Trời Phật muốn cho mình phải lao khổ đặng trả cho tròn nợ cũ, thì mình chịu, có chi đâu mà mình lo buồn.	p. 245 - Chapitre XV - Tome IV
Thanh tịnh, ôn hoà, thi ân bố đức, hiền đức, lương thiện, tâm		
TAM 1	Tôi coi bộ người đó kỳ quá, Hòa-Thượng cho ngủ trong chùa biết có hại gì hay không? Hòa-Thượng đáp rằng: - Cửa Phật phải mở rộng cho mọi người, dầu người hung dữ đến đây cũng phải chứa, chẳng luận là kẻ đối lạnh. Đạo chẳng nên nghi quấy cho người ta mà tổn công đức. Thôi khuya rồi, đạo hãy đem bộ chén trà để trước bàn Phật-Tổ rồi đóng cửa chùa mà ngủ.	p. 45 - Chapitre III - Tome I
TAM 2	Hòa-Thượng thung-thắng đỡ mừng bước ra, khí sắc thanh tịnh trang nghiêm như thường, không buồn, không giận chút nào hết. Ngài đi lại phương-trượng mà ngồi, rồi nói khoan thai rằng: - Đạo chúng, chẳng nên tìm kiếm làm chi. Bộ chén với cái bình đó là dấu tích của bàn- đạo làm quan ngày trước, có lẽ Phật không muốn cho bàn- đạo thấy dấu tích trần tục nữa, nên mới khiến cho người ta đến đây mà lấy, chớ không phải người ta có bụng gian tham đâu. Vậy đạo chúng chẳng nên giận mà tổn công đức .	p. 47 - Chapitre III - Tome I
TAM 3	- Tôi đã nói với chú, nếu tôi ưng cậu thì tôi phải mang ba điều lỗi lớn. Thứ nhất: ông thân tôi mất chưa mãn tang, nếu tôi lấy chồng thì tôi mang chữ bất hiếu. Thứ nhì: tuy tôi mò côi, song tôi còn một ông chú với một ông cậu; nếu tôi lấy chồng mà không thưa cho thân tộc hay thì ai gọi tôi là con nhà lễ nghĩa. Thứ ba: cậu là con nhà học trò, đương xoi kinh nấu sủ mà chờ khoa thi, nếu tôi cộng chắm đồng sàng làm cho cậu rối rắm lảng lơ đèn sách, thì tôi tưởng tôi cũng có tội với thánh hiền lắm. Vậy xin cậu hãy giữ lòng thanh tịnh mà lo bề đèn sách, chẳng nên tưởng nguyệt nhớ hoa mà lỗi với cha mẹ và lụy thân tôi tội nghiệp.	p. 106 - Chapitre VII - Tome II

TAM 4	Hai nàng con gái của ông dung nhan đều đẹp-đẽ, tánh nét đều hiền-luong , mỗi ngày cứ lúc-thức ở trong nhà lo may áo nấu cơm tuy là con nhà giàu, không ý của mà hà hiếp tới tở. Tuy nói tánh hai nàng đều hiền-luong nhưng mà có chỗ không giống nhau— Kim-Huê thì hòa-huấn chằm-rãi, những tới tở trong nhà dầu thương đưa nào cũng không tỏ cho nó biết. Còn Kim-Diệp thì nóng-nảy hốc-tốc hễ trái ý thì nói liền, không chịu dằn lòng, hễ thương ai thì tỏ ngay không biết dè dặt.	p. 151 - Chapitre X - Tome III
TAM 5	Thảo-nghịch hữu-tướng-quân là Phan-văn-Túy nghĩ vì Trần-chánh-Tâm có công với triều đình, nên làm sớ gửi về Huế mà tâu với vua. Vua Minh-Mạng bèn phong cho Trần- chánh-Tâm đến tước “Tùng thất phẩm Thiên-Hộ”. Từ ấy về sau danh thơm của Chánh-Tâm lại càng thêm lừng-lẫy; quan dân ở đất Gia-Định đã tôn-trọng người giàu sang, mà lại còn kính mến lòng hiền đức nữa.	p. 181 - Chapitre XII - Tome III
TAM 6	Những kẻ bịnh hoạn, già cả, côi cút nghe Thiên-Hộ Chánh-Tâm thi ân bố đức mà nâng đỡ cứu giúp con nhà nghèo thì xa gần đều kéo nhau đến đó mà cầu cứu. Vì Thiên-Hộ có dặn trước nên ai đến bà Bạch-Thị cũng cho ở hết thầy, song vì bà ghét đờn ông gian-giảo với đờn bà trác nét nên duy có hai hạng người ấy bà không chứa mà thôi.	p. 183 - Chapitre XII - Tome III
TAM 7	Bà này tuổi chừng lối 55, vóc lớn cao, da trắng nõn, răng chưa rụng, tóc còn đen, tướng đi đứng dịu dàng, cách ăn nói hòa huấn. Tuy bà ít nói ít cười, song bà có thiện tâm , thường thương yêu người nghèo khổ. Bà có tánh này ai ai cũng đều kính sợ, là bà ăn ở ngay thẳng, mà bà lại ghét những kẻ giả dối, nhứt là không ưa trai gian tà, bà không chịu gái mất nét.	p. 190 - Chapitre XII - Tome III
TAM 8	Phạm-Kỳ được lệnh sai xuống thú đờn Cần-Đước, khi sửa soạn ra đi thì quan Án-Sát có kêu mà dặn rằng: - Trong xứ Cần-Đước có ông Thiên-Hộ Trần Chánh-Tâm là người cự phú mà lại hiền đức , nhơn dân hết thầy đều kính phục. Đã vậy mà người lại có công lớn với triều-đình, bởi vậy người xuống đó mỗi việc đều phải do nơi người, đừng có làm trái ý người mà mang lỗi.	p. 199 - Chapitre XIII - Tome IV

TAM 9	Không lẽ, Lê-văn-Đó hỏi trước ngu lắm, nó có tài trí gì mà làm giàu được, rồi lại thi ân bố đức và được phong tới chức Thiên-Hộ. Chắc là người giống người, không phải Lê-văn-Đó đâu.	p. 201 - Chapitre XIII - Tome IV
TAM 10	Ông đã định làm nghĩa, ra thọ tội đặng cứu người oan ức, mà chừng ông nhớ đến công việc phước thiện của ông lập ra đặng cứu kẻ cơ hàn bịnh hoạn, thì ông dụ-dự bàng-hoàng. Ông cứ đi ra đi vô hoài không biết liệu lẽ nào. Ra chịu tội thì khỏi hổ với luong tâm , song hết thể cứu giúp cả ngàn người nghèo khổ nữa. Còn như nín luôn, thì cả ngàn người được nhờ, song mình đối với Phật Trời, chắc cả đời phải ăn-năn hổ thẹn. Ông bức-rức trong lòng, nên buổi chiều ông không ăn cơm, cứ nằm dầu-dầu trong buồng hoài.	p. 231 - Chapitre XIV - Tome IV
TAM 11	Chừng chàng thấy Đổ-Cấm rút mác ra, toan làm dữ, thì chàng chạy vô, sợ tâm chàng tính can hai đảng, chớ không tính đánh đập kẻ hung ác. Chàng vừa bước vô tới cửa, bỗng nghe tiếng Thu-Vân cầu cứu, lại thấy tên Hạnh hăm-hở toan búa Lê-văn-Đó thì cái tánh khảng khái bình hiền lương ghét hung bạo của chàng nó phát lên, chàng không còn nhớ sự gì khác hơn là trừ hai thằng côn đồ đương toan giết một người ngay, bởi vậy hai tay chàng nắm cây dầm mà búa ngang qua cần cổ tên Hạnh một cái bốp, nó ngã nằm dài dưới đất, cái búa lăn ra xa lác. Thế-Phụng đập luôn trên cánh tay mặt của Đổ-Cấm một cây nữa. Đổ-Cấm gằn gầy cánh tay, nên buông cái mác cho Lê-văn-Đó.	p. 327 - Chapitre XIX - Tome VI