

Réactions aux approches d'enseignement utilisées — Indices révélateurs des véritables besoins des apprenants vietnamiens

Kim Vân Lê

Volume 23, Number 3, 1997

L'éducation en français auprès de groupes minoritaires à travers le monde

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031955ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031955ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vân Lê, K. (1997). Réactions aux approches d'enseignement utilisées — Indices révélateurs des véritables besoins des apprenants vietnamiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 643–664. <https://doi.org/10.7202/031955ar>

Article abstract

This article describes the teaching of French as a foreign language in Vietnam. The author presents her views of the general context of French teaching and then analyses the various approaches used for teaching French in terms of learner attitudes and behaviors. A comparison between those approaches being criticized and those accepted is developed in terms of learners' reactions to each approach. The major criticism of the communicative approach seems not to be its main objective but rather the absence of explicit grammar teaching.

Réactions aux approches d'enseignement utilisées – Indices révélateurs des véritables besoins des apprenants vietnamiens

Kim Vân Lê
Étudiante au doctorat
Université de Montréal

Résumé – Cet article trace un portrait de l'enseignement du français, langue étrangère, au Vietnam. L'auteur expose d'abord son point de vue quant à la situation générale de l'enseignement du français dans ce pays; elle analyse ensuite les différentes approches qu'on y utilise pour enseigner le français; elle les situe au regard des attitudes et des comportements des apprenants. Une comparaison entre les approches contestées et celles non contestées, qui tient compte des réactions d'apprenants devant chaque approche, désigne non pas l'orientation communicative, mais l'absence de la grammaire explicite au sein de l'approche communicative comme la pierre d'achoppement de cette approche.

Introduction

Le Vietnam est officiellement membre de la francophonie. Mais, jusqu'à ce jour, cette étiquette correspond mieux à une volonté politico-culturelle qu'à la réalité socio-linguistique de ce pays. En effet, puisqu'il s'agit d'un pays francophone, nul ne s'attendrait à ce que seulement 2 % de sa population parlent français; et pourtant, c'est le taux de francophones que compte le Vietnam. En plus, ces quelque 2 % de la population ne constituent pas de groupe ethnique géographiquement localisable au sein duquel le français serait utilisé comme principal moyen de communication. Ce sont plutôt des gens qui comprennent et parlent français, qui y recourent pour des motifs professionnels ou culturels. Ainsi, beaucoup d'entre eux n'utilisent le français qu'occasionnellement.

Ce pays plus francophile que francophone est donc, pour les apprenants du français, un milieu exolingue, c'est-à-dire un milieu où la population parle une ou des langues autres que celle qu'ils apprennent. Si, par ailleurs, l'apprentissage se passe dans un milieu où la population parle la langue à acquérir, on parle de milieu naturel; la

France ou le Québec, par exemple, sont un milieu naturel pour apprendre le français. Autrement dit, au Vietnam, le français est une langue étrangère, par opposition à une langue seconde qui s'apprend dans un milieu où elle est parlée par la population ou par une partie de celle-ci (Bouton, 1976, p. 245-246; Gericke épouse Simon, 1988, p. 3; Giacobbe, 1992, p. 15; Lê, 1995, p. 2-4).

Le caractère exolingue de l'entourage linguistique a pour conséquence que, à la différence de l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue seconde, celui d'une langue étrangère doit se faire en grande partie dans un cadre scolaire. Au Vietnam, l'absence d'un entourage francophone en tant que tel, c'est-à-dire socialement naturel et d'une taille considérable, suppose que les apprenants du français, surtout les débutants, n'ont qu'un contact très réduit et peu naturel avec le français. Ces apprenants ne peuvent donc pas apprendre le français uniquement par l'utilisation de cette langue, ce qui serait possible dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde ou maternelle, y compris l'apprentissage de la langue maternelle dans un milieu minoritaire (voir Cazabon, 1995). C'est dire que, au Vietnam, l'école devient la principale voie d'accès à une certaine maîtrise du français. Elle devrait donc offrir un contenu et des conditions d'apprentissage qui correspondent aux besoins spécifiques du public desservi.

Mais saisir les besoins des Vietnamiens apprenant le français n'est pas une tâche facile, car, par tradition, ces apprenants sont peu portés à formuler leurs désirs et leurs attentes en ce qui concerne le contenu et les approches pédagogiques. En plus, ils ne sauraient connaître tous leurs désirs et leurs attentes à ce niveau. Enfin, parmi les désirs et les attentes qu'ils arrivent à communiquer, il reste à déterminer s'il s'agit de véritables besoins ou de simples préférences.

Ayant déterminé que l'objectif de l'apprentissage de toute langue – qu'il s'agisse de langue maternelle, de langue seconde ou de langue étrangère – est de parvenir à la maîtriser de manière fonctionnelle (Tardif, 1985, p. 68), les responsables de l'enseignement du français au Vietnam ont adopté, depuis la deuxième moitié de la décennie quatre-vingt, une orientation communicative. En ce qui concerne le contenu, les connaissances linguistiques et langagières sont choisies et organisées en fonction des intentions et des situations communicatives. Par exemple, on enseigne différentes formes linguistiques qui permettent d'exprimer son désaccord ou de demander un service, selon le contexte et selon les relations entre les interlocuteurs. Pour faciliter l'apprentissage, les activités de la classe visent principalement l'usage du français en voie d'acquisition à des fins communicatives signifiantes. On peut citer, par exemple, des jeux de rôles, des simulations, des discussions en français entre enseignant et apprenants ou entre ces derniers à propos d'un thème déterminé.

En plus d'être directement liée à l'objectif poursuivi par tout apprenant d'une langue, l'orientation communicative susmentionnée semble particulièrement pertinente dans le cas des langues étrangères. Quand le milieu d'apprentissage, qui est exolingue, n'offre pratiquement aucun contact avec le français, les activités communi-

catives et quasi communicatives de la classe de français font de celle-ci un milieu franco-phone miniature. L'approche communicative est en quelque sorte une solution compensatoire aux limites du milieu exolingue.

Et pourtant, cette approche n'a pas été bien accueillie par les Vietnamiens apprenant le français. À maintes reprises, sans protestations officielles, les apprenants ont agi contrairement à ce qui leur était recommandé par les enseignants. Cette opposition au choix institutionnel plutôt exceptionnelle dans l'histoire de l'école vietnamienne a, par ailleurs, été très généralisée: elle concernait la plupart des membres des groupes auxquels l'approche communicative était administrée.

Pour comprendre pourquoi les Vietnamiens apprenant le français ont paradoxalement rejeté l'approche communicative, on révisera, dans cet article, les différentes approches utilisées au Vietnam pour enseigner le français ainsi que les attitudes et les comportements – désormais appelés indistinctement les réactions – des apprenants vis-à-vis de ces approches. Une comparaison entre les approches contestées et celles non contestées, qui tient compte des réactions d'apprenants devant chacune des approches, désignera non pas l'orientation communicative, mais bien l'absence de la grammaire explicite au sein de l'approche communicative comme le hic éventuel. La documentation scientifique relative à l'enseignement et à l'apprentissage de langues étrangères montrera que, effectivement, pour plusieurs raisons, la présence de la grammaire explicite est non seulement justifiée, mais aussi nécessaire pour réussir l'apprentissage d'une langue étrangère. L'analyse des réactions des apprenants se poursuivra pour éclairer la relation entre le communicatif et le grammatical, relation qui est encore perçue par plusieurs comme une incompatibilité.

Commençons par présenter les approches utilisées au Vietnam pour enseigner le français ainsi que les réactions des apprenants devant ces choix pédagogiques. Nous aimerions préciser que la description des approches d'enseignement et des réactions des apprenants vient de notre expérience d'enseignante de français dans différents milieux institutionnels au Vietnam. Ceci étant dit, cette description se base non seulement sur nos observations personnelles, mais également sur celles rapportées par nos collègues durant les concertations pédagogiques.

Approches d'enseignement et réactions des apprenants

Au Vietnam, le système éducatif officiel comprend l'enseignement général et l'enseignement professionnel. L'enseignement général, de douze ans au total, se divise en trois cycles; les langues étrangères y sont enseignées au troisième cycle et parfois dès le deuxième cycle. L'enseignement professionnel comprend la formation professionnelle, où l'on enseigne rarement de langues étrangères, et l'enseignement supérieur, où ces dernières font partie de la formation. Ici encore, on distingue deux cas; il s'agit d'une part des écoles supérieures des langues étrangères, où les langues étran-

gères sont enseignées comme métier et, d'autre part, des autres écoles supérieures où l'enseignement de ces langues vise la culture générale des étudiants. Parallèlement à ce système éducatif officiel, il existe des centres de langues étrangères, d'organisation vietnamienne ou, plus rarement, d'organisation étrangère. Après l'anglais – la langue étrangère la plus en demande¹ –, le français est enseigné dans chaque milieu institutionnel qui offre un programme de langues étrangères. La figure 1 représente la présence de l'enseignement du français dans le système éducatif vietnamien.

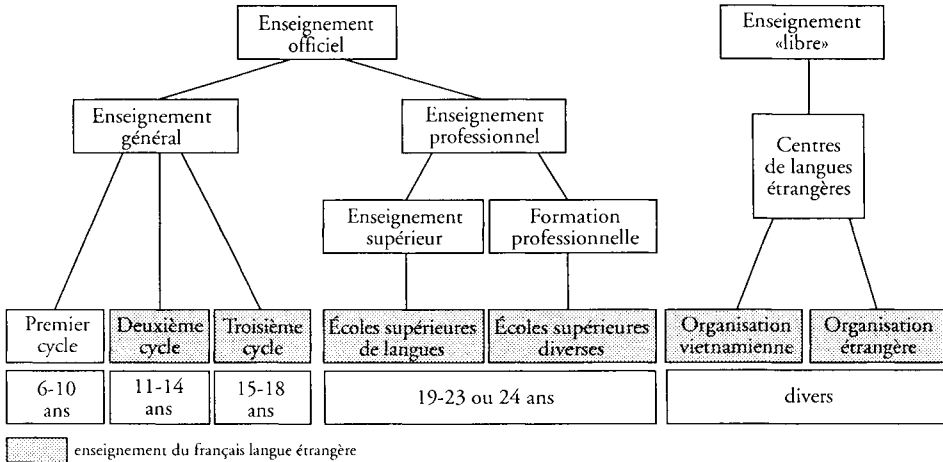


Figure 1 – La présence du français dans le système éducatif vietnamien

Les approches choisies pour enseigner le français varient considérablement d'une institution à l'autre et même à l'intérieur de quelques-unes. En parallèle à cette diversité des choix pédagogiques, c'est la variété des réactions des apprenants. On fera un tour d'horizon des milieux institutionnels où le français est enseigné, en décrivant toutes les approches utilisées et les comportements et les attitudes qu'éprouvent les apprenants devant chacune d'elles. Par «approches», nous faisons allusion à leur mise en œuvre, autrement dit, à des pratiques pédagogiques effectivement appliquées. Tout détail concernant l'organisation des cours, l'orientation du manuel ainsi que l'hypothèse théorique, s'il y a lieu, a pour but de permettre une meilleure saisie du contexte d'enseignement et d'apprentissage.

Dans l'enseignement général

Dans l'enseignement général, les cours de langues étrangères sont donnés à la cadence de deux à quatre périodes de quarante-cinq minutes par semaine durant les neuf mois de l'année scolaire. Les classes comptent entre quarante et soixante élèves.

Jusqu'à la première moitié des années quatre-vingt, pour enseigner le français, on utilisait des recueils de textes écrits et d'exercices grammaticaux. La traduction

était la principale manière d'exploiter les textes; mais elle pouvait être accompagnée d'une mise en phrase de mots nouveaux, soit par les élèves, soit par l'enseignant lui-même. Une lecture-modèle par ce dernier était suivie d'une lecture collective dans un but de correction phonétique. Pour les nouveaux éléments grammaticaux, l'enseignant en explicitait les règles, donnait des exemples qui devaient aider à la compréhension des règles et à leur application dans les exercices individuels. Il s'agit de l'approche grammaire-traduction, dite aussi approche traditionnelle².

Depuis la deuxième moitié des années quatre-vingt, des dialogues ont été ajoutés au matériel pédagogique. La lecture en classe se fait maintenant par les élèves, ce qui rend les corrections phonétiques plus pertinentes. Les exercices individuels ne sont plus exclusivement grammaticaux mais aussi sémantiques et communicatifs dans le sens où les élèves ont à choisir des formes langagières en fonction des situations communicatives données. Mis à part ces quelques changements, la traduction et la grammaire restent les principales activités de la classe de français.

Du côté des élèves, les uns s'intéressent à la matière tandis que les autres font les exercices parce que c'est obligatoire. C'est dire que les réactions des élèves devant les cours de français ne sortent pas de l'ordinaire pour toute matière scolaire. Après trois ou quatre années d'apprentissage, les élèves arrivent rarement à communiquer avec des francophones. Par contre, ils ont un bagage lexical et grammatical élémentaire qui pourrait être utile plus tard.

Dans les écoles supérieures de langues

Au Vietnam, les écoles supérieures offrent une formation de quatre à cinq ans, divisée en deux étapes: formation de base et formation spécialisée. Dans les écoles supérieures de langues, la formation de base porte principalement sur la langue étrangère concernée tandis que les années qui suivent servent à préparer les étudiants à une profession précise telle la traduction, l'interprétation, l'enseignement de langue étrangère, le commerce extérieur, les relations internationales, etc. Bien sûr, la langue concernée va toujours faire partie du programme, mais elle n'en est plus l'objet central. Comme cet article concerne l'enseignement du français en tant que tel, il se limite à ce qui se passe à la formation de base dans ces écoles, sans faire allusion à la formation spécialisée.

Durant la formation de base, le français est enseigné pendant une vingtaine de périodes de quarante-cinq ou de cinquante minutes par semaine. L'effectif des classes est passé de trente à quarante avant la deuxième moitié des années quatre-vingt à une vingtaine aujourd'hui. Étant le milieu d'enseignement par excellence des langues étrangères, ces écoles ont accompli plus d'un renouveau pédagogique.

Pendant les années soixante et les premières années de la décennie soixante-dix, on y utilisait l'approche grammaire-traduction. Certes, le contenu était plus riche

et plus littéraire que celui offert en enseignement général, mais les principales activités de classe étaient la grammaire et la traduction. La rédaction de textes littéraires était un autre type d'exercices pour les étudiants.

C'est sans doute pour ce penchant trop important vers le littéraire que, malgré le bagage lexical et grammatical considérable acquis, aux termes de leurs études universitaires, les finissants avaient du mal à comprendre leurs interlocuteurs francophones et à s'en faire comprendre, parfois même à l'écrit. Cependant, on n'a pas remarqué de réactions hors de l'ordinaire chez ces apprenants.

Dans le but d'améliorer la compétence communicative des étudiants, on a opté vers le milieu des années soixante-dix pour l'approche audio-orale, dite aussi approche structurale. À la place de textes littéraires, on trouvait des dialogues fabriqués à apprendre par cœur et à réciter. À la place d'explications grammaticales, on trouvait des tableaux de structures qui visualisaient les régularités à retenir. Ces structures étaient au centre de chaque activité proposée, depuis les dialogues fabriqués jusqu'aux rédactions simples en passant par les nombreux exercices de substitution ou de transformation, en laboratoire de langue, en classe ou à la maison. Tout ceci visait à développer, chez les apprenants, des automatismes qui leur permettraient de réagir rapidement et spontanément aux *stimuli* venant de l'extérieur.

En effet, les étudiants étaient cette fois plus spontanés. Mais, très souvent, à la question: «Quel est le nom de votre père?», ils répondaient machinalement: «Le nom de mon père est X» plutôt que «Il s'appelle X» ou, tout simplement, «X». Et si l'on imaginait que vous venez de dire à un étudiant: «Fermez la porte, s'il vous plaît» quand il bondit et réplique brutalement: «Fermez-la»...! La plupart des apprenants trouvaient les activités proposées trop machinales. Certains refusaient de «faire le perroquet» et cherchaient des explications grammaticales auprès des aînés ou des grammairistes traditionnelles.

Ayant constaté le peu d'efficacité communicative de la spontanéité machinale qui résultait de l'utilisation de l'approche audio-orale, vers le milieu des années quatre-vingt, dans les écoles supérieures de langues, on a changé pour une nouvelle approche. Fini l'automatisation des structures grammaticales, vive la flexibilité communicative! D'une part, on entraînait les étudiants à se représenter chaque situation communicative proposée en identifiant les personnages concernés, la relation entre eux, les circonstances dans lesquelles ils se trouvent, ce qu'ils veulent dire, leur attitude, etc. D'autre part, on leur fournissait une gamme de tournures «authentiques», assez large, respectant la variabilité des critères susmentionnés. La compréhension des documents «authentiques» à l'oral ou à l'écrit, le choix des tournures appropriées aux situations identifiées, les simulations orales ou écrites étaient les principales activités de la classe de français. Il n'y avait plus ni d'explications grammaticales ni d'accent mis sur des régularités formelles; on empêchait même les étudiants de se pencher sur ces dernières. Ceci, sans doute, pour donner le maximum de temps à la pratique du français. En effet, la plupart des activités de classe étaient faites par les étudiants, exclusivement

en français et en mimes; dès la première leçon, le recours à la langue maternelle était interdit et on demandait aux étudiants de s'exprimer, voire de réfléchir, en français.

Cette approche était alors nommée «approche communicative». Effectivement, les étudiants étaient beaucoup plus à l'aise que ceux des décennies précédentes en communication orale ou écrite avec des francophones. Cependant, ils ont eu des réactions plutôt frappantes vis-à-vis de la recommandation de ne recourir ni à la langue maternelle ni aux explications grammaticales. Malgré cette interdiction, plusieurs étudiants avaient des traductions approximatives des nouvelles expressions dans leur cahier de notes, traductions à ajuster après la classe en consultant soit les pairs, soit le dictionnaire bilingue. Et, n'étant pas de vrais débutants³, les étudiants cherchaient à établir les liens entre ce qu'ils voyaient dans les documents d'aujourd'hui et les connaissances grammaticales qu'on leur avait données dans le cadre de l'enseignement général. La plupart passaient le temps à faire des exercices structuraux ou à lire des grammaires traditionnelles. Et tout cela, dans le dos de l'enseignant.

Les activités de la classe de français n'ont pas connu de changements révolutionnaires depuis la pratique pédagogique qui vient d'être décrite. La compétence communicative reste toujours l'objectif ultime, les étudiants sont toujours les principaux acteurs de la classe de langue. Cependant, depuis 1990, quelques changements pédagogiques ont été effectués. Premièrement, un seul et même matériel a été choisi pour toutes les écoles supérieures de langues. Deuxièmement, si les étudiants sont toujours encouragés à s'exprimer le plus possible en français, le recours à la langue maternelle n'est plus un tabou, ni pour les apprenants ni pour l'enseignant. Troisièmement, la grammaire est de retour: le professeur n'a plus à «fuir» les questions des étudiants concernant les phénomènes grammaticaux et les exercices individuels portent autant sur l'aspect communicatif que sur le vocabulaire ou la grammaire.

Si la grammaire est de retour en classe de français langue étrangère, la manière dont on la fait apprendre a changé. Au Vietnam, de nos jours, les régularités grammaticales ne sont plus enseignées implicitement à travers les multiples répétitions comme dans l'approche audio-orale; elles sont explicitées en règles de grammaire. Ceci semble rapprocher l'enseignement du français d'aujourd'hui de l'approche grammaire-traduction. Pourtant, il en diffère sur plus d'un plan. D'abord, pendant les années soixante, les règles grammaticales étaient enseignées hors de situations communicatives alors que, maintenant, on les enseigne en lien étroit avec les situations et les intentions communicatives. Ensuite, si la démarche traditionnelle était de fournir d'abord la règle puis de l'illustrer par des exemples, aujourd'hui, le professeur fait réfléchir, discuter les étudiants sur les exemples pour les amener à découvrir les règles qui sont à la base de ces exemples. Cette dernière démarche est inductive tandis que la démarche traditionnelle était déductive.

Les étudiants d'aujourd'hui sont au moins aussi à l'aise en communication que ceux qui les ont précédés immédiatement. Mais dans cette génération, on remarque une confiance accrue; l'inquiétude et la frustration généralisées constatées anté-

rièvement semblent révolues. Une meilleure motivation se fait également sentir. Les étudiants recherchent activement le contact avec le français et avec des francophones en dehors de l'école, les conditions politico-économiques aidant⁴.

Malgré le changement assez important dans son volet grammatical, l'approche actuellement en vigueur pour l'enseignement du français dans les écoles supérieures de langues du Vietnam est toujours identifiée à l'approche communicative. Pour distinguer les deux versions de l'approche communicative, nous désignons la pratique pédagogique actuelle par les termes «la nouvelle version» et celle des années 1985-1990 par «l'ancienne version» qui, par ailleurs, peut aussi s'identifier comme une version de l'approche directe.

Après cette présentation de l'enseignement du français pour les jeunes ainsi que celle de l'enseignement du français professionnel au Vietnam, examinons maintenant le contenu et les approches choisis pour enseigner cette langue étrangère aux adultes avant de passer à l'analyse des réactions d'apprenants devant les différents choix pédagogiques.

Dans les autres écoles supérieures

Depuis la deuxième moitié de la décennie quatre-vingt, le français a commencé à se tailler une place de plus en plus importante dans les écoles supérieures autres que les écoles supérieures de langues⁵. L'effectif des classes et le nombre d'heures accordé à la matière varient considérablement d'une école à une autre. Par contre, le choix du contenu et de l'approche pédagogiques est le même pour la plupart de ces écoles. On y utilise le même matériel que dans les écoles supérieures de langues. Trop complexe grammaticalement, mais pas assez ciblé lexicalement en fonction des domaines professionnels précis de chaque école, le contenu proposé se révèle peu utile à la clientèle desservie. Ce matériel emprunté à l'enseignement du français professionnel est toutefois exploité d'une manière plutôt classique. La lecture à haute voix, la traduction du document, les explications et les exercices grammaticaux sont les principales activités de la classe de français. Les étudiants ont rarement l'occasion de s'exprimer en français.

Les résultats obtenus dans ces écoles laissent largement à désirer. La plupart des étudiants n'y prennent pas les cours de langues au sérieux. Et, paradoxalement, plusieurs se rendent aux centres de langues étrangères où ils payent l'inscription à un cours de français.

Aux centres de langues étrangères d'organisation vietnamienne

Dans le contexte de l'ouverture politico-économique, les langues étrangères sont devenues un «must» pour la population vietnamienne. Une foule d'organisations spontanées ont été créées pour permettre à ceux qui travaillent le jour d'apprendre

les langues étrangères le soir. En général, les cours y sont donnés à raison de six heures par semaine, à des groupes de vingt à trente personnes.

Pour le français, les cours de base se donnent avec des manuels d'orientation plus écrite qu'orale. L'approche utilisée ressemble à celle en vigueur dans l'enseignement général: les principales activités sont la compréhension et la traduction du texte d'une part, des explications et des exercices grammaticaux de l'autre. Les apprenants n'ont pas beaucoup de temps pour pratiquer le français en classe. Après les cours de base, il y a des cours plus avancés. L'apprenant peut prendre un cours «général» pour approfondir la grammaire et élargir le vocabulaire, ou un cours «écrit» ou «oral» pour parfaire sa compréhension et sa production écrites/orales ou, enfin, un cours de français spécialisé pour, surtout, enrichir le vocabulaire relatif à un domaine professionnel précis.

À la fin des cours de base (un an), très peu d'apprenants peuvent communiquer avec des francophones. Par contre, après quatre ou six mois de plus, leur compétence communicative écrite et orale s'améliore considérablement. La motivation est très forte. Et, à part quelques plaintes dans les cours de base, quand l'enseignant utilise trop peu le vietnamien, on n'a pas remarqué de réactions importantes.

À l'Alliance française

Depuis quelques années, l'Alliance française a ouvert un centre culturel français dans les grandes villes du Vietnam. Une des principales activités qu'offre ce centre est des cours de français. Formant des groupes d'une vingtaine de personnes, les apprenants font six heures de français par semaine, dont trois avec un enseignant français et trois autres avec un enseignant vietnamien. On y utilise le même matériel que dans les écoles supérieures de langues, mais les activités de classe se centrent toutes sur la communication; il n'y a ni explications ou exercices de grammaire ni traduction en vietnamien, même pour la première leçon. Il s'agit donc de l'ancienne version de l'approche communicative.

Pour la première promotion à l'Alliance française, les vrais débutants étaient nombreux à s'inscrire aux cours de base, mais également à abandonner ensuite. Plusieurs de ces «décrocheurs» se dirigent vers les centres de langues étrangères vietnamiens. Et, dès la deuxième promotion, les Vietnamiens ne s'inscrivent à l'Alliance française – même pour un cours de base – qu'après avoir fini les cours de base dans les centres vietnamiens. On voit que ces apprenants se servent des cours de base de l'Alliance française pour améliorer leur compétence communicative, surtout comme substitut des cours oraux aux centres vietnamiens.

Le tableau 1 résume les choix pédagogiques retenus pour enseigner le français langue étrangère au Vietnam ainsi que les réactions des apprenants devant ces choix.

Tableau 1
Approches utilisées pour enseigner le FLÉ au Vietnam
et réactions des apprenants

Lieu et date*	Approche utilisée	Réactions des apprenants	Cas n°
École d'enseignement général	Approche traditionnelle: traduction, explications et exercices de grammaire (démarche déductive) Depuis 1985, certaine attention pour les situations communicatives.	Réactions neutres	1
ÉSL** avant 1975	Approche traditionnelle: traduction, explications et exercices de grammaire (démarche déductive), style littéraire.	Réactions neutres	2
ÉSL 1975-1985	Approche audio-orale: tableaux et exercices structuraux intensifs, pas d'explications grammaticales	Ennui généralisé Recherches d'explications grammaticales par certains apprenants	3
ÉSL 1985-1990	Approche communicative ancienne version: attention aux intentions et aux situations communicatives, pas d'explications ou d'exercices grammaticaux ni de recours à la langue maternelle.	Inquiétude et frustration généralisées Traduction par plusieurs et travail grammatical par la plupart	4
ÉSL depuis 1990	Approche communicative nouvelle version: attention aux intentions et aux situations communicatives, retour des exercices et explications de grammaire (démarche inductive) et de la langue maternelle	Meilleure confiance Motivation élevée, recherche active de contact avec le français en dehors de l'école par la plupart	5
Autres écoles supérieures	Approche traditionnelle: traduction, explications et exercices de grammaire (démarche déductive), certaine attention pour les situations communicatives.	Motivation faible Inscription aux centres de langues étrangères par plusieurs	6
Centres de langues étrangères vietnamiens	Approche traditionnelle: traduction, explications et exercices de grammaire (démarche déductive), certaine attention pour les situations communicatives dans les cours de base. Davantage de place à la communication dans les cours avancés.	Motivation élevée Moindres réactions non généralisées	7
Alliance française	Approche communicative ancienne version: attention aux intentions et aux situations communicatives, pas d'explications ou d'exercices grammaticaux ni de recours à la langue maternelle	Abandon par vrais débutants pour inscription aux centres de langues étrangères vietnamiens Inscriptions pour perfectionnement en communication	8

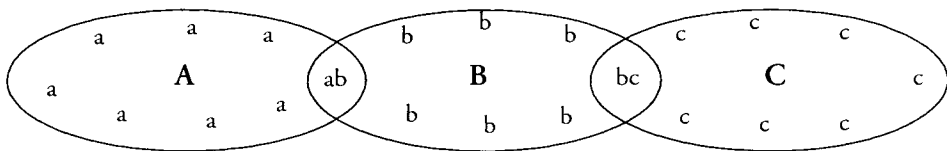
* Les dates sont approximatives; ** Écoles supérieures de langues

L'«allergène» au sein de l'approche communicative: l'absence de la grammaire

Le tableau 1 montre que l'approche pédagogique la plus populaire dans l'enseignement du français au Vietnam est l'approche traditionnelle, sensibilisée à la communication. Cette approche paraît peu contestée, car, sur ses quatre parutions, les réactions des apprenants sont passablement neutres dans trois cas (cas n^{os} 1, 2 et 7). La seule fois où elle connaît une réaction plus sensible, c'est chez les étudiants des écoles supérieures diverses (cas n^o 6). Or, ces apprenants vont s'inscrire aux centres de langues étrangères où on utilise la même approche traditionnelle sensibilisée à la communication. On pourrait donc supposer que ce public a préféré les cours payants dans lesdits centres à ceux offerts dans leur programme universitaire et cela, pour des raisons autres que l'approche d'enseignement, soit pour le matériel pédagogique, le choix d'enseignants ou une plus grande motivation personnelle et du groupe, par exemple.

L'approche qui semble la plus contestée est l'approche communicative: sur trois parutions, deux fois elle a connu des réactions négatives bien énergiques et massives (cas n^{os} 4 et 8). En regardant de plus près, on constate qu'il s'agit, dans ces deux cas, de l'ancienne version de l'approche communicative tandis que, dans le cas non contesté (cas n^o 5), il s'agit de sa nouvelle version.

Toutes deux de tendance communicative, et pourtant l'une est contestée alors que l'autre pas... S'il existait un «allergène» – dans le sens d'élément qui engendre l'allergie en question –, il ne devrait pas se situer parmi les points communs aux deux versions de l'approche communicative, mais bien parmi les particularités de la version contestée. Inversement, s'il existait des «anti-allergènes», ils seraient partagés entre les approches non contestées qui sont, parmi les cas examinés, la nouvelle version de l'approche communicative et l'approche traditionnelle.



- A: ancienne version de la méthode communicative (contestée)
 B: nouvelle version de la méthode communicative (non contestée)
 C: méthode traditionnelle (non contestée)

Figure 2 – Repérage de l'«allergène»

Le terrain commun aux deux versions de l'approche communicative – représenté par la zone «ab» dans la figure 2 – est justement leur orientation communicative. Les éléments qui marquent le plus la différence entre elles sont l'absence, dans l'une (zones «a»), ou la présence, dans l'autre (zone «b»), de la grammaire et de la langue maternelle. Inversement, la principale différence entre la nouvelle version de l'approche communicative et l'approche traditionnelle est la «dose» communicative

de chacune (zones «b» > «c»). L'élément qui les rapproche (zone «bc») est la présence d'un volet grammatical et du recours à la langue maternelle. Il en découle que: 1) l'orientation communicative ne devrait pas être responsable du rejet de «A»; 2) l'absence de la grammaire et de la langue maternelle serait responsable du rejet de «A» et la présence de ces ingrédients serait responsable de la tolérance pour «B» et «C».

La réaction relative au cas n° 8 vient à l'appui de cette hypothèse. Vis-à-vis de l'ancienne version de l'approche communicative, plusieurs débutants ont quitté l'Alliance française pour s'inscrire aux centres de langues étrangères vietnamiens, là où la grammaire et la traduction font partie du contenu offert. La réaction enregistrée chez les étudiants des écoles supérieures de langues, entre 1985 et 1990, va dans le même sens (cas n° 4). De plus, le fait que certains seulement recouraient à la traduction alors que la plupart recherchaient exercices et explications grammaticaux suggère que ce serait davantage l'absence de la grammaire que celle de la traduction qui dérange et inquiète les apprenants. Enfin, la réaction négative d'un certain nombre d'étudiants des écoles supérieures de langues devant l'approche audio-orale (cas n° 3) converge également vers cette hypothèse puisqu'ils portaient, eux aussi, à la recherche des explications dont l'école les privait.

L'analyse des réactions des Vietnamiens apprenant le français vis-à-vis des contenus et des approches pédagogiques proposés laisse voir que ce public a une nette attirance pour les explications grammaticales. D'où vient ce désir criant de grammaire explicite? Est-ce une simple préférence ou plutôt un besoin fondé? Pour mieux connaître ce phénomène, voyons ce qu'en disent les spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

La grammaire – Une nécessité dans l'apprentissage de langues étrangères

La demande d'explications grammaticales par des Vietnamiens apprenant le français n'est pas un phénomène exceptionnel, car plusieurs experts de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en font état auprès d'autres groupes d'apprenants de langues étrangères (Besse, 1985; Besse et Porquier, 1991; Flament-Boistrancourt, 1994; Lamy, 1989; Monnerie, 1979; Tardif, 1985; Van Passel, 1974). Séguin (1989) et Tréville (1989) ont constaté ailleurs un fait bien semblable à ce qui se passe au Vietnam: devant l'absence de contenu grammatical au sein du programme proposé, les sujets de leurs études éprouvaient une impression de confusion et de frustration.

La documentation scientifique relative à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, dont nous traitons ci-dessous, permet d'identifier cinq facteurs qui expliquent – et non pas justifient – l'attirance que la grammaire explicite a pour les apprenants de langues étrangères. Pour déterminer si ces explications s'appliquent dans le cas des Vietnamiens apprenant le français, chacun des cinq facteurs sera d'abord présenté dans ses grandes lignes puis confronté aux conditions dans lesquelles se trouve ce groupe d'apprenants.

Le caractère exolingue du milieu d'apprentissage

Le premier facteur qui pourrait expliquer le besoin de la grammaire chez un apprenant de langue étrangère est le caractère exolingue du milieu d'apprentissage. Tel qu'il a été précisé lors de l'introduction, contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes qui se passe là où la langue à acquérir est utilisée dans l'entourage, l'apprentissage des langues étrangères se passe dans des milieux où la population ne parle pas ces langues. Les langues étrangères doivent donc s'apprendre en grande partie à l'école. Mais le temps réel d'apprentissage qu'offre celle-ci est beaucoup plus réduit que le contact permanent avec la langue à acquérir lorsqu'on se trouve dans un milieu naturel (Bresson, 1970, p. 29; Klein, 1989, p. 20-21).

L'absence de contact avec la langue à acquérir en dehors de l'école et la réduction du temps réel d'apprentissage contribuent toutes deux à diminuer la somme des données linguistiques accessibles aux apprenants d'une langue étrangère et leurs chances de pratiquer cette langue (Fillmore, 1985; Germain, 1991; Van Passel, 1974). Or, il faudrait une certaine abondance de données initiales, de pratiques de la langue concernée et de rétroactions devant ces pratiques pour que les apprenants arrivent à déceler les régularités de cette langue. Lorsque ces préalables font défaut, les connaissances grammaticales explicites offriraient un remède compensatoire, car elles sont, en quelque sorte, des régularités grammaticales «prêtes à assimiler».

Au Vietnam, comme il en a été question lors de l'introduction de cet article, les apprenants du français n'ont qu'un contact très réduit avec cette langue. Un autre inconvénient s'ajoute à cela. Il s'agit de la qualité du français avec lequel les apprenants peuvent avoir contact dans ce pays. Comme les quelque deux petits pour cent de la population ne recourent qu'occasionnellement au français, pour des motifs professionnels ou culturels et non pour des fins communicatives quotidiennes, le français qu'ils parlent est loin d'être naturel. Le plus souvent, il est très «vietnamisé». Et ce, même dans les classes de français: les enseignants de cette langue sont pour la plupart des Vietnamiens qui ont appris le français avec des enseignants vietnamiens; et ceux-ci, et ceux-là, ont rarement eu un long séjour dans un véritable milieu francophone. C'est une raison de moins, pour les apprenants, de se fier uniquement au contact avec le français parlé dans l'entourage s'ils veulent parvenir à une bonne maîtrise de cette langue étrangère.

L'influence conceptuelle de la langue maternelle

Le deuxième facteur qui pourrait expliquer le besoin d'un travail explicite portant sur la grammaire étrangère est l'influence conceptuelle de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Durant la longue histoire de l'enseignement des langues étrangères, on a presque toujours reconnu l'influence de

la langue maternelle sur l'apprentissage d'une nouvelle langue⁶. Et dernièrement, moyennant des méthodologies distinctes, plusieurs spécialistes de l'apprentissage des langues étrangères ou secondes en viennent à la conclusion que la langue maternelle est l'un des deux facteurs extrêmement influents sur la construction des connaissances relatives à ces langues en voie d'acquisition (John-Steiner, 1990/1985; Perdue, 1993; Robert, 1989; Takashima, 1992).

Cette influence qui était perçue uniquement sur le plan formel est maintenant repérée sur les plans sociolinguistique et psycholinguistique (Ilieva-Baltova, 1988) et sur le plan conceptuel (Wilczinska, 1987). La thèse de l'influence conceptuelle de la langue maternelle est soutenue par des spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou secondes (Besse et Porquier, 1991; Germain, 1991; Giacobbe, 1990; Gremmo, 1981; Revuz, 1991; Samson et Viau, 1987; Smith, 1979; Wilczinska, 1987). L'esprit de cette thèse peut être résumé ainsi: 1) chaque langue a un système conceptuel propre à elle qui propose un découpage spécifique du réel; 2) en même temps que notre langue maternelle, nous avons acquis son système conceptuel spécifique; 3) la langue maternelle devient ainsi un filtre perceptif qui conditionne notre perception et notre compréhension des objets et des relations, y compris des relations linguistiques.

C'est dire que, pour apprendre une nouvelle langue, il faudrait changer de système conceptuel (Germain, 1991, p. 58-59) en élaborant de nouveaux concepts cognitifs ou en modifiant certains concepts existants (Giacobbe, 1992, p. 18; Klein, 1989, p. 16). Ce travail difficile le sera davantage si l'on ne fournit pas aux apprenants d'une langue étrangère ou seconde les moyens conceptuels propres à la langue concernée pour structurer les données linguistiques appartenant à celle-ci. Car, dans ce cas-là, les apprenants recourent à la structure conceptuelle déjà acquise de leur langue maternelle pour organiser les données linguistiques de la langue cible. Le risque de déphasages entre les connaissances ainsi construites et les régularités propres à la langue étrangère est élevé.

Les écarts conceptuels entre le français et le vietnamien sont aussi nombreux qu'importants. Plusieurs concepts grammaticaux de la langue française n'existent pas en vietnamien ou sont perçus différemment. À titre illustratif, pour les Vietnamiens, le «temps» est un concept logique plutôt qu'un concept linguistique; il peut alors être exprimé sémantiquement, par un circonstanciel ou par le contexte, sans nécessairement être représenté grammaticalement, par les indicateurs de temps existant mais rarement utilisés. Parmi les données de notre recherche doctorale (Lê, en préparation), les phrases comme: «Dans deux mois, j'organise⁷ un boom chez moi» sont fréquentes chez les débutants (sujets 1T-27, par exemple), mais présentes aussi chez des apprenants de niveaux plus avancés (tel que le sujet 3B-11), surtout durant les tâches complexes.

Une autre influence de la langue maternelle, toujours en relation avec le concept «temps», se situe dans la difficulté qu'ont les apprenants à saisir les temps du français

et le lien entre eux, étant donné qu'en vietnamien on n'indique que trois temps, à savoir le présent, le futur et le passé tandis qu'en français, ces deux derniers se subdivisent en plusieurs autres. Cette difficulté, qui touche tous les débutants, persiste jusqu'aux niveaux avancés. Parmi les sujets participant à notre recherche susmentionnée, même les plus forts ne sont pas encore à l'aise vis-à-vis des temps verbaux (tel que le sujet 3N-21).

Un autre exemple de l'influence conceptuelle du vietnamien sur l'apprentissage du français concerne la notion de «voix passive». Le vietnamien possède une structure composée de l'un des deux «auxiliaires passifs» («subir» ou «obtenir») suivi d'un verbe pour exprimer l'idée que le sujet grammatical de ce groupe verbal subit (connotation «malheureux») ou obtient (connotation «heureux») un effet causé par quelqu'un ou par quelque chose d'autre. Cette structure est très souvent utilisée à tort par les apprenants vietnamiens qui tentent d'assimiler la voix passive française. Et quelle confusion cela peut créer! D'une part, ces apprenants sont certains que, pour conjuguer le verbe «mourir» (c'est malheureux) dans la phrase «passive*»: «Elle (mourir) la nuit dernière», il faut utiliser l'auxiliaire «être», puis ajouter «e» à «mort» mais, d'autre part, ils n'ont jamais vraiment compris pourquoi il faut faire la même chose avec la phrase: «Hier, Marie est rentrée vers trois heures du matin», là où il n'y a rien d'heureux ni de malheureux. Sans comparaisons explicites entre ces faux équivalents, la chance que les apprenants découvrent eux-mêmes la vraie voix passive française ainsi que les frontières entre celle-ci et le passé composé avec l'auxiliaire «être» est faible.

La maturation intellectuelle

La postériorité par rapport à l'apprentissage de la langue maternelle suppose aussi que, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, les apprenants soient devenus plus mûrs intellectuellement. Or, cette maturation intellectuelle – presque achevée à l'adolescence, selon Klein (1989, p. 39) et Giacobbe (1992, p. 18) – aurait des effets sur leur mode de fonctionnement cognitif. Le système de représentation du monde construit peut, comme on vient de le voir, biaiser la perception et la compréhension du monde par l'apprenant, mais ce même système conceptuel lui permet désormais de fonctionner à un niveau plus abstrait (Van Passel, 1974, p. 60). Flament-Boistrancourt (1994) indique que l'apprenant d'une langue étrangère ou seconde est souvent «un adulte qui sait raisonner, qui est très sensible aux spécificités d'une L2 et qui est très motivé par la découverte d'une règle qui réponde enfin à ses problèmes d'expression» (p. 74). Ayant acquis ce mode de fonctionnement cognitif économique (Van Passel, 1974; Lamy, 1989, p. 19), cet apprenant aura du mal à fonctionner de nouveau par pur essai et erreur, à plus forte raison, d'une manière machinale.

Donc, on peut dire que la maturation intellectuelle serait une autre explication pour l'intérêt grammatical des apprenants adolescents ou adultes de langues étrangères ou secondes. Vu que la majorité des Vietnamiens qui apprennent le français sont adolescents et adultes, cette troisième explication peut s'appliquer à leur cas.

L'estime de soi

Un quatrième facteur qu'on peut ajouter à notre liste est l'estime de soi. Souvent, l'apprentissage d'une nouvelle langue ressemble à une régression qui ramène à l'enfance, avec des échecs de grandeur insignifiante mais non moins intimidants, voire humiliants (Daigle, 1977, p. 32-33; Van Passel, 1974, p. 52-54). Alors, tant qu'ils ne sont pas sûrs de ne pas «commettre de gaffes» par rapport aux normes de la langue à acquérir, beaucoup d'apprenants évitent de communiquer dans cette langue. Un certain bagage grammatical diminuera leur crainte de faire erreur (Corbett, 1974 cité par Besse et Porquier, 1991, p. 76).

D'un autre point de vue, pour un apprenant adolescent ou adulte, l'apprentissage par réflexions abstraites est non seulement un mode de fonctionnement économique – comme on l'a mentionné plus haut –, mais encore une faculté cognitive valorisante parce qu'il est la preuve d'une maturation intellectuelle. Fonctionner de nouveau par pur essai et erreur ou par une approche machinale paraîtra aux yeux de cet apprenant comme un recul intellectuel dégradant.

Grâce à ces deux voies, le souci de protéger l'image qu'ils projettent inciterait les apprenants de langue étrangère ou seconde à s'attacher aux connaissances grammaticales explicites. Ce penchant grammatical serait plus prononcé dans le cas des apprenants de langue étrangère, pour qui la communication en cette langue s'impose moins, est moins vitale (Bouton, 1976, p. 252; Fillmore, 1985, p. 33).

Dans la société vietnamienne traditionnelle mais aussi dans celle d'aujourd'hui, le jugement de l'entourage est pesant; il porte non seulement sur l'individu directement concerné, mais également sur sa famille ou sur son groupe d'appartenance. C'est pourquoi protéger l'image de soi est une des préoccupations les plus importantes pour les Vietnamiens. Cette attitude fondamentale se manifeste dans l'apprentissage des langues étrangères par la crainte des erreurs constatée chez beaucoup d'apprenants de français, surtout quand ils ont un poste de responsabilité à leur travail.

La formation antérieure

Le cinquième et dernier facteur qui pourrait amener les apprenants de langues étrangères à réclamer des explications grammaticales est leur formation antérieure. D'après Gremmo (1981) et Germain (1983), la source de cette «accoutumance» à la grammaire explicite se trouve dans le caractère normatif de l'enseignement de la langue maternelle. Si l'on reconnaît que la formation que les gens reçoivent lors de leur jeune âge a une influence importante sur leur fonctionnement intellectuel postérieur, l'hypothèse avancée par ces derniers auteurs semble plausible, car l'enseignement de la langue maternelle se fait surtout durant l'enfance et au début de l'adolescence.

Pour les Vietnamiens, les explications grammaticales ont constitué une portion très importante durant l'apprentissage de leur langue maternelle. Ensuite, l'approche traditionnelle qu'on utilise pour leur enseigner une langue étrangère, lors de l'enseignement général, met, elle aussi, beaucoup d'accent sur les raisonnements grammaticaux. Et, enfin, le recours aux raisonnements dans tout apprentissage trouve son fondement dans des sagesse traditionnelles qui valorisent la réflexion et la prudence. C'est ainsi que les programmes scolaires, et les valeurs culturelles, contribuent à consolider la place du mode réflexif au sein de l'apprentissage du français par les Vietnamiens.

La documentation relative à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères a permis de constater que le désir des explications grammaticales qu'éprouvent les Vietnamiens apprenant le français repose sur plusieurs motifs. Parmi ces derniers, le caractère exolingue du milieu d'apprentissage et l'influence conceptuelle de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une nouvelle langue semblent imposer la grammaire explicite au programme de français à l'intention des Vietnamiens. Par contre, les facteurs «maturation intellectuelle» et «estime de soi» laissent plutôt entendre que l'approche grammaticale réflexive est préférée par les apprenants adolescents et adultes parce qu'elle est économique et valorisante. Mais il n'est pas impossible qu'ils la préfèrent simplement parce qu'ils ne peuvent s'en passer, étant donné que, à cause de leur formation antérieure, tant scolaire que culturelle, le raisonnement est devenu un constituant non isolable de leur fonctionnement cognitif. Tout adulte sait combien c'est difficile de faire taire le raisonnement logique. En plus, le désir de protéger l'image de soi n'est-il pas un de ces facteurs puissants, incontournables, qui nous motivent ou démotivent malgré tous les obstacles?

Faisant l'unanimité dans les observations empiriques très diverses d'une part, appuyé par plusieurs raisonnements et constatations des experts du domaine d'autre part, le désir des explications grammaticales éprouvé par les Vietnamiens apprenant le français ne devrait pas être considéré comme un caprice de ces derniers. Autrement dit, l'attirance grammaticale constatée chez ce public semble provenir d'un besoin fondé.

La relation entre le grammatical et le communicatif

L'analyse des réactions devant les approches utilisées dans l'enseignement du français au Vietnam, d'une part, et la documentation scientifique relative à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, d'autre part, indiquent que l'ancienne version de l'approche communicative a été contestée parce qu'elle négligeait la grammaire dont ont besoin les apprenants vietnamiens pour réussir l'apprentissage du français. Par conséquent, pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ce public, il faudrait inclure la grammaire au programme, comme cela se fait dans la nouvelle version de l'approche communicative. L'absence de réactions négatives ainsi que les réactions positives des étudiants en français professionnel devant cette nouvelle version (tableau 1, cas n° 5) viennent à l'appui de cette solution.

Mais la cohabitation du communicatif et du grammatical est plutôt exceptionnelle dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Car, jusqu'à l'arrivée de la nouvelle version de l'approche communicative, la conception des approches pour enseigner des langues étrangères consistait en un choix entre deux orientations didactiques qui s'excluaient; ce sont «l'imitation, la répétition, l'association, la communication, l'interaction» d'un côté et «la réflexion, le raisonnement, la formation intellectuelle» de l'autre côté (Besse et Porquier, 1991, p. 74). L'union des deux orientations didactiques dans une seule et même approche d'enseignement remet donc en cause l'incompatibilité jusque-là prônée entre le grammatical et le communicatif. Est-elle bien fondée, cette conciliation?

En fait, plusieurs spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues recommandent un programme équilibré entre l'aspect formel et l'aspect communicatif (Besse et Porquier, 1991; Hébert, 1990; Lamy, 1989; Lightbown et Spada, 1994; Monnerie, 1979). Mais la plupart d'entre eux encouragent cet «éclectisme» didactique (Beacco, 1987) sans préciser la relation qui permettrait la «cohabitation pacifique» de la grammaire explicite et les activités communicatives de la classe de langue.

En critiquant certaines «conclusions sans base logique» des concepteurs de l'approche communicative, telles «puisque nous voulons pratiquer une approche communicative, tout ce qui se passe dans la classe devrait être "communicatif"», Littlewood (1989, p. 14) a mis le doigt sur la relation qui permettra de concilier le communicatif et le grammatical; il s'agit du but recherché – qui est communicatif – et un des moyens pour l'atteindre – le grammatical (*Ibid.*).

Littlewood semble être le seul à avoir saisi l'essentiel de la relation grammatical/communicatif. Or, cette relation est manifeste dans les réactions de plusieurs groupes de Vietnamiens apprenant le français. Commencer par des cours centrés sur du vocabulaire et de la grammaire pour continuer ensuite par des cours offrant davantage d'occasions de communiquer en français est le cheminement commun aux apprenants inscrits aux centres de langues étrangères vietnamiens (tableau 1, cas n° 7) et à ceux qui quittent l'Alliance française pour y revenir après avoir accumulé un certain bagage de connaissances lexicales et grammaticales (cas n° 8). La confiance accrue ainsi que la recherche active de contact avec le français et avec des francophones remarquée chez les étudiants en français professionnel depuis l'application de la nouvelle version de l'approche communicative (cas n° 5) montrent également que ces apprenants ont besoin d'un certain nombre d'équipements linguistiques avant de passer à la communication active en langue étrangère.

Les attitudes et les comportements de ces groupes d'apprenants montrent que, pour eux, les connaissances grammaticales ne sont pas le but ultime de l'apprentissage, mais bien un des préalables qui permettent d'arriver à une maîtrise fonctionnelle de la langue qu'ils apprennent.

Conclusion

La quête d'explications du rejet qu'a connu l'ancienne version de l'approche communicative au Vietnam nous a amenée aux remarques suivantes.

Premièrement, l'ancienne version de l'approche communicative a rencontré un heurt important dans ce pays parce qu'elle ne répondait pas à un besoin spécifique du public desservi.

Deuxièmement, en optant pour l'orientation communicative, les concepteurs de l'approche communicative ont, en fait, pris en compte non seulement l'objectif que poursuivent les apprenants de langues (qui est de parvenir à une maîtrise fonctionnelle de ces dernières), mais également un besoin important des apprenants de langues étrangères (besoin d'opportunité de pratiquer la langue en voie d'acquisition). Ce qui a fait tort à l'ancienne version de cette approche serait un simplisme qui, à notre avis, serait inhérent à toute conception théorique. La mise en application de cette ancienne version a permis de reconnaître ses limites vis-à-vis des besoins concrets du public desservi et d'apporter ensuite ses ajustements nécessaires. Ceci devrait être à l'origine du succès de la nouvelle version de l'approche communicative auprès des Vietnamiens apprenant le français.

Troisièmement, l'analyse systématique des réactions des apprenants vietnamiens devant les approches pédagogiques choisies pour leur enseigner le français a permis de révéler, chez ces apprenants, une attirance impressionnante pour la grammaire, attirance qui pourrait, après la documentation relative à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères, être considérée comme la manifestation d'un véritable besoin de connaissances grammaticales explicites. On peut donc croire que les réactions, tant positives que négatives, d'un groupe d'apprenants devant des choix pédagogiques constituent des indices à prendre en compte pour identifier les besoins spécifiques à ce groupe d'apprenants.

Quatrièmement, non seulement les réactions des apprenants vietnamiens ont permis d'identifier le besoin de grammaire explicite de ces apprenants mais elles donnent aussi des précisions quant à ce besoin, en indiquant où il se situe dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les informations qu'apportent les réactions des apprenants aux didacticiens sont donc non seulement fiables, mais aussi précises, nuancées.

Pour les didacticiens de langues étrangères qui cherchent à saisir les véritables besoins de leur public, pour mieux y répondre, et qui ne peuvent compter uniquement sur le témoignage verbal de celui-ci, en tant que bons indices révélateurs des besoins d'apprenants, les réactions dudit public devant différentes approches utilisées constituent une source d'informations complémentaire à exploiter. Par ailleurs, les précisions et les nuances que les réactions d'apprenants apportent serviraient aux didacticiens de contrepois aux simplismes théoriques, qui peuvent parfois avoir des séquelles trop importantes.

Depuis la mise en application de la nouvelle version de l'approche communicative, la compétence en communication du groupe d'apprenants concerné s'est considérablement améliorée. Cependant, il restera des ajustements à apporter tant qu'on désirera améliorer l'enseignement au profit de l'apprentissage.

L'enseignement de la grammaire française au Vietnam semble actuellement monopolisé par la démarche inductive. L'argument est qu'elle permet d'amener les apprenants à construire, étape par étape, leurs connaissances grammaticales. Mais la démarche inductive convient-elle à tous les apprenants ou bien va-t-elle favoriser seulement les sujets qui sont déjà avantagés et pénaliser ceux qui ont certaines difficultés d'apprentissage, comme auraient suggéré Bourguignon et Dabène (1983, p. 48), Meirieu (1988, p. 132) ou Besse et Porquier (1991, p. 86)? Les apprenants pourraient probablement nous l'apprendre, si l'on observe et analyse systématiquement leurs attitudes et leurs comportements devant les différentes démarches d'enseignement grammatical.

NOTES

1. Sur la place de la langue française au Vietnam, voir aussi Gaillard (1994).
2. L'identification de toutes les méthodes utilisées se base sur les classifications faites par Besse (1985), Besse et Porquier (1991), Germain (1991, 1993) et synthétisées par Lê (1994).
3. Au Vietnam, pour être admis aux écoles supérieures de langues, au Département du français par exemple, les étudiants doivent avoir réussi au concours d'admission. Ce concours comprend, entre autres, un test de français composé principalement d'exercices de traduction et de grammaire. En général, il faut s'y préparer durant les trois ans du troisième cycle de l'enseignement général.
4. L'ouverture politico-économique que le Vietnam connaît depuis 1990 environ amène dans ce pays de plus en plus d'étrangers dont beaucoup de Français. L'ambassade de France et l'Alliance française n'ont pas tardé à organiser des activités à l'intention des Vietnamiens quelque peu francophones.
5. Avant, le russe était quasiment la seule langue étrangère enseignée dans ce milieu.
6. Si, à maintes reprises, la langue maternelle a été bannie de la classe de langue étrangère, c'était très souvent à cause de son influence incontournable sur le nouvel apprentissage.
7. Emplois erronés ou non appropriés.

Abstract – This article describes the teaching of French as a foreign language in Vietnam. The author presents her views of the general context of French teaching and then analyses the various approaches used for teaching French in terms of learner attitudes and behaviors. A comparison between those approaches being criticized and those accepted is developed in terms of learners' reactions to each approach. The major criticism of the communicative approach seems not to be its main objective but rather the absence of explicit grammar teaching.

Resumen – Este artículo traza un perfil de la enseñanza del francés en el Vietnam. La autora expone primero su punto de vista sobre la situación general de la enseñanza del francés en ese país, para después analizar los diferentes enfoques utilizados, ubicándolos con respecto a actitudes

y comportamientos de los estudiantes. Una comparación entre enfoques impugnados y aceptados, que toma en consideración las reacciones de los estudiantes hacia cada enfoque, señala como escollo mayor no tanto la orientación comunicativa sino la ausencia de gramática explícita dentro del enfoque comunicativo.

Zusammenfassung – Dieser Artikel beschreibt den Französischunterricht (Französisch als Fremdsprache) in Vietnam. Zunächst legt die Autorin dar, wie sie die allgemeine Lage des Französischunterrichts in diesem Land beurteilt. Dann untersucht sie die verschiedenen dort gängigen Methoden des Französischunterrichts, wobei sie besonders die Reaktionen der Lernenden berücksichtigt. Aus einem Vergleich zwischen den kritisierten und den nicht kritisierten Methoden geht hervor, dass es nicht an der Kommunikationsorientierung der Methode liegt, wenn eine Methode scheitert, sondern am Fehlen einer ausdrücklich gelehrt Grammatik.

RÉFÉRENCES

- Beacco, J.-C. (1987). Quel éclectisme en grammaire? *Le français dans le monde*, 208, 65-70.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Bourguignon, C. et Dabène, L. (1983). Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère. *Le français dans le monde*, 177, 45-49.
- Bouton, C. P. (1976). *Le développement du langage: aspects normaux et pathologiques*. Paris: Les Presses de l'Unesco et Masson.
- Bresson, F. (1970). Acquisition et apprentissage des langues vivantes. *Langue française*, 8, 24-30.
- Cazabon, B. (dir.) (1995). *Nos mots, à fleur de pays – Les actes du 2^e congrès national de l'ACREF*. Ottawa: ACREF.
- Daigle, M. (1977). *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde – État de la question*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Fillmore, L. W. (1985). *Second language learning in children: A proposed model*. In *English language development*. Proceedings of a conference on issues in English language development for minority language education, 33-42. ERIC: ED273149.
- Flament-Boistrancourt, D. (1994). Sociolinguistique, lexique et orthographe. *Le français dans le monde*, 266, 72-74.
- Gaillard, P. (1994). Francophones. *Jeune Afrique*, 1750, 64-69.
- Gericke épouse Simon, D.-L. (1988). *Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais, aspects socioculturels et didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble III.
- Germain, C. (1983). Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique. *Le français dans le monde*, 177, 27-30.
- Germain C. (1991). Le point sur... L'approche communicative en didactique des langues. Ville d'Anjou: CEC.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première. In D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive* (p. 115-123). Paris: Hachette.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère – Cognition et interaction*. Paris: CNRS Éditions.
- Gremmo, M.-J. (1981). Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère: réflexions à partir du discours d'apprenants. In *Mélanges pédagogiques* (p. 83-94). Nancy: Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, Université de Nancy. ERIC: ED221038.

- Hébert, Y. (1990). *Le syllabus «Formation langagière générale». Étude nationale sur les programmes de français de base*. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- John-Steiner, V. (1990/1985 pour la version en anglais dans J. V. Wertsch (éd.), *Culture, communication and cognition*, New York, NY: Cambridge University Press, 1985). Vers la compétence linguistique en pays étranger: le bilinguisme dans une perspective vygotkienne. In D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive* (p. 101-114). Paris: Hachette.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Lamy, A. (1989). La grammaire, partie intégrante de l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*, 74, 19-35.
- Lê, K. V. (1994). *Types de connaissances et maîtrise des temps verbaux français par des Vietnamiens étudiant en français professionnel*. Projet de recherche en maîtrise (inédit), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lê, K. V. (1995). *Enseignement et apprentissage de langues secondes ou étrangères*. Thème 1, examen de synthèse Ph.D. (inédit), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lê, K. V. (en préparation). *Connaissances relatives à la maîtrise des temps verbaux français chez des Vietnamiens*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1994). An innovative program for primary ESL students in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28(3), 563-579.
- Littlewood, W. (1989). La communication en langue seconde. In R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette et H. Séguin (dir.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques* (p. 13-23). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Llieva-Baltova, P. (1988). Socio and psycholinguistic interference in teaching for foreign languages. *Revue romaine de linguistique*, 33(4), 301-305.
- Meirieu, P. (1988, 1^{re} éd., 1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Monnerie, A. (1979). Français langue étrangère: quelle théorie pour quelle grammaire? *Langue française*, 41, 105-110.
- Perdue, C. (1993). Comment rendre compte de la «logique» de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte? *Études de linguistique appliquée*, 92, 8-22.
- Revuz, C. (1991). La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil. *Éducation permanente*, 107, 23-35.
- Robert, J.-M. (1989). Intralanguage, agrammatism and the conceptual system. *IRAL*, 27(3), 217-221.
- Samson, M. et Viau, A. (1987). *L'acquisition du français langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne – L'interférence de la langue maternelle sur la langue seconde*. Montréal: La Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Séguin, H. (1989). La grammaire explicite dans un cours de FLS: par quel bout commencer? In R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette et H. Séguin (dir.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques* (p. 183-203). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: HRW.
- Takashima, H. (1992). Transfer, overgeneralization and simplification in second language acquisition – A case study in Japan. *IRAL*, 30(2), 97-119.
- Tardif, C. (1985). L'approche communicative: pratiques pédagogiques. *The Canadian Modern Language Review*, 42(1), 67-74.
- Tréville, M.-C. (1989). Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde? In R. LeBlanc, J. Compain, L. Duquette et H. Séguin (dir.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques* (p. 159-182). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Van Passel, F. (1974). *L'enseignement des langues aux adultes*. Paris/Bruxelles: Nathan/Labor.
- Wilczinska, V. (1987). Pour apprendre les concepts grammaticaux. *Le français dans le monde*, 207, 38-42.