

Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï

Duong Thi Quynh Nga
Institut Polytechnique de Hanoï
duongthiquynhnga@gmail.com



Synergies Pays Riverains du Mékong n°4 - 2012
pp. 13-25

Résumé : Le projet d'enseignement du français comme la deuxième langue étrangère aux étudiants d'anglais connaît déjà une bonne dizaine d'années d'existence au département des langues étrangères, Institut Polytechnique de Hanoï. Cette expérience a été pour nos enseignants de français un défi autant qu'un enrichissement. Nous voilà dans un carrefour linguistique constitué par nos étudiants qui mettent en contact leur langue maternelle (le vietnamien), leur première langue étrangère (l'anglais) et leur deuxième langue étrangère (le français). D'où notre forte volonté de comprendre ce langage aux multiples facettes, où s'imposent les interférences entre les connaissances des langues déjà pratiquées et la langue cible, et qui constitue un élément important du contexte d'enseignement. Nous analysons la production orale en français de nos étudiants et nous considérons les contacts de langues comme autant d'ouvertures didactiques et d'appui linguistiques dans l'enseignement ainsi que l'apprentissage.

Mots-clés : contacts de langue, seconde langue étrangère, production orale

Reflecting upon language contacts and interferences in the French oral production of students of English at Hanoi University of Science and Technology

The Faculty of Foreign Languages of *Hanoi* University of Science and Technology (HUST) launched the teaching of French as a second language for students of English more than ten years ago. This project is a challenging and fulfilling experiment for our French teachers: our students experience the linguistic encounters of their mother tongue (Vietnamese), their first foreign language (English) and their second foreign language (French). Hence our will to understand this many-sided language: the interferences between previous knowledge and the target knowledge are key data to study the language teaching environments. We scrutinize the oral production of our students, and analyze language contacts as potential tools for teaching and learning.

Keywords : language contacts, second foreign language, oral production.

L'enseignement de la deuxième langue étrangère aux étudiants de langues n'est plus une affaire inconnue en milieu universitaire au Vietnam. Par ailleurs, avec sa place éminente et son rôle incontestable dans la société moderne, la langue

anglaise ne cesse de multiplier le nombre de ses apprenants, parmi lesquels les étudiants des départements de langues étrangères. Afin de répondre aux besoins de plus en plus exigeants de la société, ces étudiants d'anglais sont formés non seulement en anglais dont la maîtrise est considérée comme importante mais aussi dans d'autres langues. Dans le contexte du Vietnam, les langues qui sont le plus souvent choisies comme deuxième langue vivante par ce public sont le français, le chinois, le japonais et le russe. Parmi ces langues, la langue française, pour plusieurs raisons, présente une attirance considérable pour les étudiants d'anglais vietnamiens. Par conséquent, outre les étudiants des départements de français, la langue française possède un autre terrain qui n'est pas moins fertile : celui des étudiants d'anglais qui demandent évidemment un enseignement efficace, moderne et convenable au développement de la société.

Comme l'enseignement d'autres langues étrangères, celui du français privilégie l'enseignement des compétences communicatives dont l'expression orale. Cette dernière constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues. A l'heure actuelle, parmi les quatre compétences, savoir s'exprimer à l'oral est une aptitude primordiale pour les apprenants de langue étrangère.

Les composantes de la compétence d'expression orale

De quoi est composée l'expression orale ?

L'expression orale est liée à l'acquisition de la compétence de communication orale. Nous envisageons cette compétence sous la forme des cinq composantes suivantes : linguistique, sociolinguistique, référentielle et discursive.

- La composante linguistique est la plus connue des enseignants mais discutée par les didacticiens. Il s'agit de la connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux et phonologiques de la langue et de la capacité à appliquer ces règles.
- La composante sociolinguistique est la connaissance des règles socioculturelles de convenance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Cette composante consiste à savoir quoi dire à quel moment, dans quelle situation et comment le dire, autrement dit à utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée ou à adapter la forme linguistique à la situation de communication dans laquelle on se trouve.¹
- La composante référentielle est définie par Sophie Moirand comme la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations. C'est l'expérience scientifique du monde.
- De la composante discursive, Sophie Moirand encore écrit que c'est "*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*".
- La composante stratégique recouvre les stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise qu'il juge imparfaite des autres composantes ou pour donner plus d'efficacité à son discours et pour atteindre le but de

communication². En effet, personne ne connaît jamais toutes les règles linguistiques d'une langue, ni toutes les conventions socioculturelles de son usage, ni ne peut saisir parfaitement les intentions d'un interlocuteur dans un discours donné. Dans ce cas, le locuteur doit recourir à des stratégies de communication qui lui permettent de remédier à certaines difficultés dans le maniement de la langue cible. Elles font manifestement partie du répertoire communicatif courant que l'on peut déployer aussi bien en langue maternelle qu'en langue cible.

En résumé, nous venons de voir ce que la compétence d'expression orale exige pour l'apprenant. Il nous est maintenant nécessaire de nous informer sur l'étude du phénomène de contacts de langues.

Evolution de l'étude du phénomène de contacts de langues

Dans l'histoire de la didactique des langues, il faut parler de trois courants à propos du phénomène de contacts de langues : à savoir l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs et l'interlangue (ou langue de l'apprenant).

Analyse contrastive

Cette théorie est élaborée notamment par les linguistes C.C. Fries (1945) et R. Lado (1957). Ils abordent la question de l'apprentissage des différentes langues à travers une comparaison de leurs systèmes respectifs. Fries affirme que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant »³. Ils proposent donc de comparer les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement/apprentissage afin d'identifier les similitudes et les différences. Cette manière de procéder conduirait à prévoir ce qui, de la langue première, peut être transféré sans difficulté lors de l'accès à une nouvelle langue (notion du *transfert* : l'apprentissage est favorisé par les ressemblances entre les langues), et en revanche, les erreurs qui pourraient être commises par les apprenants en raison des différences entre les langues (notion de l'*interférence* : l'influence exercée par la L1 sur la L2). La L1 devient un filtre pour l'appropriation d'une langue seconde. Par conséquent, les linguistes proposent de prédire des zones d'interférences potentielles permettant, d'après eux, de prévenir les erreurs et d'y remédier. Ils tentent également d'évacuer systématiquement la langue première des classes de langue étrangère. Cependant, plusieurs recherches ont été menées et ont été émises à l'encontre de cette théorie car « *Bien des erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent pas, ou rarement, ou à certains stades d'apprentissage, ou de façon aléatoire selon les individus, les circonstances, les méthodes ou les exercices. [...] Nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, y compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables.* »⁴

On voit que cette théorie était donc bien contestable, et elle a été contestée.

Analyse d'erreurs

Les travaux sur l'analyse d'erreurs au début des années 1970, qui ne partent plus d'une comparaison entre L1 et L2 pour prédire la localisation des « erreurs » mais qui étudient directement les productions proposent des « inventaires d'erreurs » (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon des typologies diverses (sur le genre/le nombre...) en fonction de leur nature, de leur fréquence et de leur probabilité d'apparition. Tout cela vise à des objectifs d'enseignement : élaboration ou adaptation de méthodes, mise au point d'exercices, de techniques de correction ... Les critères adoptés sont fondés sur l'écart entre la production et la forme normée attendue en langue cible et sur la cause présumée de l'écart entre les deux (interférence ou analogie intralinguale...).

Le lien entre ces deux approches, distinctes dans le temps, est la référence à la notion d'erreur, qui va être contestée par la troisième approche.

Interlangue

La critique de l'analyse contrastive et les travaux sur l'analyse d'erreurs débouchent sur la construction d'un nouveau concept destiné à rendre compte de manière plus satisfaisante du processus se déroulant tout au long de l'acquisition d'une nouvelle langue et des productions qui en découlent : l'*interlangue*. Cette notion d'interlangue est apparue dans la littérature didactique des langues étrangères dans les années 1980 : « *On désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément)* » (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 : 140). Ainsi, entre la langue cible et la langue source existe l'interlangue, une langue intermédiaire, un système d'expression transitoire, en évolution, qui fonctionne selon ses propres règles et permet à l'apprenant de produire des énoncés et de communiquer.

Parmi les divers aspects de l'interlangue, nous nous intéressons à la relation entre l'interlangue et la communication, ce qui concerne directement la compétence orale que nous étudions. Selon les didacticiens de cette théorie, l'interlangue est envisagée comme « *une compétence de communication non-native individualisée, comportant, comme en langue maternelle, plusieurs composantes* »⁵. En contexte naturel ou institutionnel, la mise en œuvre de cette compétence en évolution suscite une diversité de stratégies adaptatives, selon les circonstances et les besoins de la communication. Elles ont pour visée d'adapter le discours aux intentions de communication, d'expression et aux enjeux pragmatiques, ou au contraire, d'adapter la situation et le discours aux capacités communicatives. Il s'agit justement des stratégies de communication souvent exposées : stratégies d'éludage, paraphrases, improvisations lexicales, alternance codique ... Le recours à des stratégies communicatives fait effectivement partie du fonctionnement de l'interlangue pour que l'apprenant puisse réaliser ses buts de communication.

Les relations entre la langue source et la langue cible

La première conséquence qu'on peut tirer de ces théories, précisément de la notion d'interlangue, est que l'apprentissage d'une langue étrangère peut refléter des traces d'un apprentissage antérieur car, dans la constitution de l'interlangue, entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. C'est ce que montre par exemple Gyorgy Kiss⁶ qui a illustré « l'intervention respective de compétences et de catégorisations antérieures en L1 et en L2 dans le montage d'une compétence et de catégorisations intermédiaires en L3, telles qu'elles se reflètent dans les productions d'apprentissage à un stade donné » en proposant le schéma suivant :

Compétence L1
Compétence L2
Compétence L3
Production en L3

Schéma de l'influence des compétences
en langues sources sur la compétence en langue cible

Les traits de la langue source présents dans l'interlangue peuvent être observés empiriquement dans la performance, dans la prononciation, la prosodie, le lexique ou la grammaire.

Enseignement/apprentissage du français comme deuxième langue étrangère à l'IPH et construction des outils d'observation

Enseignement/apprentissage du français comme la deuxième langue étrangère à l'IPH

Le projet d'enseignement du français, comme deuxième langue étrangère aux étudiants d'anglais de spécialité scientifique-technologique au Département des Langues étrangères de l'Institut Polytechnique de Hanoi, a vu le jour en même temps que le projet de formation des traducteurs, interprètes et enseignants d'anglais de spécialité scientifique-technologique de l'IPH, qui date de l'année universitaire 2000-2001. A part leur première langue étrangère qu'est l'anglais, les étudiants ont le droit d'étudier une deuxième langue étrangère. Quatre langues leur sont présentées au choix : le japonais, le chinois, le russe et le français.

Pour le français, les objectifs en ont été clairement fixés : fournir aux étudiants d'anglais un outil pour qu'ils puissent communiquer en français dans des situations courantes et des connaissances de base du français pour qu'ils puissent poursuivre les études de français postérieurement.

Les étudiants de notre recherche ont passé avec succès le concours d'entrée à l'université comprenant trois épreuves : d'anglais, de mathématiques et de littérature. Ils sont originaires de différentes villes et provinces du Vietnam,

notamment du Nord du Vietnam. La majorité (plus de 80%) est de sexe féminin. Ils sont âgés de 22 à 28 ans. La plupart sont de jeunes bacheliers. Quelques-uns possèdent déjà un diplôme universitaire et veulent en acquérir un deuxième. Il y a un détail important : ils ont tous l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère car ils apprennent l'anglais depuis le lycée, le collège ou même depuis l'école primaire.

Construction des instruments de recherche

En premier lieu, nous avons utilisé une méthode d'observation directe en enregistrant des productions orales des étudiants en classe de langue et aussi lors des examens oraux, ce qui nous a permis de décrire avec une grande précision leurs productions. De plus, nous avons visité cinq cours de français dans le cadre du projet d'enseignement du français comme deuxième langue étrangère. Nous avons construit pour ces visites de classe une grille d'observation de classe. Ces deux méthodes d'observation directe nous permettent d'étudier de façon systématique le comportement des étudiants et des enseignants, tel qu'il apparaît dans la classe de langue et d'avoir une représentation fidèle⁷ de cette réalité.

En deuxième lieu, nous avons mené une enquête auprès des étudiants d'anglais apprenant le français comme deuxième langue étrangère et une autre auprès des enseignants de français de la Section de français. Pour les étudiants, nous avons fait un questionnaire. Quant aux enseignants moins nombreux que les étudiants, nous avons réalisé des entretiens, méthode efficace pour obtenir des informations riches et nuancées : mais nous aurons peu l'occasion de les exploiter dans le cadre de cet article.

Quelles interférences avons-nous relevées dans les productions des étudiants, de quelles interférences parlent les enseignants ?

Analyse des interférences

En premier lieu, on observe les interférences lexicales. 70% des étudiants répondant à notre questionnaire affirment que leurs connaissances de l'anglais sont bénéfiques pour l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère au niveau lexical. Cependant, après environ 150 heures d'apprentissage du français, les étudiants utilisent un vocabulaire français encore limité avec une grande fréquence de mots anglais. Prenons par exemple le corpus 23 : dans un très petit dialogue en français, les interlocuteurs ont recouru trois fois à l'anglais : « *yes* », « *rose* », et « *cost* » et les prononcent à l'anglaise. Dans 29 corpus des étudiants, l'emploi des mots anglais entiers est fréquent : *continue* (corpus 19), *rose*, *cost*, *yes* (224, 227, corpus 23), *cinema*, *super*, *activity* (corpus 25), *advantage*, *exemple* (corpus 26), *news* (erreur 461), *december*, *music*, *or*. Cet usage de l'anglais conduit parfois à l'emploi des faux amis. Prenons comme exemple le cas du corpus 27 : elle dit « je suis à *l'hôtel » au lieu de dire « je suis à la cité universitaire » car elle pense que le mot anglais *hostel* qui signifie « auberge de jeunesse » doit avoir son équivalent en français « hôtel ». Une autre particularité lexicale consiste à employer le vocabulaire de façon non attendue : cela apparaît 30 fois dans 19 corpus. Les

étudiants confondent facilement les couples de mots comme : *rentrer/revenir* (corpus 11), *souhaiter/féliciter* (corpus 15), *prêter/emprunter*, les mots de la même famille, *est-ce que/qu'est-ce que*, *quel/quelque*, *pouvoir/vouloir*, *savoir/connaître*, *être/avoir* ... Dans plusieurs cas, les étudiants partent d'un mot vietnamien, puis cherchent l'équivalent en français sans faire attention à la signification en français de ce mot. Cela amène facilement à des erreurs car un mot vietnamien peut être traduit en plusieurs mots de sens différents en français. Prenons l'exemple du corpus 11 : l'étudiant veut remercier un ami chez qui il a bien passé une semaine en disant qu'il regrette de devoir partir. Il traduit le mot vietnamien « *tiếc* » (regretter) en français et choisit le mot « désolé » qui exprime une excuse pour remercier. En outre, nous remarquons également un grand nombre de confusions concernant les articles : ce type de mots grammaticaux a des ressemblances mais aussi des différences par rapport à l'anglais. C'est l'origine de confusions : 40 fois dans 12 corpus, dont 12 cas où les articles sont absents et 18 cas où l'emploi des articles est non normé.

Certaines interférences sont étonnantes car les vocabulaires anglais et français, pour des raisons historiques, géographiques et linguistiques, ont beaucoup de mots semblables. Or dans plusieurs cas, les similitudes de forme peuvent être trompeuses : ces faux amis existent dans toutes les langues.

En deuxième lieu, on peut parler des interférences phonétiques. 21,6% des étudiants interrogés disent qu'étant étudiants d'anglais, ils ont peu de mal avec la phonétique française. D'après eux, la prononciation française est moins difficile et plus régulière. De plus, ils ont déjà des connaissances en phonétique, des réflexions sur les sons des langues étrangères et aussi une habitude de les prononcer. Pourtant 78,4% expriment de grandes difficultés phonétiques : ils prononcent à l'anglaise des mots français ayant une forme semblable à celle des mots anglais (52% des réponses), butent sur les voyelles nasales que l'anglais ne possède pas (d'après 14,29% des réponses), ont un accent reconnaissable dans la prononciation de certaines consonnes et voyelles comme /y/, /œr/, /r/, /f/, /tr/, /pr/... (d'après 11,2%). Un seul étudiant révèle sa difficulté concernant l'intonation. Presque toutes les enseignantes interrogées (quatre sur cinq) signalent que les étudiants prononcent à l'anglaise des mots ou des terminaisons français qui ont la forme qu'en anglais. Une seule enseignante remarque d'autres difficultés phonétiques et prosodiques : intonation et accent. En général, ces difficultés phonétiques sont jugées moins graves que les difficultés lexicales mais apparaissent à une fréquence beaucoup plus grande. En effet, parmi 560 écarts linguistiques notés, il y en a 341 de type phonétique (soit 60,9%). En tête des difficultés phonétiques viennent les voyelles nasales. Nous en trouvons 113 dans 23 corpus sur 29 enregistrés. Cela montre que très peu d'étudiants maîtrisent bien cette spécificité de la langue française. Les écarts sur les voyelles nasales se subdivisent en quatre sous-types. Les étudiants peuvent oraliser des voyelles nasales, nasaliser des voyelles orales, confondre les voyelles nasales ou vietnamiser des voyelles nasales françaises. Le dernier cas se passe parce que le vietnamien n'a pas de voyelles nasales mais il a des sons qui ont un certain trait commun avec des voyelles nasales. Ainsi, les étudiants transforment /ō/ en /oŋ/, /ē/ en /ēŋ/, /ā/ en /āŋ/. La prononciation à l'anglaise des mots français ayant la forme semblable à celle

des mots anglais suit de près. Fréquemment les étudiants prononcent /ə / pour « er » qui est le /e/ en français ; /ei/ pour « a », dit /a / en français normé ; /fo : / pour « four » dit /fur/ en standard ; /græm/ pour «gramme » dit /gram/ etc. La prononciation de consonnes finales est également problématique : 45 erreurs dans 19 corpus. Il y a des sous-types pour ce cas. Premièrement, l'explosion des consonnes finales est éliminée et les syllabes sont vietnamisées. Ce sont les cas des consonnes finales /k/ (par exemple : [bibljotək[?]] pour « *bibliothèque* »), /t/ : [drawt[?]] pour « *droite* », l'exemple : [bot[?]] pour « *botte* »...), /p/ (par exemple [jyp[?]] pour « *jupe* »). Deuxièmement, la consonne /l/ qui termine une syllabe devient /n/ comme dans : [ron[?]] pour « *rôle* ». Troisièmement, les étudiants ajoutent /ə/ après certaines consonnes comme /t/, /n/ : [jaseptə] pour « *j'accepte* », [personə] pour « *personne* » ...Quatrièmement, on observe parfois une absence des consonnes finales. Il y en a plusieurs exemples : [li] pour « *livre* », [zasep] pour « *j'accepte* », etc. Ensuite, il y a des erreurs concernant certaines consonnes, semi-voyelles et voyelles particulières. Premièrement, c'est le son /y/. Influencés peut-être par le vietnamien, certains prononcent /u/ pour la lettre « u » /y/, par exemple : [rasu] pour « *rassure* », [prudən] pour « *prudent* », [zuska] pour « *jusqu'à* », etc. Sous l'influence de l'anglais, cette voyelle est prononcée faussement /ju/ ou /[^]/, par exemple : [sitjuatjō] pour « *situation* », [j[^]aska] pour « *jusqu'à* » etc. Deuxièmement, c'est le cas de la semi-voyelle /ij/ qui se prononce faussement /in[?]/, par exemple : [famin[?]] pour « *famille* ». Troisièmement, les étudiants prononcent /s/ au lieu de /f/. Le son /r/ est aussi difficile pour certains étudiants.

Toujours au sujet de la prononciation, il reste des problèmes d'articulation des consonnes et voyelles. En effet, nous pouvons constater une tension articulatoire faible des consonnes et voyelles. Cette difficulté concerne 53,85% des étudiants.

Par ailleurs plus de la moitié des étudiants ont encore beaucoup de problèmes avec la prosodie (accent, rythme, intonation) qui est très différente de l'anglais. Premièrement, - se pose un problème de rythme et de découpage en groupes rythmiques (27 étudiants sur les 52 enregistrés). Cela entraîne le placement de la syllabe accentuée ailleurs que sur la dernière syllabe, cas le plus fréquent en français, qui se traduit par un déséquilibre dans le schéma rythmique et mélodique de l'énoncé. Ce problème est probablement dû à l'interférence avec l'anglais qui propose des accents de groupes de mots. Ainsi on entend peu les accents de mots : l'accent est souvent faible ou timide. Enfin, dans la production de 59,61 %, l'intonation reste peu expressive et monocorde : elle n'a visiblement pas été travaillée ni différenciée de celle de l'anglais et du vietnamien. Tout cela affecte la mélodie des productions orales des étudiants, qu'on comprend sans y retrouver la « musique » du français des natifs.

La liaison est enfin difficile pour les étudiants car l'anglais n'en dispose pas : son absence se remarque dans cas de 13 corpus.

En troisième lieu, on nous a déclaré des interférences morphosyntaxiques. D'après toutes les enseignantes et 34,1% des étudiants, il n'est pas difficile pour un Vietnamien de comprendre des phénomènes morphosyntaxiques parce

qu'il y a assez de similitudes entre la grammaire anglaise et la grammaire française et que les étudiants ont déjà l'habitude de l'apprentissage de langues étrangères. Cependant, 65,9% des étudiants disent éprouver des difficultés dues aux différences entre la grammaire française et la grammaire anglaise. Leurs inquiétudes les plus courantes concernent la conjugaison de verbes qui est, d'après eux, beaucoup plus complexe qu'en anglais. Nous avons relevé dans 21 corpus 53 erreurs verbales. Dans la plupart des cas, les étudiants emploient les verbes à l'infinitif au lieu de les conjuguer, ce qui est une façon de contourner la difficulté tout en restant compréhensible, sans doute inspirée des formes verbales anglaises invariables (infinitif sans *to*). Au contraire, certains essaient de conjuguer mais n'aboutissent pas à la forme attendue (6 occurrences). Plusieurs étudiants ont du mal à retenir et employer le genre des noms, difficulté française à laquelle ne les prépare pas le the anglais : 24 occurrences dans 16 corpus. Quelques autres difficultés morphosyntaxiques sont aussi citées par les étudiants :

- l'ordre des mots dans la phrase : l'anglais a un autre ordre des mots de la phrase que le français. Par exemple : l'adjectif est toujours placé avant le nom alors qu'en français il peut se mettre avant ou après le nom, selon les cas.
- l'accord des noms, des participes passés et des adjectifs : il n'y a pas l'accord des participes passés et des adjectifs en anglais.
- la conjonction « que » après des verbes et expressions comme : *penser que* alors qu'en anglais, l'emploi de « *that* » (« *que* » en français) est facultatif tandis que « *que* » est obligatoire en français.

Après les difficultés linguistiques, les étudiants disent avoir également des difficultés socioculturelles. Grâce à des connaissances socioculturelles de l'Angleterre qui est un pays voisin de la France en Europe, nos étudiants ont acquis certaines connaissances générales sur l'Europe et donc la France. Cependant, 48,45% avouent qu'ils connaissent peu la France, ses habitants, la vie quotidienne, la culture... et ils sont parfois dans l'embarras dans des situations orales, faute de connaissances socioculturelles. Ce manque, d'après eux, est dû à plusieurs raisons. D'abord, les deux pays, quoique voisins, ont certainement deux cultures différentes. En classe, leur professeur n'a pas le temps ni l'habitude de parler de la société et de la culture françaises. De leur côté, ils ne lisent presque pas la presse et ne s'informent pas culturellement.

Avec la composante sociolinguistique, les étudiants éprouvent également des difficultés. Cela paraît logique car cette composante est liée directement au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue, et à sa culture. D'après 54,6% des étudiants interrogés, les règles de politesse, les registres de langue... sont plus diverses et compliquées en français qu'en anglais. Dans les productions orales enregistrées des étudiants, nous avons remarqué plusieurs écarts concernant l'emploi de « tu » et « vous », l'utilisation de « merci », « s'il vous plaît » ...

La composante discursive, elle, n'est plus un problème pour 47,62% des étudiants répondants. Ils affirment qu'ils ont pris l'habitude de la communication orale en anglais, surtout quand ils ont suivi le cours sur les

techniques de l'exposé en anglais. Par conséquent, la capacité à organiser une phrase, à structurer un discours et agir dans une situation quotidienne fait déjà partie de leur compétence de communication générale, d'autant plus que le discours en français et le discours en anglais ont des analogies considérables pour un Asiatique. Prenons par exemple une scène au restaurant proposée par un auteur⁸ : un étudiant vietnamien trouvera qu'il y a beaucoup de points communs, linguistiques, discursifs, stratégiques, communicationnels, culturels dans l'échange présenté.⁹

<i>En français :</i>	<i>En anglais :</i>
Le serveur : <i>Bonsoir, qu'est-ce que vous désirez commander ?</i>	Waiter: <i>Good evening. What do you wish to order?</i>
Madame : <i>Pour moi, j'aimerais le ragoût. Et toi, mon amour ?</i>	Madam: <i>For me, I'd like the stew. And you, my love?</i>
Monsieur : <i>J'aimerais aussi le ragoût. Et un plat de nouilles au beurre. Y a-t-il du chou-fleur ?</i>	Sir: <i>I'd like the stew also. And a plate of buttered noodles. Is there any cauliflower?</i>
Le serveur : <i>Mais oui, monsieur.</i>	Waiter: <i>Of course, sir.</i>
Monsieur : <i>Bon, alors, apportez-moi un plat de chou-fleur au gratin ?</i>	Sir: <i>Good, then, bring me a plate of cauliflower cooked with grated cheese.</i>
Le serveur : <i>C'est tout, monsieur ?</i>	Waiter: <i>Is that all, sir?</i>
Monsieur : <i>Non, j'adore le yaourt. Y en a-t-il ?</i>	Sir: <i>No, I love yogurt. Is there any?</i>
Le serveur : <i>Mais oui, monsieur. Nous avons du yaourt.</i>	Waiter: <i>Of course, sir. We have yogurt.</i>
Monsieur : <i>Bon, alors, du yaourt aussi. Et comme dessert, un plat de petits - fours. Et puis, apportez-moi...</i>	Sir: <i>Good, then, some yogurt too. And for dessert, a plate of little glazed cakes. And then, bring me ...</i>
Madame : <i>Je crois que cela suffit, mon amour. Si tu manges trop, tu deviendras gros comme un ours !</i>	Madam: <i>I believe that is sufficient, my love. If you eat too much, you'll become fat as a bear!</i>

Exemple d'une scène au restaurant en français et en anglais

Ainsi, le transfert de la composante discursive est possible et même simple entre l'anglais et le français. Cependant, deux enseignantes remarquent que des étudiants ne maîtrisent pas bien les canevas (*des schèmes* - schémas d'organisation des séquences d'interaction sociale), surtout ceux des situations dont ils n'ont pas l'expérience : l'avion, l'hôtel complet 52,38% des étudiants répondants pour qui la composante discursive reste encore problématique expliquent que la raison radicale en est l'insuffisance de leur vocabulaire : est-ce la bonne raison ? Leurs limites lexicales entraînent peut-être l'impression d'une limitation de leurs idées : cela pourrait-il être contourné avec une didactique adéquate ? Seuls quelques étudiants avouent qu'ils n'ont pas d'expérience communicationnelle et ils ne savent pas comment réagir dans des situations de communication orale qu'on leur propose : sont-ils par exemple tous déjà

allés dans un hôtel ou ont-ils voyagé en avion, indépendamment de la langue de communication ? Le rôle de l'enseignant sera donc d'apporter la langue et la culture, mais aussi d'introduire des retours et des débats sur les expériences de vie, de conscientiser la composante référentielle de la communication, afin d'en développer la composante linguistique.

La composante stratégique (l'utilisation des stratégies de communication et des moyens paraverbaux et non verbaux) est la seule composante sur laquelle les opinions sont majoritairement positives. Les raisons sont bien compréhensibles : les étudiants d'anglais en ont des connaissances, de l'entraînement et de l'expérience grâce à leur apprentissage de l'anglais. Ils ont ainsi assez de confiance pour les réutiliser dans l'expression orale en français, dans des situations orales plus simples que celles qu'ils pratiquent souvent en anglais. Seules 33% des réponses des étudiants laissent voir des difficultés dans ce domaine.

L'expression orale est une compétence indispensable dans l'enseignement/apprentissage du français et pour tout usager du français. Il est donc normal que l'enseignement de l'oral soit de plus en plus important et attire de plus en plus d'attention, même si on en voit d'abord les complications avant d'en voir les richesses. Nos premiers résultats montrent des interférences entre les connaissances dans les langues déjà pratiquées (le vietnamien et l'anglais) et celles dans la langue cible (le français). Nous pouvons voir ces interférences comme autant d'indicateurs de la capacité des étudiants à tenter des productions orales à partir de leur acquis. S'ils risquent ainsi de s'éloigner de la norme linguistique, ils sont susceptibles de développer, justement grâce à ces prises de risque, les composantes sociolinguistique, discursive et stratégique de la compétence de communication. Nous espérons que ces premiers résultats susciteront d'autres recherches sur cette question, en particulier pour montrer comment ces interférences peuvent être porteuses d'ouvertures didactiques et d'appuis linguistiques dans les apprentissages et pour évaluer dans quelle mesure les différentes composantes de la communication se compensent et se nourrissent les unes les autres.

Bibliographie

Ouvrages

- Besse, H., Portier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Bolton, S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.
- Boyer, H., But Zach, M., Pendant, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique de FLE*. Paris : Clé International.
- Burney, P., Damoiseau, R. (1969). *La classe de conversation*. Paris : Hachette.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.

Champagne-Muzar, C., Bourdages, Johanne S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : Clé International.

Conseil de l'Europe. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.

Christopher Kendris. (1994). *Pronounce it perfectly in French*. New York: Barron's.

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

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.

Dabène, L., Circurel, F., Clauga, M., Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.

Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF Editeur.

Dortu, J. (1990). *Enseigner sans être stressé*. Paris : Les éditions d'organisation.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.

Kramersch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.

Marquillo, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.

Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères*. Paris : 2002.

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

Puren, C., Costanzo, E., Bertocchini, P. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Edition Marketing S.A.

Robert, J. (2002). *Difficultés du français*. Paris : Hachette.

Schiffler, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Didier.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International.

Tran The Hung. (2003). *Introduction à la pragmatique des interactions conversationnelles*. Hanoi : Université Nationale de Hanoi.

Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

Articles

Apanovitch, E. (2002). Apprenants démotivés : quels remèdes ? *Français dans le monde*, N° 322, 41-43.

- Banon, P., Reymon, C. (2001). Quand l'oral se dérobe... : dialogues, trilogues et polylogues. *Français dans le monde*, N° 313, 49-51.
- Besnard, C. (1998). Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues. *Français dans le monde*, N° 294, 22-25.
- Courtillon, J. (2003). Penser le déroulement des cours : organiser les activités pour apprendre. *Français dans le monde*, N° 331, 25-28.
- Duda, R. (2001). Du style d'apprentissage au comportement oral en langue étrangère. *Oral : variabilité et apprentissages*, *Français dans le monde*, numéro spécial, (Coll. Recherches et applications).
- Dufeu, B. (1992). Pour une pédagogie ouverte. *Français dans le monde*, N° 246, 39-44.
- Faraco, M., Bournier, E. (2002). Concilier formation et évaluation en classe de langue. *Français dans le monde*, N° 324, 27-29.
- Julien, P. (1992). La classe de conversation autrement. *Français dans le monde*, N° 248, 55-59.
- Roux, P-Y. (2003). De la production à l'expression. *Français dans le monde*, N° 327, 36-38.
- Store, N-N. (1998). Je communique ... donc je suis. *Français dans le monde*, N° 294, 26-29.

Notes

- ¹ Elle contredit donc souvent la composante précédente, si cette dernière est envisagée de façon normative.
- ² Christine Tagliante, *La classe de langue*, 1994 : 36.
- ³ C. Fries, cité par H. Besse et R Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, 1991 : 200
- ⁴ H. Besse, cité par V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, 2001 : 70.
- ⁵ H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, 1991 : 237.
- ⁶ G. Kiss, cité par M. Pendanx, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, 1998 : 22.
- ⁷ Même si une grille transforme toujours un peu le réel observé.
- ⁸ Christopher Kendris, *Pronounce it perfectly in French*, 1994 : 67.
- ⁹ Qui par ailleurs n'est pertinent ni culturellement, ni linguistiquement, pour l'anglais comme pour le français. (note des coordinateurs).