

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

par

Subha Kalyane Nou

**Critères socio-pédagogiques dans le choix des manuels d'enseignement du français
langue étrangère (FLE) à l'Institut de Technologie du Cambodge (ITC) : étude à
partir du manuel scolaire «Sciences et Communication»**

AVRIL 2001



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but de cerner les critères socio-pédagogiques qui guident les enseignants de français à l'Institut de Technologie du Cambodge dans le choix des manuels scolaires. Nous voulons étudier ce phénomène à partir de l'adoption récente à l'Institut de Technologie du Cambodge du manuel scolaire *Sciences et Communication* (méthode d'enseignement de français langue étrangère destinée à un public d'étudiants universitaires des secteurs scientifiques au Cambodge). Les enseignants disposent-ils de repères pédagogiques et sociaux précis qui motivent leurs suggestions et choix d'un manuel scolaire de langue ? Voilà la question qui structure cette recherche.

REMERCIEMENTS

Je remercie l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) qui, à travers son Programme Canadien de Bourses de la Francophonie (PCBF), m'a permis de réaliser ce travail. Je tiens à remercier pour leur appui deux fonctionnaires de ce programme, Mme Diane DUBOIS et M. Denis BRETON, mes conseillers du suivi pédagogique. Leurs support moral et encouragements ont été pour moi d'un grand réconfort dans la poursuite de mes travaux.

Mes remerciements également au directeur de l'Institut de Technologie du Cambodge, M. Fernand TEXIER, qui m'a autorisé à faire des collectes de données à l'Institut. Ma reconnaissance va aussi à la coordinatrice de la Section de français à l'Institut de Technologie du Cambodge, Mlle Patricia MERLET, qui m'a fourni la documentation pertinente. Je n'oublie pas mes collègues professeurs de français de l'Institut, ainsi que M. Pierre ANDRÉ, qui ont accepté de participer aux entrevues. Sans leur collaboration, il m'aurait été impossible de recueillir toutes les informations nécessaires pour la réalisation de cette recherche.

J'adresse mes profonds remerciements et ma reconnaissance à mon directeur de recherche, M. Khadiyatoullah FALL, qui, par la qualité de ses judicieux conseils, sa disponibilité jointe à sa bonne humeur, sa compétence hautement appréciée en matière de recherche, m'a aidée et supervisée avec rigueur en même temps que souplesse tout au long de ma démarche vers la réalisation de ce travail.

Je tiens à remercier particulièrement M. Fernand LAPOINTE pour son encadrement et ses suggestions constructives et sans qui je n'aurais pu mener ce travail à terme.

Je voudrais aussi prendre le temps d'exprimer ma gratitude et toute mon affection à mes parents, M. NOU Phonn Tonn et Mme SUONG Chuoeun, qui furent également mes premiers professeurs de français et qui m'ont inculqué le goût des études et de la recherche ainsi que la détermination et l'amour du travail. Enfin, un gros merci à mon frère NOU Vaddhanak, à qui je tiens infiniment et qui par son affection et son soutien, m'a protégée et encouragée dans toutes les circonstances.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|---------------|
| RÉSUMÉ | i |
| REMERCIEMENTS | ii |
| TABLE DES MATIÈRES | iv |
| PRÉSENTATION..... | 1 |
| I- L’Institut de Technologie du Cambodge | 1 |
| II- Le français à l’ITC : langue d’accès au savoir scientifique..... | 2 |
| III- Passage de la méthode Nouveau Sans Frontières à la méthode Sciences et Communication conçue au départ pour le Vietnam | 2 |
| IV- Adaptation de Sciences et Communication au contexte cambodgien | 5 |
| V- L’enseignement du français à l’ITC avec Sciences et Communication | 6 |
| VI- Problématique et objectifs du mémoire | 7 |
| CHAPITRE I : Contextualisation et problématique de l’enseignement du français à l’Institut de Technologie du Cambodge | 10 |
| 1.1 Contexte de l’enseignement du français au Cambodge | 10 |
| 1.1.1 L’enseignement général | 11 |
| 1.1.2 Le Centre des langues étrangères..... | 12 |
| 1.1.3 Autres écoles supérieures | 14 |
| 1.1.4 L’Alliance Française | 14 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 1.2 | Contexte de l'enseignement du français à l'Institut de Technologie | |
| | du Cambodge | 15 |
| 1.2.1 | Trois cycles de formation | 15 |
| 1.2.2 | Cinq départements | 16 |
| 1.3 | Retour du français comme langue de l'enseignement supérieur | 17 |
| CHAPITRE II : Cadre conceptuel et théorique : Méthodes d'enseignement, | | |
| | besoins langagiers, langue et culture | 20 |
| 2.1 | L'évolution des méthodes d'enseignement | 22 |
| 2.1.1 | La méthode naturelle | 22 |
| 2.1.2 | La méthode traditionnelle | 22 |
| 2.1.3 | La méthode directe | 23 |
| 2.1.4 | La méthode audio-orale | 24 |
| 2.1.5 | La méthode audio-visuelle | 25 |
| 2.1.6 | Les approches communicatives..... | 26 |
| 2.2 | Qu'entendre par «besoin d'apprentissage»?..... | 28 |
| 2.2.1 | Notions de besoin langagier | 30 |
| 2.2.2 | Composantes des besoins d'apprentissage | 33 |
| 2.2.3 | Motivations et besoins | 33 |
| 2.3 | Langue étrangère et langue seconde | 35 |
| 2.4 | La langue et la culture | 35 |
| 2.5 | Enseigner la langue sans sa culture | 37 |
| | Conclusion | 38 |
| CHAPITRE III : Élaboration méthodologique | | |
| | | 39 |
| 3.1 | Cueillette des informations | 39 |
| 3.2 | Mode d'analyse | 43 |
| CHAPITRE IV : Analyse des données des entrevues | | |
| | | 45 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.1 | Implication des professeurs dans le choix de manuels d'enseignement de FLE | 46 |
| 4.1.1 | Implication des professeurs dans la détermination des critères prévalant au choix d'un manuel de FLE | 46 |
| 4.1.2 | Implication des professeurs dans l'identification et la transmission des besoins des étudiants | 50 |
| 4.2 | Besoins des étudiants (un public scientifique cambodgien) | 53 |
| 4.2.1 | Prévalence de l'oral ou de l'écrit | 53 |
| 4.2.2 | Le français nécessaire à court terme comme langue de l'enseignement supérieur | 55 |
| 4.3 | Apprentissage du FLE sans prise en compte de la culture étrangère | 57 |
| 4.4 | Dévietnamisation et khmérisation du manuel SC | 60 |
| 4.5 | Analyse comparative de NSF et SC | 65 |
| 4.5.1 | Acceptation unanime du remplacement de NSF par SC | 66 |
| 4.5.2 | SC, une méthode rapide pour une clientèle scientifique ; NSF, une méthode à progression lente, pour un public général ... | 66 |
| 4.5.3 | NSF, une méthode complète ; SC, une méthode incomplète..... | 68 |
| 4.5.4 | SC, un meilleur manuel que NSF pour la communication orale ... | 72 |
| 4.5.5 | NSF : progression grammaticale ; SC : progression par actes de paroles | 74 |
| 4.6 | La terminologie technique et scientifique dans SC | 76 |
| | Conclusion | 77 |
| | CONCLUSION | 82 |
| 1. | Retour sur les réponses des enseignants interviewés | 82 |
| 2. | Le choix d'une méthode d'enseignement du FLE à l'ITC | 87 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 91 |
| | ANNEXE | 95 |

PRÉSENTATION

I. L'Institut de Technologie du Cambodge

Le Royaume du Cambodge, qui a fait partie de l'ancienne Indochine française (1863-1953), partage des frontières avec la Thaïlande, le Laos et le Vietnam. Après un intermède de quatorze ans de règne communiste et d'emprise soviétique et vietnamienne (1979-1993), le Cambodge redevint en 1993 une monarchie parlementaire et pluraliste, et renoua ses liens avec la France. L'Institut de Technologie du Cambodge (ITC), ainsi dénommé depuis l'établissement de la coopération multilatérale francophone, est en fait l'ancien Institut khméro-soviétique, connu au Cambodge sous le sigle ITSAKS (Institut Technique Supérieur de l'Amitié Khméro-Soviétique).

L'ITSAKS avait été créé en 1963 et soutenu jusqu'en 1975, puis de 1980 à 1991, par la coopération soviétique. En 1991, l'URSS a suspendu brutalement sa participation au fonctionnement de l'Institut. Après le départ précipité de l'équipe soviétique, le gouvernement cambodgien a sollicité l'aide de la France afin de permettre à l'ancien ITSAKS de conserver sa place dans l'enseignement supérieur et faire du nouvel Institut de Technologie du Cambodge un établissement important pour le développement industriel. Les accords signés le 10 septembre 1993 entre le Cambodge et la France (Ministère de la coopération) donnèrent comme mission à l'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche (AUPELF-UREF), dans un premier mandat de trois ans, de mettre en œuvre la rénovation de l'Institut et d'assurer le fonctionnement administratif, pédagogique et financier de l'établissement. À Cotonou, en 1996, le gouvernement cambodgien a officiellement fait une demande de renouvellement pour un second mandat.

II. Le français à l'ITC : langue d'accès au savoir scientifique

À l'Institut de Technologie du Cambodge, les prémisses à l'établissement d'une coopération de type francophone remontent à l'année universitaire 1992-1993. Une équipe de trois personnes constituait alors l'équipe pédagogique initiale. Dans un document intitulé «L'enseignement du français à l'Institut de Technologie de Phnom Penh», malheureusement non daté, mais qui parle de la «situation à la rentrée 92-93», on trouve la mention suivante :

«...il est utile de préciser que le français restera une langue véhiculaire de connaissances pendant une période transitoire, et qu'à terme, lorsque toutes les conditions seront réunies (formation des enseignants, terminologies, manuels...), l'enseignement à l'Institut sera dispensé en khmer.»

En ce qui concerne les objectifs correspondant aux besoins des étudiants, «...il s'agit d'amener les étudiants et les enseignants à un niveau linguistique suffisant pour qu'ils soient capables d'acquérir un savoir nouveau dans un domaine scientifique et de le transmettre et s'informer, c'est-à-dire accéder à des documents scientifiques et techniques en français et communiquer en français.»

Les objectifs de formation en français définis par les autorités de l'ITC sont en somme de permettre aux étudiants d'accéder aux connaissances scientifiques et techniques qu'ils ne peuvent acquérir par le seul usage de la langue khmère. Le français deviendra pour ces élèves non seulement un moyen de communication dans leur quotidien mais aussi un outil leur permettant de s'exprimer dans leur spécialité et de véhiculer des connaissances.

III. Passage de la méthode *Nouveau Sans Frontières* à la méthode *Sciences et communications* conçue au départ pour le Vietnam

L'équipe pédagogique de l'époque exploita la méthode Nouveau Sans Frontières I et II (NSF), méthode à laquelle étaient préparés tous les professeurs cambodgiens. Le Nouveau Sans Frontières était alors utilisé, «...dépouillé de son contenu culturel» pour répondre à l'aspect communicatif des objectifs poursuivis. En parallèle, des cours de français général et des cours de Français sur Objectif Spécifique (FOS) étaient organisés. Mais si la formule FOS apparaissait intéressante, l'équipe se heurta à un problème de taille, en raison de la formation des professeurs.

De plus, utiliser une méthode pour assurer une partie des cours en français semblait utile et psychologiquement important au Cambodge pour sécuriser les enseignants et pour donner des points de repère aux étudiants. Toutefois cette méthode se devait de correspondre aux besoins du public de l'Institut de Technologie de Phnom Penh.

Or, au cours de l'année 1992-1993, un exemplaire de la méthode Sciences et Communication (SC) conçue pour le Vietnam fut rapportée de ce pays par une coopérante française, professeure au Département de français de l'Université Royale de Phnom Penh (URPP) et ex-vacataire du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB).

Cette même méthode avait déjà été présentée en 1991, lors d'un stage BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger) et d'un colloque à Grenoble à un coopérant, coordinateur du département de français de l'URPP et chargé du français dans les universités, et elle lui parut satisfaisante. Et, progressivement, cette méthode a été considérée comme un outil adapté à un public diversifié comme celui des établissements supérieurs cambodgiens.

Une étape pivot dans ce processus eut lieu le 9 décembre 1993. Ce jour là, l'équipe pédagogique adressa une lettre à tous les établissements universitaires de Phnom Penh. On y indiquait :

«Depuis quelques temps déjà, nous nous sommes aperçus que la méthode Nouveau Sans Frontières ne correspondait pas aux objectifs que nous visions. Cette méthode, basée sur le communicatif ne répond pas totalement aux attentes de nos étudiants. Ces derniers souhaiteraient surtout pouvoir comprendre un discours scientifique, exposer leurs propres connaissances... il ne s'agit pas d'exclure complètement l'aspect communicatif au profit de l'aspect formatif mais d'allier les deux en privilégiant l'aspect formatif. Sciences et Communication est la seule méthode qui ait des objectifs similaires aux nôtres, c'est pourquoi nous aimerions l'adapter pour le Cambodge. Nous avons envoyé un courrier au directeur pédagogique du CLAB, Monsieur Régis Cristin, en lui expliquant notre point de vue. Monsieur Cristin est tout à fait d'accord pour mettre à notre disposition Monsieur Thierry Lebeaupin, co-auteur de Sciences et Communication. Nous aimerions savoir si ce projet vous intéresse et si vous seriez d'accord pour utiliser, dans l'avenir Sciences et Communication. Nous voulons dès maintenant réfléchir sur les modifications à apporter. Vos suggestions seraient les bienvenues. Faites-nous les parvenir au Service Culturel pour le mercredi 22 décembre au plus tard.»

Ces propos confirment le rôle moteur joué par l'Institut de Technologie du Cambodge dans ce projet d'adaptation. Les termes de cet extrait reflètent également la volonté de travail en équipe avec les autres établissements de l'enseignement supérieur au Cambodge.

Cette lettre-circulaire faisait suite à une lettre datée du 17 novembre 1993 dans laquelle le CLAB acceptait de collaborer à l'adaptation de la méthode pour le Cambodge: «...notre collègue pourrait étudier avec nous la mise sur pied d'une collaboration entre nos deux institutions pour réaliser l'ensemble de ce plan d'action en 1994.»

La mise sur pied d'une collaboration s'est concrétisée sous forme de protocole et ce, non pas de manière bipartite mais de manière tripartite, grâce au dialogue et au travail engagé entre l'Institut de Technologie du Cambodge et le Centre Culturel de Coopération Linguistique dès cette fin d'année 1993. Le protocole d'accord entre l'ITC, le CCCL et le

CLAB est signé le 20 mai 1994, suite à une première mission de Thierry Lebeau du CLAB à Phnom Penh.

IV. Adaptation de *Sciences et Communication* au contexte cambodgien

L'inadéquation entre le contenu du Nouveau Sans Frontières et les besoins des étudiants avait amené plusieurs professeurs français à chercher une alternative.

Ainsi, dès le début de l'année 1994, une équipe d'enseignants français de différentes facultés se réunissait pour travailler sur l'adaptation de la méthode Sciences et Communication au public cambodgien. Leur désir, au départ, était d'associer leurs collègues cambodgiens à leurs réflexions. Malheureusement, ils n'avaient pu obtenir «que quelques interventions ponctuelles, leurs collègues cambodgiens ne se sentant pas assez à l'aise pour travailler en équipe avec des Français.» (extrait d'un document intitulé «*Rapports sur Sciences et Communication*» daté de mars 1994).

Ces séances de travail consistaient à analyser la méthode et l'exploitation pédagogique de certains dossiers. Les rapports issus de ce travail sont tous d'accord sur la nécessité d'une analyse de la méthode et d'y apporter des modifications.

Tout d'abord, la suppression de nombreuses références socioculturelles françaises s'avérait indispensable car, si la méthode à l'origine s'adressait à des étudiants destinés à poursuivre leurs études en France, ce n'était plus le cas de la majorité des étudiants cambodgiens.

De même, les références au Vietnam se devaient d'être toutes relevées et remplacées par des références au Cambodge.

Enfin, un point et non des moindres a été souligné par tous les professeurs:

- «...le livre du professeur paraît inutilisable par les professeurs cambodgiens, et ceux-ci ont absolument besoin d'un guide pédagogique.»
- «...il paraît important d'étoffer le livre du professeur, compte tenu du niveau des enseignants.»
- «...le livre du professeur est, en l'état, inutilisable pour nous. Il est par trop succinct et allusif. Surtout, il manque d'informations quant à la démarche à suivre, qui permettrait à nos professeurs de savoir où ils vont.»
- «...le livre du professeur est inutilisable par la grande majorité des professeurs: pas assez détaillé.»

Ainsi, tous les comptes rendus d'expérimentation réalisés à l'ITC, à l'Université Royale des Beaux Arts (URBA) et à l'Université Royale de Phnom Penh (URPP) ont mis en lumière la nécessité de concevoir un guide pédagogique consistant et précis pour tenir compte de la faiblesse de la formation pédagogique des enseignants cambodgiens et de l'adéquation au contexte socioculturel khmer.

V. L'enseignement du français à l'ITC avec *Sciences et Communication*

La Section de français a mis en place, en septembre 1994, un programme d'immersion en français pour le 1^{er} semestre, à raison de 25 heures et demie de cours par semaine sur 16 semaines. Ce programme s'adressait aux ingénieurs nouvellement recrutés par concours. À la rentrée 95/96, cette opération a été renouvelée et étendue puisque les techniciens supérieurs ont également bénéficié d'un semestre d'immersion.

La méthode utilisée pour l'apprentissage du français, Sciences et Communication, tome 1, avait été élaborée, faut-il le rappeler, par le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB) et adaptée au public cambodgien par le Centre de Coopération Culturelle et Linguistique (CCCL) et l'ITC. Elle diffère des autres méthodes de français langue étrangère (FLE) traditionnellement employées et semble répondre en tous points aux objectifs de départ, à savoir:

- rendre les étudiants capables de raisonner d'une manière rationnelle et rigoureuse;
- appréhender ou exposer des idées scientifiques d'une manière ordonnée et logique;
- étudier et analyser des documents scientifiques et techniques pour en extraire les savoirs essentiels.

VI. Problématique et objectifs du mémoire

Au Cambodge, anciennement sous protectorat français, la langue française est redevenue, suite au départ des Soviétiques et des Vietnamiens, la langue de l'administration, et de l'enseignement supérieur. Inutile de préciser que le khmer est la langue nationale. À l'Institut de Technologie du Cambodge, où nous avons réalisé notre enquête, le français représente pour les étudiants la langue d'accès aux sciences et à la technologie. La méthode de français langue étrangère (FLE) employée jusqu'en 1994 était Nouveau Sans Frontières. Cette méthode s'adresse à un public général et fait référence aux réalités françaises. On s'est rendu compte qu'elle ne répondait ni aux objectifs de l'ITC, ni aux besoins de futurs techniciens et ingénieurs cambodgiens.

L'ITC adopta alors Sciences et Communication, méthode conçue pour le Vietnam et qui vise l'enseignement du français comme langue de spécialité, comme langue de maîtrise du savoir technique et scientifique. SC semblait avoir le mérite de correspondre aux besoins

pédagogiques de l'ITC et d'être rapidement adaptable à la réalité cambodgienne. La méthode subit des ajustements pour être «dévietnamisée», donc adoptée au contexte khmer. Toutefois, ce passage d'une méthode à une autre laissait entrevoir certaines difficultés. L'équipe d'enseignants français travaillant à l'adaptation de SC n'avait pu associer à leurs réflexions leurs confrères cambodgiens. Ces derniers, dont la formation pédagogique s'avérait déficiente et qui avaient besoin d'être sécurisés, n'étaient pas préparés à l'utilisation de la nouvelle méthode et, de surcroît, disposaient d'un livre du maître inutilisable. Or, le passage d'un manuel à un autre n'est pas un geste fortuit qui se décide au gré des circonstances. Il devrait normalement obéir à certains critères devant tenir compte non seulement des objectifs à atteindre ou des besoins langagiers à combler, mais également de la méthodologie suivie par le nouveau manuel et des outils pédagogiques qu'il offre aux enseignants.

Notre mémoire consistera précisément à identifier, sur la base d'entrevues menées auprès de seize (16) professeurs de FLE à l'ITC, les critères socio-pédagogiques qui doivent selon eux prévaloir dans leur institution quant au choix d'un manuel de FLE et plus précisément ceux qui ont présidé au remplacement de NSF par SC. Nous voulions également savoir comment les enseignants ont vécu et vivent ce changement de méthode. Grâce à des entrevues semi-dirigées, réalisées dans les milieux de travail des enseignants impliqués, nous avons recueilli et comparé les réponses de ces derniers.

Afin de bien encadrer cette cueillette de données et leur interprétation, nous suivrons les étapes suivantes.

Dans un premier temps, nous ferons un survol de l'évolution de la didactique des langues secondes et étrangères et des conséquences sur l'élaboration des manuels. Nous situerons notre travail par rapport aux différentes définitions que des didacticiens donnent de la notion de besoins d'apprentissage ou besoins langagiers. Et comme SC se voulait une

méthode «culturellement neutre», nous ferons état de cette option qui consiste à enseigner une langue tout en faisant abstraction de la culture qu'elle véhicule.

Dans un deuxième temps, nous inscrirons notre recherche dans le contexte actuel de l'enseignement du français au Cambodge.

Dans un troisième temps, nous traiterons de la collecte des informations, du type d'entrevues que nous avons privilégié et de la méthode d'analyse de contenu que nous avons suivie.

Suivra notre analyse des données que nous resserrons autour des idées les plus récurrentes dans les réponses des enseignants et autour des thèmes qu'ils jugent importants et en relation avec leurs préoccupations.

Finalement, nous tirerons quelques conclusions qui selon les enseignants vont dans le sens de leurs appréciations des manuels considérés et de leur perception des critères qui doivent orienter le choix de manuels d'enseignement du FLE à l'ITC.

CHAPITRE I

CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'INSTITUT DE TECHNOLOGIE DU CAMBODGE

1.1 CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU CAMBODGE

La population scolaire du Cambodge est de 2,3 millions d'élèves pour 62,075 enseignants et enseignantes au niveau primaire et secondaire, soit 1 enseignant pour 37 élèves, et de 13,465 étudiants au niveau universitaire (statistiques du *Cambodge contact* datant de 1996).

Le système d'éducation officiel comprend l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

L'enseignement général, de douze ans au total, se divise en trois cycles : le premier cycle de 6 ans, le deuxième cycle de trois ans et le troisième, de trois ans. L'école primaire commence à l'âge 6 ans et son cursus va de la classe de 1^{ère} à la classe de 6^{ème} pour les élèves de 11 ans. Suit, par concours d'entrée, le collège qui va de la classe de 7^{ième} à la classe de 9^{ième} (à 14 ans). En 9^{ième}, l'élève passe l'examen du diplôme d'études secondaires du deuxième cycle. Ce diplôme lui permet d'entrer au lycée, qui comprend les classes de 10^{ième} et de 11^{ième}. Finalement, l'élève subit les épreuves du baccalauréat en fin de 12^{ième}, à l'âge de 17 ans (statistiques du *Cambodge contact* datant de mars 1996). Quant aux langues étrangères, en l'occurrence le français et l'anglais, elles sont enseignées à partir du deuxième cycle, et depuis récemment, dès la fin du premier cycle.

L'enseignement professionnel comprend la formation professionnelle comme telle, où l'on enseigne rarement les langues étrangères, et l'enseignement supérieur, où ces dernières font partie de la formation. L'admission à la formation professionnelle se fait sur concours parmi les élèves qui ont obtenu le diplôme d'études secondaires du deuxième cycle. L'enseignement est dispensé exclusivement en cambodgien. Les langues étrangères y sont enseignées seulement pour les besoins de la cause. Ces langues sont plutôt réservées à l'enseignement supérieur. Ici encore, on distingue deux situations: d'une part les écoles supérieures de langues étrangères, où celles-ci sont enseignées en vue d'un métier ou d'une profession, d'autre part, les écoles supérieures où l'enseignement de ces langues vise la culture générale des étudiants. L'admission à l'enseignement supérieur se fait sur concours parmi les titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire. Parallèlement à ce système éducatif officiel, il existe des centres de langues étrangères. Après l'anglais -la langue étrangère la plus en demande- le français est enseigné dans chaque milieu institutionnel qui offre un programme de langues étrangères.

Les approches choisies pour enseigner le français varient considérablement d'une institution à l'autre.

1.1.1 L'enseignement général

Dans l'enseignement général, les cours de langues étrangères, à savoir le français et l'anglais, sont donnés à raison de quatre heures par semaine pour chaque langue, durant les neuf mois de l'année scolaire. Les classes comptent normalement environ trente-cinq élèves. Dans les milieux urbains, par manque de salles de classe et à cause d'une pénurie de professeurs, les classes peuvent compter jusqu'à soixante élèves.

Dans les années 60 et 70 et même 80, pour enseigner le français, on utilisait le manuel Cours de langue et de civilisation française de G.Mauger (1953-1957). Les textes écrits et

les exercices grammaticaux étaient bien appréciés. La traduction était la principale manière d'exploiter les textes. Une lecture-modèle par l'enseignant était suivie d'une lecture collective dans le but de faire de la 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 traditionnelle (Mackey, 1972).

Après trois ou quatre années d'apprentissage, les élèves arrivent difficilement à communiquer avec des francophones. Par contre, ils ont un bagage lexical et grammatical élémentaire qui pourrait être utile plus tard. Cette situation s'explique par le contexte social et environnemental dans lequel baignent les élèves cambodgiens. L'apprentissage du français n'est pas suffisamment renforcé par la pratique. Les élèves n'ont pas l'occasion de s'exprimer dans cette langue en dehors de l'école.

Depuis 1990, plusieurs manuels sont utilisés au niveau collégial, entre autres, pour les débutants, une méthode très ancienne intitulée Chèt-Chème, qui comporte des éléments de comparaison entre le français et le khmer. Toutefois, des formateurs cambodgiens, en collaboration avec des Français, ont produit des méthodes plus modernes, dont Les Vacances en France.

1.1.2 Le Centre des langues étrangères

Au Cambodge, le Centre des langues étrangères de l'Université Royale de Phnom Penh offre une formation de quatre ans, divisée en deux étapes: formation de base et formation spécialisée. Dans cette institution de langues, la formation de base consiste essentiellement en un cours de langues étrangères tandis que les années qui suivent servent à préparer les étudiants à une profession précise telle que la traduction, l'interprétariat, le tourisme, le

professorat. Durant la formation de base, le français est enseigné pendant 24 heures par semaine au Département de français.

Durant les années soixante et soixante-dix, voire même les années quatre-vingt, c'est l'approche grammaire-traduction qui était utilisée. La rédaction de textes littéraires constituait un autre type d'exercices pour les étudiants.

Remarquons que malgré le considérable bagage lexical et grammatical acquis, les finissants avaient du mal à comprendre leurs interlocuteurs francophones et à se faire comprendre par ceux-ci.

Devant le faible développement de la compétence communicative de l'enseignement traditionnel, le Département de français a décidé d'adopter, vers la fin des années quatre-vingt, une nouvelle approche. C'était la fin de la traduction et de la grammaire, et le début d'un accent mis sur la communication. D'une part, on entraînait les étudiants à présenter 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. La compréhension de 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. L'intérêt ne portait plus sur les explications grammaticales ni sur les régularités formelles; un maximum de temps était consacré à la pratique du français. En effet, la plupart des activités de classe étaient effectuées par les étudiants, exclusivement en français; dès la première leçon, le recours à la langue maternelle était interdit et il était demandé aux étudiants de s'exprimer en français.

Cette démarche didactique correspondait à l'«approche communicative». Les étudiants devenaient beaucoup plus à l'aise que ceux des décennies précédentes en communication orale ou écrite avec des francophones.

La grammaire est enseignée en lien étroit avec les situations et les intentions communicatives alors que dans les années soixante, les règles grammaticales étaient enseignées hors des situations 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 plus à l'aise en communication orale que ceux qui les ont précédés. Les conditions politico-économiques aidant, les étudiants recherchent activement le contact avec le français et avec des francophones en dehors de l'école : l'Ambassade de France et l'Alliance Française organisent des activités à l'intention des Cambodgiens.

1.1.3 Autres écoles supérieures

Vers la fin 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 le Centre des langues étrangères. Avant, le russe ou le vietnamien étaient les seules langues étrangères enseignées dans ce milieu. L'effectif des classes et le nombre d'heures accordé à l'enseignement d'une langue étrangère variaient considérablement d'une école à une autre. Par contre, le choix du contenu et de l'approche pédagogique était le même pour la plupart de ces écoles. On y utilisait le même matériel que dans le Centre des langues étrangères.

1.1.4 L'Alliance Française

Depuis 1990, l'Alliance Française a ouvert un Centre Culturel Français (CCF) dans les grandes villes du Cambodge, à Phnom Penh et à Siem Reap. Ce centre offre principalement des cours de français. Formant des groupes d'une quinzaine de personnes, les apprenants

font six heures de français, soit avec un enseignant cambodgien, soit avec un enseignant français. On y utilise le même matériel que dans le Centre des langues étrangères, mais les activités de classe sont toutes orientées vers la communication. Il s'agit donc de l'ancienne version de l'approche communicative.

1.2 CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'INSTITUT DE TECHNOLOGIE DU CAMBODGE

L'Institut de Technologie du Cambodge (ITC) est un établissement d'enseignement technique supérieur, un pôle technologique dynamique contribuant au développement économique du Cambodge et des pays limitrophes.

À l'heure où le Cambodge ressent un besoin urgent de cadres techniques qualifiés à même de prendre en charge sa reconstruction, l'ITC se veut un élément moteur parmi les établissements d'enseignement supérieur en affichant une double ambition :

- former des cadres préparés à exercer des responsabilités dans les principaux domaines techniques;
- devenir un pôle technologique régional capable de stimuler le développement des pays d'Asie du Sud-Est et du Pacifique, en particulier du Cambodge. Lieu d'échanges avec les entreprises, ITC est une charnière entre les milieux universitaires, scientifiques et industriels.

1.2.1 Trois cycles de formation

En réponse à divers besoins, l'ITC prévoit la mise en place de trois cycles de formation :

- Un nombre majoritaire d'étudiants recevra pendant 3 ans un enseignement technique les préparant à aborder la vie active en tant que techniciens supérieurs. Après au moins deux années d'expérience sur le terrain, un concours professionnel permettra aux meilleurs d'entre eux de compléter leurs études pour devenir ingénieurs.

- Des étudiants recrutés parallèlement seront formés en langue française durant cinq ans jusqu'au niveau ingénieur, cette formation étant ouverte aux étudiants étrangers.

- Dès que les conditions le permettront, l'ITC ouvrira un troisième cycle destiné à former, au niveau de la recherche, des spécialistes dans le domaine des sciences de l'ingénierie.

En délivrant des diplômes d'un niveau reconnu au plan international, l'ITC habilitera les étudiants à poursuivre leurs études dans des universités étrangères. L'ITC veut privilégier un enseignement pratique de façon à répondre à des besoins concrets. L'emploi du temps accordera à cet égard une part importante aux travaux pratiques, stages et projets de fin d'études en liaison avec le milieu professionnel du Cambodge et de ses partenaires économiques.

Au niveau technicien supérieur, l'enseignement est dispensé en khmer et en français; au niveau ingénieur, l'enseignement donné uniquement en français, a pour but de promouvoir des recherches à l'échelle régionale et internationale.

1.2.2 Cinq départements

Les étudiants recrutés par concours suivent tout d'abord un tronc commun (langue, enseignement scientifique) de 12 mois pour les techniciens supérieurs et de 18 mois pour les ingénieurs, avant de choisir l'une des filières de spécialisations proposées par les cinq nouveaux départements:

- Le Département de Génie Civil (GCI)
- Le Département de Génie Chimique et Alimentaire (GCA)
- Le Département de Génie Électrique et Énergétique (GEE)
- Le Département de Génie Industriel et Minier (GIM)
- Le Département de Génie Rural (GRU)

Dans chacun d'eux, un chef de département jouissant d'une expérience professionnelle et pédagogique dans son domaine encadre l'équipe de professeurs.

1.3 RETOUR DU FRANÇAIS COMME LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'enseignement du français dans les universités a recommencé en 1985 à la Faculté de Médecine. Le gouvernement cambodgien demandait à la France de mettre à la disposition de cette faculté deux professeurs français, chargés des cours et de la formation des professeurs de français.

Puis en 1988, l'Université Royale de Phnom-Penh faisait appel à des professeurs français pour rouvrir des cours de français à l'université. Et, dès 1991, l'objectif se précisait et le vice-recteur demandait que les services français fassent des propositions pour élaborer un programme académique et réorganiser administrativement ce qui allait devenir le nouveau département de français de l'université. À partir de 1988, et au fur et à mesure que disparaissait l'enseignement du russe et du vietnamien, le gouvernement faisait appel à la France pour dispenser des cours de langue dans les universités, puis au secondaire. À partir de 1990, c'est autour de l'Alliance Française que s'articulent les différents projets d'aide à la reconstruction du système éducatif cambodgien. L'ouverture de l'Ambassade de France, puis la transformation de l'Alliance Française en Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL) ont permis de renforcer la cohérence dans les actions entreprises.

À l'heure actuelle, la quasi-totalité des établissements d'enseignement supérieur du Cambodge ont adopté le français, soit comme langue vivante obligatoire, soit comme langue de travail, soit comme langue d'enseignement, même si officiellement le khmer doit être la langue d'enseignement au Cambodge. De fait, au Cambodge, le français sert à accéder à l'enseignement supérieur, aux sources scientifiques et à un enseignement de troisième cycle suivi en France ou dans un pays francophone.

Les établissements d'enseignement supérieur sont au nombre de neuf :

1. Université Royale de Phnom Penh (URPP) (Lettres, Sciences humaines, Sciences exactes et Langues);
2. Faculté de Droit et des Sciences Économiques;
3. Université Royale des Beaux-Arts (URBA);
4. Faculté mixte de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie;
5. École Royale d'Administration (ERA);
6. Institut de Technologie du Cambodge (ITC);
7. Université Royale d'Agronomie (URA);
8. Faculty of Business;
9. Université Ved Motha Russey (Agronomie, Médecine traditionnelle et gestion).

Pour l'année universitaire 1995-1996, ces établissements comptaient 12,731 étudiants. Dans les six premiers établissements, des cours de français sont organisés auprès de 6,208 étudiants. Parmi eux, certains suivent un enseignement de leur matière en français. Le volume horaire des cours de français varie de 20 heures par semaine au Département de français de l'URPP, à 2 heures par semaine au Département des Arts plastiques de l'Université des Beaux- Arts.

Le Centre Culturel et de Coopération Linguistique (CCCL), héritier de l'ancienne «Alliance Française» de Phnom Penh organise des cours pour 3,422 étudiants, l'AUF-UREF pour 2,686 étudiants, essentiellement à l'ITC et à l'URPP hors du Département de français et dans les filières francophones (Géographie, Physique, Chimie, Mathématiques, Biologie).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE : MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT, BESOINS LANGAGIERS, LANGUE ET CULTURE

L'analyse des manuels d'enseignement des langues découle d'une longue tradition. L'ouvrage de W.F.Mackey (1972) présente de manière exhaustive plusieurs critères qui doivent guider l'évaluation des manuels d'enseignement des langues. Cet auteur insiste surtout sur la sélection et la progression des contenus linguistiques d'enseignement.

L'ouvrage de Lorne Laforge (1972) parle également des critères qui orientent la sélection d'un manuel de FLS (français langue seconde) ou de FLE (français langue étrangère) en accordant une attention particulière à la notion de disponibilité et de fréquence des unités linguistiques, c'est-à-dire des mots les plus utilisés dans une situation donnée.

De nouveaux critères d'évaluation sont apparus à partir de 1975, critères qui découlent d'une approche de type pragmatique. Ce courant observe les manuels en tenant compte de la relation entre les contenus linguistiques, les domaines d'activités langagières, les publics donnés et les situations de communication. C'est une telle orientation qu'on retrouve chez G.Alvarez (1977), chez Dabéne (1978), Richterich (1979), Barbier (1977), Ferenczi (1977). À la suite de ces auteurs, nous appelons ce courant : «Analyses situationnelles».

G.Vigner (1980) indiquait que l'attention portée récemment à la pragmatique, à la linguistique de l'énonciation et à l'analyse du discours était devenue le repère principal

dans le choix des manuels d'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère. La référence à ces domaines de la linguistique semble légitimer la pertinence d'un manuel. L'engouement pour une approche qui s'inspire de la linguistique, de la pragmatique et de l'analyse du discours est devenu le lieu déterminant d'appréciation des manuels aujourd'hui. Pourtant, si les récents développements d'une science peuvent être des facteurs pertinents dans l'appréciation d'un manuel, d'autres facteurs pédagogiques tout aussi pertinents demeurent. G.Vigner (1980) indique que ces autres facteurs ont tendance à être laissés dans l'ombre au seul bénéfice des orientations théoriques nouvelles de la science linguistique. Pourtant le choix d'un manuel à l'intention des enseignants et des élèves est un acte pédagogique d'une grande importance et ce choix devrait être guidé par des critères rigoureux et justifiés en fonction autant d'objectifs linguistiques que d'objectifs pédagogiques, d'objectifs de politique linguistique nationale, d'objectifs de communication nationale et internationale, d'objectifs socio-culturels définis en fonction des besoins d'une communauté socio-linguistique donnée.

Ainsi, au Cambodge, le «savoir» linguistique a cessé d'occuper tout le terrain pour faire de la place à des considérations d'un autre ordre, par exemple : acquisition d'une compétence de communication ou «savoir faire», adaptation des contenus au contexte local, apprentissage du français comme langue d'accès à la science et à la technologie. Parallèlement, on a assisté à une évolution des méthodes d'enseignement passant de la méthode naturelle aux approches communicatives les plus modernes. Et plus précisément à l'ITC, lieu de notre enquête, on adhère de plus en plus à une démarche «motionnelle-fonctionnelle», où la langue cible serait enseignée, à l'exemple du Vietnam, dépouillée de sa culture et à partir de textes choisis en fonction de la culture d'origine des étudiants et correspondant à leur domaine de spécialité.

2.1 L'ÉVOLUTION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

2.1.1 La méthode naturelle

C'est sans doute la plus ancienne et celle qui est encore la plus pratiquée en dehors des salles de classe. Elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquelles on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d'explications grammaticales, un «authentique bain linguistique» et pas de progression. La méthode naturelle n'est une méthode que lorsqu'elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un «professionnel», généralement natif de L2 et un ou plusieurs étudiants ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue (H. Besse, 1985).

Dans le même ordre d'idée, la méthode naturelle cherche à reproduire en salle de classe la façon «naturelle» dont l'enfant acquiert sa langue maternelle. La méthode axée sur la compréhension préconise une compréhension orale (pour ce qui est de l'oral) globale silencieuse de la langue-cible avant de passer à la production orale, faisant penser à l'image de l'enfant qui écoute longtemps avant de parler (F. Lapointe, 1993).

2.1.2 La méthode traditionnelle

D. Coste (1972) fait référence à la méthode traditionnelle qui s'appuie sur la grammaire et traduction. Une conception normative des règles de grammaire prévaut sur une description cohérente du système de la langue. De longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle sont bien remarquées. La méthode traditionnelle n'a pas beaucoup mis l'accent sur les fondements de son choix didactique. Elle s'intéresse plutôt à l'écrit, à la mémorisation des règles de langue, aux exercices de thème et de version. H. Besse (1985) caractérise cette méthode en quatre

critères : le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 et le plus souvent mot à mot; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements, sur un découpage de la description qu'il enseigne.

2.1.3 La méthode directe

Selon D. Coste (1972), la méthode directe recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. On se propose de placer l'élève dans un «bain de langage» et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi «naturelles» que possible tout comme l'enfant qui apprend à parler. Le recours est apparemment simple: en montrant un objet ou en accomplissant une action quelconque, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère. L'accent est mis sur les exercices de nomination et de description du réel.

En ce sens, H.Besse (1985) indique sa principale originalité: l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1; il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même. C'est la première étape, celle des mots dits concrets, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer. Ensuite, on passe à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'on peut mimer aisément, mais qu'on peut dessiner au tableau ou observer sur des images. Ainsi, en méthode directe, le maître ne traduit pas en L1 et s'appuie d'abord sur ses propres productions orales (d'où l'importance des transcriptions phonétiques dans presque tous les manuels); une description grammaticale de L2 est ensuite introduite implicitement; et la progression suivie dépend directement des procédés pédagogiques utilisés : on commence par les mots concrets parce

qu'on peut montrer à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits.

2.1.4 La méthode audio-orale

Cette méthode connut un grand rayonnement aux États-Unis pendant une quinzaine d'années, entre 1950 et 1965. C'était une méthode très demandée pendant la guerre pour former rapidement des spécialistes aptes à comprendre et à parler les langues des pays impliqués dans la deuxième guerre mondiale. Elle est connue sous le nom de The Army Method («La méthode de l'armée»).

D. Coste (1972) constate que contrairement aux méthodes traditionnelle et directe, la méthode audio-orale se réclame explicitement de théories linguistiques et d'hypothèses sur l'apprentissage. La langue étant conçue comme un comportement fait d'habitudes et d'automatismes, son apprentissage repose sur un modèle skinnérien (stimulus-réponse, renforcement). On ajoute, avec Skinner encore, que l'apprentissage se fera d'autant mieux si on évite à l'élève de commettre des erreurs et si la matière à enseigner est présentée en unités minimales, «pas à pas», de façon aussi programmée que possible. Il est clair en effet que, dans les cas extrêmes, les cours audio-oraux se présentent comme un enchaînement d'exercices travaillant la mécanique du fonctionnement linguistique et uniquement destinés à montrer des réflexes verbaux.

D'ailleurs, H.Besse (1985) montre que les leçons y étaient centrées sur des dialogues de langue courante, élaborés par les concepteurs, mais différents du dialogue interactif à visée strictement pédagogique de la méthode directe, dialogues qu'il fallait mémoriser parfaitement, «sur-apprendre», avant de s'efforcer de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases les composant, en s'aidant d'ouvrages de grammaire portant sur la L2 (mais aussi sur la L1) et d'explications magistrales.

C'est cependant cette méthode de l'armée qui suscita ce qui allait devenir la méthode audio-orale, parce qu'elle montrait qu'il était possible d'apprendre à comprendre et à parler une L2 dans un temps relativement court et sans exiger une grande capacité intellectuelle.

Comme dans la méthode de l'armée, en méthode audio-orale, la L2 est présentée à travers des dialogues de langue courante, mais ceux-ci ne sont plus répétés par le moniteur natif : ils sont enregistrés sur les premiers magnétophones bi-pistes (qui, ultérieurement, seront regroupés en laboratoire de langue). De plus, ces dialogues sont élaborés en fonction de la progression choisie : chaque réplique contient une phrase dite «de base». Ces phrases modèles, présentées parfois avec leur traduction en L1, parfois sans traduction, doivent, dans une première étape, être apprises par cœur. Les exercices structuraux (exercices de substitution et de transformation) jouent un rôle très important en développant certains automatismes chez l'apprenant.

2.1.5 La méthode audio-visuelle

Selon D. Coste (1972), bien que la méthode audio-visuelle présente des ressemblances avec la méthode audio-orale : accent mis sur l'expression orale, refus de la traduction et des présentations explicites de la grammaire, limitation stricte du vocabulaire introduit, souci de fonder la progression sur une description linguistique cohérente, des lignes de partage tout aussi nettes apparaissent :

- l'accent est mis d'entrée, dans le cours audio-visuel, sur la communication plus que sur la manipulation; ou plutôt la manipulation est pratiquée dans des conditions de communication et non «à vide».
- les exercices structuraux hors situations sont refusés et le sens des messages n'est jamais négligé.

- on n'attache pas une importance particulière à la programmation par étapes et par unités minimales.

Henri Boyer et Michèle Rivera (1979) soulignent également que la méthode S.G.A.V (Structuro-globale audio-visuelle) accorde la priorité à l'oral, mais toutefois précisent qu'elle s'attache à procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale. Pour H.Besse (1985), il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation. L'enseignement grammatical est inductif et implicite (les étudiants y induisent les régularités de la L2 à partir d'une pratique méthodique de ses formes, sans que le professeur explicite ces régularités). On cherche à faire réemployer par les étudiants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes et finir l'automatisme. Ce sont les exercices de réemploi qui remplacent les exercices structuraux de la méthode audio-orale.

2.1.6 Les approches communicatives

En didactique des langues, l'introduction de la notion de compétence de communication au début des années 70 a contribué à donner un fondement proprement linguistique aux critiques qui étaient adressées aux méthodologies de type structuro-béhavioriste, basées essentiellement sur des pratiques répétitives et mécaniques (imitation, répétition, pattern practice...). Ces méthodes ne visaient que le montage d'une compétence linguistique- construire des phrases correctes- mais ne développaient pas la capacité d'utiliser ces phrases dans des situations concrètes. De cette révision conceptuelle sont nées les nouvelles méthodologies qui dominent dès la fin des années 70: approches fonctionnelles, approches communicatives et approches interactives (Gerardo Alvarez et Denise Perron, 1995).

La méthode communicative (F.Lapointe, 1993), la plus répandue et la plus en faveur actuellement, vise à enseigner sans détours, c'est-à-dire sans construction graduelle

d'énoncés corrects, ce qu'il faut dire dans telle situation compte tenu de l'intention de communication du locuteur et de l'interlocuteur. Ceci explique la place à part accordée par cette méthode aux fonctions langagières ou actes de parole et plus généralement au discours interlocutoire: comment suggérer, s'excuser, ouvrir ou fermer une conversation, exprimer un regret, menacer, etc. La compétence de communication visée par cette méthode se compose de plusieurs compétences (Canale et Swain, 1980): sociolinguistique (emploi du discours approprié aux circonstances et au statut du ou des locuteurs); linguistique ou grammaticale (capacité de formuler le message intelligiblement); discursive et dialogique (sélection des termes et cohésion du discours pour «interagir» correctement et faire passer le sens et l'intentionnalité du message; stratégique (stratégies verbales et non verbales pour pallier à une incompétence linguistique, entre autres). L'approche communicative refuse, tout comme les approches naturelles et axées sur la compréhension, de commencer par la compétence linguistique. Elle est fondée sur l'acquisition et fait appel à la fréquentation de documents «authentiques» ainsi qu'à la multiplication d'interactions simulées (mises en dialogue, jeux de rôle, tâches à accomplir, telles sondages, enquêtes, entrevues, etc.) en salle de classe. Mais de fait, la méthode communicative met en jeu la compétence linguistique (grammaticale), qui reste prépondérante pour acquérir une compétence de communication. On ne peut parler une langue sans en acquérir les usages linguistiques. Or tout se passe comme si l'approche communicative spéculait sur les processus d'apprentissage et d'acquisition. Une salle de classe ne sera jamais un milieu naturel et l'apprenant, qui a déjà intériorisé une première langue, ne peut revivre le cycle de l'enfance et les innombrables situations et interactions qui ont mené à l'acquisition de sa langue maternelle. C'est pourquoi, dans les faits, on en revient toujours à des descriptions grammaticales traditionnelles, qu'elles apparaissent dans les méthodes ou qu'elles soient laissées aux bons soins du pédagogue. Et si les explications grammaticales sont ainsi réhabilitées, c'est aussi parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. Selon H.Besse (1985), la progression de l'enseignement n'est donc plus déterminée seulement en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais aussi en

fonction des besoins et des attentes de l'apprenant. Il est désormais tenu compte du public auquel on s'adresse (besoins en L2 exprimés par les étudiants).

Notre enquête auprès des professeurs de l'Institut de Technologie du Cambodge illustrera très bien ce dernier point de vue : pour les enseignants interviewés, la notion de «besoins langagiers» fera immédiatement référence à la nature du public étudiant de l'ITC, à savoir de futurs techniciens et ingénieurs pour qui le français doit d'abord et avant tout être une langue de «spécialité», un moyen d'accéder au savoir scientifique.

Mais, si la progression de l'enseignement et le contenu d'un cours de L2 doivent être déterminés en fonction des attentes du public concerné, il importe de bien cerner cette notion de «besoins langagiers» dits également «besoins d'apprentissage».

2.2 QU'ENTENDRE PAR «BESOIN D'APPRENTISSAGE»?

Tout apprentissage des langues vivantes ou étrangères se rapporte logiquement à une analyse des besoins langagiers. D.Coste le souligne : «en tout état de cause, l'entrée première- dans la cohérence même des principes généraux qui commandent tout le projet «systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes»- doit être, pour et par chaque utilisateur, une analyse des publics et des besoins»» (1976, p.27). Quant à Henri Besse et Robert Gallison (1980), ils montrent que l'analyse des besoins des apprenants est le préalable obligatoire dans toute démarche fonctionnelle conséquente.

Ainsi «(...) les besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes.» (Richterich 1973, p.36). Et Coste note (1977, p.53) que «la notion du besoin étant réputée difficile à cerner, on se range volontiers (son succès en témoigne) à une définition comme celle de Richterich, qui a pour corollaire apparent et commode que l'examen des besoins peut pratiquement se ramener à

l'inventaire des comportements langagiers mis en rapport avec les circonstances de leur production». Pourtant, selon Richterich (1985, p.108) «les besoins langagiers en tant que tels n'existent pas. Ils ne peuvent avoir de réalité qu'en rapport avec un objet-but et un ou des individus.»

Les besoins en matière d'apprentissage des langues, notamment pour ce qui concerne les adultes, sont multiples et diversifiés; mais on manque d'une analyse de cette demande (Un niveau-seuil 1976). Si l'on admet que les besoins sont constitués par les «relations requises» (Nuttin 1980, p.103) entre l'individu et son environnement, le besoin langagier peut être considéré comme une manifestation de ces relations dont la particularité est qu'elles sont établies par le langage. Il est donc l'objet-but d'un invariant, selon la terminologie de Dubos (1982, p.62), qui permet à l'être humain non seulement de régler certains types d'interactions avec son environnement, mais aussi de leur donner un sens. À un premier niveau, on peut parler d'un besoin de langage, au même titre que celui de nourriture ou d'abri, qui est inscrit dans le programme génétique de l'espèce humaine.

Selon R.Richterich (1974), les besoins d'apprentissage correspondent aux contenus et savoir-faire, en rapport avec la lecture et l'écriture, nécessaires à l'apprentissage soit d'une langue étrangère en général, soit de ces deux activités spécifiques dans une langue étrangère. Dans le même type, R.Richterich (1985) souligne que dans le contexte d'un enseignement /apprentissage, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.

D'ailleurs, les besoins langagiers ne sauraient résoudre le difficile problème de la motivation, mais ils constituent une réponse beaucoup plus adéquate et précise que naguère au problème fondamental de la détermination des objectifs d'enseignement/ apprentissage, à

court, à moyen et à long terme. Si on ne trouve rien à substituer aux besoins langagiers pour les apprenants qui ne sont pas concernés par ce type de besoins, on continuera à définir les objectifs comme le font les instructions officielles, en idéalisant par le flou, et la D.G.L.E (didactique générale des langues étrangères) ne progressera pas au niveau du «Pour quoi faire?» (R.Galisson, 1980).

Maintenant, essayons de voir comment les didacticiens définissent la notion de besoin langagier.

2.2.1 Notions de besoin langagier

Notion de besoin selon R.Richterich (1973)

- La notion de besoin s'inscrit dans un système de relations d'interdépendances et n'a de sens (et d'opérationalité) qu'à l'intérieur de ce système : relation avec attente et motivations d'une part, avec objectifs d'autre part, avec évaluation enfin.
- Tous les besoins langagiers ne peuvent être identifiés au même titre ni au même degré (c'est l'opposition, souvent mal interprétée, entre besoins objectifs et besoins subjectifs, termes effectivement ambigus).
- Si l'identification des besoins peut se traduire dans la définition des objectifs, ce n'est jamais qu'au prix d'un compromis, entre besoins et ressources d'une part, entre les divers partenaires de l'acte d'enseignement/ apprentissage d'autre part.
- Le cheminement de cet acte entraîne l'évolution des besoins : certains sont satisfaits, d'autres sont créés. Leur identification ne

saurait donc se limiter à une opération préalable, elle est dynamique, permanente, continuée tout au long du programme.

Richterich (1985) indique :

- Le besoin est lié à l'idée de nécessité. Peu importe que celle-ci soit relative et variable selon les individus et leurs relations avec leur environnement, le besoin, quel qu'il soit, fait toujours penser à ce qui est primordial à la vie de l'être humain, comme par exemple, la nourriture, l'oxygène, la sexualité, etc.
- Du fait que les modes de ressentir et satisfaire un même besoin peuvent prendre des formes très variées, la notion est également associée à ce que chaque individu a de différent par rapport à ses semblables.
- Le besoin appelle enfin l'idée de manque que l'individu éprouve en comparant un état interprété comme insatisfaisant avec un état déjà vécu ou imaginé comme satisfaisant.

Richterich (1985) développe le rôle de l'identification des besoins dans l'enseignement des langues étrangères :

- La notion de besoins langagiers ne peut pas être réduite aux seuls usages prévisibles de la langue dans des situations de communication prédéterminées, mais doit être construite en fonction de l'ensemble des composantes des systèmes d'enseignement/ apprentissage.

- On ne peut pas dissocier les besoins de l'individu, expression intime de sa personnalité, de ceux des institutions et de la société. Un besoin est toujours le produit des interactions du couple individu-environnement.
- L'opération d'identification n'est plus au seul service de la définition préalable des objectifs et des contenus. Elle est un moyen pédagogique, parmi d'autres, de prendre conscience, de décider et de régler des interrelations.
- De ce fait, elle n'a plus lieu qu'une seule fois, avant la réalisation d'un projet, mais plusieurs fois et peut même devenir une activité régulière.
- Elle n'a plus recours à des moyens lourds que seuls des spécialistes savent utiliser, mais propose un éventail de pratiques légères à la disposition de tous les partenaires.

Louis Porcher (1977) aborde la notion de besoins en ces termes:

- Les attentes, les demandes, les vœux, les souhaits, les exigences, les motivations, les buts, les besoins, sont allègrement confondus...
- Les besoins d'un individu ou d'un groupe (en formation) ne se confondent jamais avec ce que cet individu en dit, bien que, pour les déterminer, il soit nécessaire de prendre en compte également ce qui est ainsi dit.

- Du coup, un autre piège se lève, inverse : certaines tentatives ont lieu pour déterminer les besoins d'un public sans consultation de celui-ci.

- Dès lors, on comprend que s'affrontent deux chevaleries ennemies, qui s'excommunient mutuellement et qui, pourtant, reposent sur des hypothèses fondamentalement fausses : d'une part une certaine attitude non directive, d'autre part une certaine volonté technocratique.

2.2.2 Composantes des besoins d'apprentissage

D.Lehmann (1993) illustre bien les trois composantes des besoins d'apprentissage : composante psycho-affective, composante langagière et composante socio-culturelle. La première composante se rapporte aux motifs d'insécurité : une forme d'insécurité linguistique face à une langue étrangère et les implications relationnelles du déroulement d'apprentissage. La deuxième est reliée à la communication dans la classe : les échanges à finalités pédagogiques ou méta-pédagogiques et le contenu informatif introduit dans les cours. D'ailleurs, la motivation et le matériau langagier dans la classe seront appréciés dans la prise de conscience du fossé qui existe entre la classe et la communication réelle. La dernière relève de la composante socio-culturelle, notamment pour les apprenants non francophones.

2.2.3 Motivations et besoins

Les derniers rapports de la *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages* (1970) ont été consacrés à l'examen des problèmes de motivations et d'attitudes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est symptomatique que ces questions soient aujourd'hui abordées. Selon Coste (1972), l'ignorance des objectifs premiers des étudiants au nom d'une hiérarchie nécessaire et d'un ordre imposé des acquisitions serait se

condamner à l'échec. Les objectifs d'un cours doivent être clairement définis et annoncés. Il importe d'admettre que les étudiants ont des intérêts et des besoins diversifiés, que leurs aptitudes sont différentes.

Une bonne partie de la recherche et de la réflexion en pédagogie des langues vivantes tourne autour des notions de motivation et de besoin.

Selon Richterich (1974), les notions de motivation et de besoin peuvent être et sont, généralement, confondues. Le Ny (1972) les distingue :

La motivation primaire est évidemment liée au besoin; l'une et l'autre sont le produit de changements dans l'équilibre biologique entre l'organisme et son milieu, exigeant la recherche d'un autre équilibre. Il n'y a pas identité entre besoin et motivation : le premier est un certain état de l'organisme ou d'une partie de celui-ci (par exemple un taux de glucose dans le sang inférieur à une certaine valeur, ou encore une atteinte par brûlure contre certains tissus); la seconde est un état du système nerveux résultant du premier, de façon directe ou par l'intermédiaire de stimulus, externes ou internes, et susceptibles de pousser l'organisme à une activité. Il n'y a pas de relation simple, linéaire, entre le besoin et la motivation.

On pourrait retenir les différenciations suivantes entre les deux notions :

- à la notion de motivation seraient rattachées les techniques, les attitudes, les conduites pratiquées aussi bien par l'enseignant que l'apprenant pour atteindre leurs objectifs;
- à celle de besoin seraient rattachés les contenus d'enseignement et d'apprentissage. (R.Richterich, 1974)

Les études sur ce point ne semblent encore que générales et temporaires. Les notions de motivation et de besoin doivent donc être approfondies. Et pour ne donner qu'un exemple,

ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère, et nous reprenons ici les termes de Richterich (1985), peut notamment dépendre en grande partie du statut politique, sociologique, ou même culturel, qu'occupe cette langue dans la communauté ou l'environnement.

2.3 LANGUE ÉTRANGÈRE ET LANGUE SECONDE

Denise Perron (1996) distingue la langue seconde et la langue étrangère comme deux choses qui ont en commun de ne pas être des langues maternelles, mais qui se différencient par leur statut dans la communauté. Elle précise que la langue seconde est un outil de communication gouvernemental et possède un statut officiel. Par contre, la langue étrangère est rarement utilisée dans la communauté et ne possède aucun statut officiel ni privilège.

Dans le cadre d'une analyse des besoins langagiers des apprenants, cette distinction entre langue étrangère et langue seconde nous paraît dans bien des cas peu opératoire. Dans de nombreux pays, le français ou l'anglais (entre autres) ne sont pas à proprement parler des langues secondes, mais n'en demeurent pas moins la *langue commune* dans certains secteurs d'activités pour une frange importante de la population. Et au Cambodge, le français, bien qu'il n'ait ni statut politique, ni privilège officiel, demeure la langue de l'enseignement supérieur, de la communication à certains niveaux de l'administration, de l'accès au savoir scientifique, et de plus pèse depuis longtemps de tout son poids culturel.

2.4 LA LANGUE ET LA CULTURE

La langue a un lien très étroit avec la culture. Selon Alvarez (1986), la langue est considérée comme élément constitutif de la culture. La culture, pour lui, est inscrite dans la langue. Sapir (1968) soulignait que «de tous les aspects de la culture, c'est sans doute le langage qui a connu le premier un degré élevé d'élaboration, et il est probable que sa perfection essentielle soit la condition nécessaire du développement de la culture dans son

ensemble». C'est ce qui lui faisait affirmer que le langage est «le guide symbolique de la culture».

Besse (1993) désigne qu'une langue est condition de la culture qui lui correspond, parce que c'est surtout au moyen de la langue que se transmet une culture de génération en génération mais aussi parce que c'est au moyen d'une langue que l'on étudie une culture et qu'on l'enseigne et l'apprend.

Alvarez (1986) a présenté trois corollaires pour l'enseignement des langues:

- Les cours de civilisation, utiles sans doute pour la formation des enseignants, sont de faible rendement dans cette construction du savoir culturel des apprenants ordinaires. Ce qui est plus rentable, c'est de confronter l'apprenant avec des productions discursives courantes (des documents authentiques) de la langue seconde ou étrangère. Autrement dit, il s'agit de mettre en lumière comment ces éléments culturels sont présents dans la communication ordinaire des locuteurs dont on apprend la langue, et comment le fait de les ignorer entrave la compréhension.
- La notion de textes de civilisation ou textes culturels nous semble discutable. Pour nous, tout texte est culturel, en ce sens qu'il est le témoin du contexte socioculturel dans lequel il a été produit. Une annonce publicitaire sur l'entreposage des fourrures au Québec est autant révélatrice de comportements culturels qu'un poème de Félix Leclerc.
- Pour obtenir une distance vis-à-vis de sa propre culture, on peut faire appel à l'anthropologie, et étudier par exemple les comportements

d'autres sociétés ou procéder à des simulations de comportements différents. Mais la classe de langue est le lieu privilégié de cette prise de conscience, à condition que l'on procède à une interrogation interculturelle.

Nous voyons qu'il y a un ancrage entre la langue et la culture. Et la question se pose à savoir si l'on peut dissocier l'enseignement de langues étrangères ou secondes de la culture qu'elles véhiculent et traduisent.

2.5 ENSEIGNER LA LANGUE SANS SA CULTURE

Cette option d'enseigner la langue sans sa culture n'est pas toujours partagée. Mais, selon H. Besse (1993), cette idée d'enseigner une langue étrangère ou seconde (L2), tout en faisant abstraction de la culture que celle-ci exprime, est plus répandue qu'on ne le dit. C'est cette approche qui a été préconisée dans des pays communistes et par certains didacticiens du tiers-monde afin de préserver, autant que faire se peut, les élèves de normes et valeurs considérées comme politiquement critiquables. Ce réductionnisme de la langue se développe encore aujourd'hui dans certains pays qui, pour des raisons religieuses ou, plus largement, idéologiques, veillent soigneusement à éloigner les étudiants de tout ce qui dans les mœurs paraît, à travers la langue étudiée, contraire à leurs croyances et pratiques. Cette approche est également largement dominante dans nombre de pays qui, après leur indépendance, ont adopté comme langue officielle celle de leur ancien colonisateur et qui cherchent à faire en sorte que celle-ci ne les prive pas de ce qu'ils considèrent comme étant constitutif de leur «authenticité».

Mais surtout, et toujours selon H. Besse, c'est encore cette approche qui est recommandée, au prétexte de son efficacité, par certains tenants des démarches dites «instrumentale», «fonctionnelle» ou «motionnelle-fonctionnelle», où la langue seconde est enseignée à partir de documents correspondant directement au domaine de spécialité des

apprenants; ces documents, généralement authentiques, sont censés répondre aux besoins professionnels des étudiants. Cette perception de la L2 rétrécit celle-ci à une simple nomenclature, à «une liste de termes correspondant à autant de choses», et qui sont supposées être les mêmes, immuables et objectives, quelle que soit la langue par laquelle on les dénomme. Et d'ailleurs ce ne sont pas les quelques illustrations ou textes (littéraires ou non) renvoyant à la culture étrangère qui peuvent modifier cette perception, puisque, la plupart du temps, ils sont choisis en fonction de la culture d'origine des élèves.

CONCLUSION

Au terme de ce parcours, il ressort que l'enseignement des langues et le choix des méthodes sont des phénomènes complexes qui mobilisent plusieurs aspects et chacun de ces aspects peut avoir un impact sur l'apprentissage. La connaissance des paramètres qui doivent orienter le choix des méthodes est un geste hautement pédagogique qui doit donc retenir l'attention autant des enseignants que des décideurs du Ministère de l'éducation. C'est la souci de comprendre et d'analyser les décisions qui sont à la base du choix des méthodes qui guide le présent mémoire, lequel souhaite contribuer par ses résultats à l'amélioration de l'enseignement en français au Cambodge. Nous limitons l'étude à l'Institut de Technologie du Cambodge où l'enseignement du français s'adresse à un public scientifique appelé à œuvrer dans divers domaines techniques ou reliés à l'ingénierie. Il s'agit donc d'un public qui doit suivre un enseignement intensif, voire accéléré du français, langue qui est restée celle de la technique, de l'administration et de l'enseignement supérieur. Toutefois, les attentes socio-professionnelles de ce public ne nécessitent pas qu'il s'imprègne de la culture véhiculée par cette langue.

CHAPITRE III

ÉLABORATION MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre sur la méthodologie est composé de deux sections, l'une traitant de la collecte des informations, l'autre, du mode d'analyse.

Ultimement, cette recherche vise à identifier les critères socio-pédagogiques devant orienter le choix des manuels d'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'Institut de Technologie du Cambodge (ITC). Plus particulièrement, notre étude porte sur les critères ayant prévalu, à l'ITC, au choix du manuel scolaire *Sciences et Communication* en remplacement de *Nouveau Sans Frontières*. Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de cerner la notion de *besoins langagiers* des apprenants. Nous avons également montré l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères et brièvement soulevé la problématique de la relation entre la langue et la culture. Mais pour réaliser et concrétiser notre étude, il nous fallait aller rencontrer les professeurs, sur place, afin de savoir quels sont les critères qu'eux privilégient dans le choix d'un manuel ou d'une méthode d'enseignement du FLE à l'ITC. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons présenter la méthodologie suivie pour recueillir les informations et la façon dont nous les avons analysées.

3.1 CUEILLETTE DES INFORMATIONS

Il est ressorti de notre survol de l'évolution de la didactique des langues secondes ou étrangères et de notre revue de l'état de la question quant aux besoins linguistiques des apprenants que les critères qui président au choix d'un manuel, d'une méthode, ou plus

généralement d'une approche pédagogique, doivent prendre en compte de multiples aspects, répondre à de multiples facteurs. Aussi avons-nous retenu l'approche qualitative, reconnue pour l'analyse et la compréhension de phénomènes complexes. Et pour effectuer la cueillette des informations, nous avons procédé par entrevues semi-dirigées. Nous reviendrons plus bas sur ces deux choix d'ordre méthodologique. Il importe au préalable de donner certaines précisions concernant les sujets interviewés et d'expliquer comment ils ont été choisis.

Nous avons convenu qu'un nombre de seize personnes interviewées serait satisfaisant pour répondre aux exigences de ce travail. L'échantillon est constitué de quinze professeurs de français cambodgiens de l'ITC et d'un Français, ce dernier à titre du directeur adjoint du Centre Culturel Français à Phnom Penh et comme membre de l'équipe d'adaptation du manuel SC au Cambodge. Parmi les quinze professeurs, deux sont d'ex-professeurs de l'ITC, mais qui étaient en fonction à l'époque de l'adaptation de SC. De ces quinze professeurs, neuf sont titulaires et six, vacataires.

Tableau 1 : Description des sujets interviewés

| SUJETS | FONCTION | PARTICIPATION À L'ADAPTATION DE «SC» |
|--------|--|--|
| I1 | Directeur adjoint du Centre Culturel Français | Oui |
| I2 | Ex-professeur titulaire de l'ITC | Oui |
| I3 | Ex-professeur titulaire de l'ITC | Oui |
| I4 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I5 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I6 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I7 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I8 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I9 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I10 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I11 | Professeur titulaire de l'ITC | Non |
| I12 | Professeur vacataire de l'ITC | Non |
| I13 | Professeur vacataire de l'ITC | Non |
| I14 | Professeur vacataire de l'ITC | Non |
| I15 | Professeur vacataire de l'ITC | Non |
| I16 | Professeur vacataire de l'ITC | Non |

I : Interviewé

Voici maintenant comment ces sujets ont été choisis. L'auteure de cette étude s'est présentée à l'ITC et a demandé au directeur de l'établissement de rencontrer les professeurs de la section de français.

Nous avons d'abord ciblé l'ancienne coordinatrice de la section de français de l'ITC qui avait participé à l'adaptation du manuel et qui était membre de l'équipe avec son homologue, le directeur adjoint du CCF. Mais malheureusement celle-ci était alors au Viêt-nam. Toutefois, la nouvelle coordinatrice a pu quand même nous fournir un certain nombre de données qui alimenteront notre recherche.

Dans la méthode qualitative, l'entrevue peut être menée de différentes manières. On peut recourir à des entrevues structurées et aussi systématisées que possible (Chauchat, 1980) et à des entrevues à questions ouvertes auprès d'un échantillon (Rudolph, 1989). En ce qui concerne notre cueillette des données de nature principalement qualitative, nous avons privilégié le recours à l'entrevue semi-dirigée. À ce propos, Van Der Maren (1995, p.314) mentionne que :

L'entrevue semi-dirigée vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles.

C'est une méthode qui nous convenait parfaitement car il valait mieux rejoindre les professeurs là où ils se trouvent, partager leur quotidien, leur vision personnelle. En ce sens, Anadòn et Minier (1997, p.450) précisent que «(...) cela permet au sujet interviewé de construire et de reconstruire le sens qu'il veut donner comme lecture du monde». En fait, le but recherché était de s'informer, mais en même temps, de vérifier à l'aide de questions ouvertes, des points particuliers liés à nos interrogations initiales.

Notre collecte de données a duré trois mois et s'est déroulée du début février à la fin d'avril 1999. Elle a été faite à l'Institut de Technologie du Cambodge et au Centre Culturel

Français à Phnom Penh ainsi qu'à l'antenne de l'AUELF-UREF au Cambodge. La durée approximative des entrevues était de 45 minutes et l'entretien fut enregistré en français sur magnétophone. Par la suite, les données ont été transcrites par la chercheuse elle-même.

Les questions de l'entrevue sont présentées en annexe.

3.2 MODE D'ANALYSE

En ce qui concerne la méthode d'analyse de contenu, Aktout (1992) la définit comme une technique de recherche pour la description objective, systématique et qualitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter. En ce sens, Van Der Maren (1995, p.335) affirme que :

La méthode d'analyse de contenu concerne la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation des textes. L'objectif de ces procédures est d'arriver à faire des inférences valides. En outre, l'analyse du contenu manifeste permet d'arriver à des résultats qui sont reproductibles.

Sommairement, lorsqu'on opte pour l'analyse de contenu, on s'intéresse aux thèmes, aux mots, aux concepts qui sont traités par les participants, et ce autour d'une thématique centrale, en l'occurrence pour nous les critères socio-pédagogiques prévalant dans le choix des manuels d'enseignement de FLE du Cambodge.

Au départ, nous avons distingué quatre grandes séries de questions. La première se compose de questions générales portant sur des critères définis ou à définir au Cambodge dans le choix des manuels d'enseignement de FLE, les éléments importants qui doivent être pris en considération dans le choix d'un manuel pédagogique de FLE, les personnes impliquées dans la décision de choisir un nouveau manuel ainsi que le processus approprié

devant mener à ce choix. La deuxième série comporte des questions globales sur NSF et SC. Ce qui était en cause ici, c'était le changement de NSF à SC, les éléments jugés pertinents dans le choix de SC et les besoins des apprenants. La troisième série développe des questions plus détaillées sur NSF et SC. Il s'agissait donc de comparer les deux méthodes, leur démarche pédagogique, la progression du contenu, l'autonomie laissée au professeur, le genre de public, sans oublier la situation du français au Cambodge. Enfin, la dernière série porte sur le nouveau changement de manuel, SC devant être remplacé par Nouvel Espace à partir de l'année scolaire 1999-2000.

Dans cette étude, nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des résultats par étapes. Dans un premier mouvement, nous avons fait une lecture globale de l'ensemble des réponses et ce, à plusieurs reprises, dans le but de mettre en lumière les données les plus pertinentes pour notre recherche et en vue d'identifier les points saillants touchant de près aux critères pédagogiques. Dans un deuxième mouvement, nous avons regroupé les réponses tournant autour de mêmes notions, soulevant les mêmes aspects d'ordre didactique et socio-culturel afin de faire une analyse systématique des données et ainsi augmenter la validité et la fiabilité de l'exercice. Enfin, dans un troisième mouvement, il nous restait à mettre en forme ces données et en dégager un certain nombre de conclusions pertinentes dans le cadre de cette étude.

Au chapitre suivant, nous passerons à un autre palier, c'est-à-dire soumettre les informations obtenues au cours de ces entrevues à une analyse de contenu.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES DES ENTREVUES

Nous entamons maintenant l'analyse des réponses obtenues auprès des professeurs interviewés. Dans le chapitre précédent, nous avons distingué quatre séries de questions portant sur un grand nombre de sujets. Certains de ces sujets ou thèmes sont à peine abordés, parfois même éludés, par les professeurs. D'autres fournissent peu de données parce qu'insuffisamment développés. Par contre, certains sujets reviennent constamment à travers les réponses, semblant centraliser l'intérêt des professeurs et davantage rejoindre leurs préoccupations. Aussi, sur la base des propos recueillis, avons-nous choisi de resserrer les données qui en émergent autour de six grands thèmes qui se distinguent par leur récurrence dans les réponses des interviewés. Les voici :

- 4.1 implication des professeurs dans le choix de manuels d'enseignement de FLE;
- 4.2 besoins des étudiants (un public scientifique cambodgien);
- 4.3 apprentissage du FLE sans prise en compte de la culture étrangère;
- 4.4 dévietnamisation et khmérisation du manuel SC;
- 4.5 analyse comparative de NSF et SC;
- 4.6 la terminologie technique et scientifique dans SC.

Nous présenterons les résultats des entrevues thème par thème et les interpréterons dans le but de mettre en lumière les motifs qui ont prévalu dans le choix du manuel SC en remplacement de NSF. Finalement, nous ferons une synthèse des données ayant fait l'objet de notre analyse.

Il est important de noter que les extraits de réponses que nous citerons sont des transcriptions écrites d'entrevues orales. Par ailleurs, lorsque nous indiquerons le numéro d'une question, nous mentionnerons entre parenthèses de quelle catégorie (voir en annexe) de questions elle provient.

4.1 IMPLICATION DES PROFESSEURS DANS LE CHOIX DE MANUELS D'ENSEIGNEMENT DE FLE

Pour commencer, nous avons voulu voir comment les professeurs de français réagissaient face au choix de manuels d'enseignement de FLE.

4.1.1 Implication des professeurs dans la détermination des critères prévalant au choix d'un manuel de FLE

À la première question concernant les critères définis au Cambodge dans le choix des manuels d'enseignement de FLE, un seul interviewé nous donne une réponse élaborée. Voyons sa réponse :

«Selon moi, les critères doivent être basés sur les spécialités des étudiants. Ainsi, à l'ITC, les manuels de FLE doivent répondre aux besoins des étudiants, c'est-à-dire des étudiants en technique. Dans ce cas-là, le français est non seulement un moyen de communication adéquat dans le quotidien, mais aussi est un outil qui leur permet de véhiculer des connaissances en français. Et l'objectif, c'est que le français est le langage de l'exposition. De même pour les manuels. On doit avoir aussi des lexiques bien précis sur tel ou tel... par exemple à l'ITC, on doit avoir aussi des textes qui sont basés sur les matières techniques et les manuels; là les structures grammaticales sont bien structurées aussi, et aussi les actes de paroles adaptables aux étudiants et aussi, selon moi, je crois que ça dépend du niveau des étudiants aussi.»

À part ce premier répondant, qui d'ailleurs présente tout un programme (français spécialisé, communication quotidienne, lexique spécialisé, véhicule de connaissances, structures linguistiques, actes de parole, etc.), tous les professeurs s'en remettent, pour ce qui est de l'établissement de critères devant présider au choix de manuels de FLE, au processus institutionnel, aux formateurs, aux conseillers pédagogiques, à ceux dont c'est la compétence :

«(...) c'est le conseiller pédagogique qui examine le niveau des étudiants...»

«(...) c'est la décision ministérielle du Ministère de l'éducation...»

«(...) c'est notre conseiller pédagogique qui coopère avec l'AUPELF-UREF à Montréal...»

La plupart des interviewés ne sont pas très affirmatifs dans leurs réponses : celles-ci commencent souvent par des *«je crois que... je pense que... je trouve que...»*. Parfois, c'est aux établissements scolaires eux-mêmes qu'ils confient le choix d'un manuel. Les critères sont fixés par les facultés, les instituts ou les universités. Un professeur nous explique :

«Je crois qu'il y en a (des critères) et ça dépend aussi de l'institut ou bien de la faculté où l'on travaille avec ou non la langue française, c'est-à-dire dans chaque faculté il y a des critères particuliers.»

Dans la même optique, un autre professeur déclare :

«Je pense que le choix des manuels scolaires langue étrangère au Cambodge dépend des établissements, des facultés ou bien des besoins des apprenants.»

Nous reviendrons sur cette notion de besoins des apprenants évoquée ici.

Rappelons qu'au Cambodge, suite au régime des Khmers Rouges, puis au régime communiste, très peu de gens avaient une formation de professeur de français. Les

enseignants qui ont été recrutés au Centre Culturel Français lors de son ouverture en 1990 étaient à 98% des gens qui parlaient le français pour l'avoir étudié avant 1975 dans les écoles cambodgiennes, alors que cette langue était au programme. Certains d'entre eux étaient allés jusqu'au baccalauréat (niveau CEGEP au Québec), d'autres cependant n'avaient fait que quelques années de français au primaire. Mais ce qu'il faut surtout souligner, c'est que ces enseignants, pendant quinze ans, entre 1975-90, n'avaient pas du tout utilisé, donc pratiqué, le français. Aussi les autorités responsables du Centre Culturel Français au moment de l'ouverture ont dû mettre en place, pour les professeurs cambodgiens, des stages de formation aussi bien linguistique que pédagogique.

À cet effet, les entrevues révèlent que la plupart des professeurs demandent de recevoir une formation qui leur permettrait de discuter entre eux et avec les formateurs et conseillers pédagogiques du choix d'un manuel. Ils réclament de pouvoir émettre des idées, de formuler des demandes au Ministère puis de les faire accepter, et pourquoi pas de créer au bout du compte un manuel qui puisse bien s'adapter à la ville et à la campagne. Un interviewé affirme :

«À l'Université Royale de Phnom Penh, il y a des coordinateurs qui donnent de la formation aux professeurs avant qu'ils aillent enseigner aux étudiants.»

Un autre poursuit dans la même veine :

«(...) les leçons ont été préparées selon les conseils pédagogiques, c'est-à-dire l'AUPELF-UREF; ils ont proposé d'enseigner comme ça. Donc nous, étant professeurs, nous ne faisons que suivre le chemin que l'AUPELF-UREF a déjà tracé pour nous.»

Un troisième professeur enchaînera :

«(...) nous avons besoin des formateurs de français pour nous aider. En plus, nous avons besoin de documents ou bien de matériel au collège et au lycée.»

Les professeurs semblent douter de leur compétence, ou pour le moins paraissent manquer de confiance en eux. Toujours sur la question des critères pour le choix d'un manuel, un professeur conclura ses propos ainsi :

«Je ne sais pas, moi, je ne suis qu'un simple professeur donc je ne sais pas dans quels critères on a déjà choisis depuis 1991 pour l'enseignement avec le manuel qui s'appelle NSF.»

Curieusement, une distinction est même évoquée entre «professeur» et «pédagogue» :

«(...) je ne suis qu'un simple professeur.»

«(...) moi, je ne suis pas un pédagogue.»

«(...) il faut demander l'avis des pédagogues.»

«(...) comme professeur, je ne m'occupe pas de ça, c'est hors de ma compétence.»

Des réponses des répondants se dégagent donc une forme d'insécurité comme professeurs cambodgiens de FLE. Ces derniers se présentent en fait, et ce sans que nous ayons à lire entre les lignes, comme des exécutants à qui l'on a donné une formation et un manuel :

«(...) nous devons suivre le manuel qu'on nous donne.»

Les enseignants ne répondent donc pas vraiment aux questions portant sur des critères pédagogiques devant prévaloir dans le choix d'un manuel de FLE. En marge des sempiternels *«ça dépend des facultés, des coordinateurs, etc.»*, les professeurs se limitent souvent à constater qu'ici (à l'ITC) on utilise SC parce que c'est un «public scientifique», et

qu'ailleurs c'est différent, puisque c'est un public différent. C'est donc à travers cette notion de «public scientifique» qu'émerge un premier critère qui, finalement, ne fait que confirmer ou ratifier un choix déjà fait. En somme, le critère, c'est la discipline étudiée, c'est la spécialité de l'étudiant. Ainsi, à l'URPP, il faut un manuel qui parle de culture générale (bien qu'il ne s'agisse pas ici d'une matière comme telle), en médecine, c'est autre chose, et ainsi de suite. Mais pourquoi NSF à la Faculté de droit?

Jamais, au grand jamais, dans un premier temps en tout cas, ne sont soulevés des problèmes de méthodologie, de didactique des langues étrangères, de linguistique appliquée, d'approches diverses (traditionnelle, audio-orale, communicative, etc.), d'outils pédagogiques, de pédagogie tout court. De toute évidence, et les entrevues le confirment, c'est une problématique qui «serait» de la compétence des formateurs «expatriés» et locaux, des «créateurs de livres», des pédagogues. Et pour tout simplement discuter du choix d'un manuel, «il faut avoir une formation».

4.1.2 Implication des professeurs dans l'identification et la transmission des besoins des étudiants

Lorsque l'on glisse des «critères» pédagogiques vers, en termes plus généraux, les éléments importants à prendre en considération dans le choix d'un manuel, trois (3) généralités se détachent:

- les besoins des étudiants;
- le niveau (linguistique) des étudiants;
- la capacité (compétence) des enseignants.

«Besoins» des étudiants semblent référer limitativement à leur spécialité.

«Niveau» présuppose une distinction entre «débutant», «intermédiaire», «avancé», etc. Un même manuel pour tous les niveaux! Plus loin, au moment des autres entrevues, il sera noté que SC est une méthode rapide, difficile pour un vrai débutant.

«Capacité» des enseignants laisse perplexe. Cela en dit beaucoup sur la préparation des professeurs. Remarquons toutefois, qu'en réponse à la question 6 (Questions d'ordre général) portant sur les éléments importants qui doivent être pris en considération dans le choix d'un manuel de FLE au Cambodge, un professeur insistera sur la compétence des professeurs à pouvoir travailler avec une méthode. Et NSF ou SC sont vus comme des méthodes. Il faut donc distinguer la compétence en général d'un enseignant et sa capacité de travailler avec une méthode particulière. À cette effet, nous verrons plus loin que les professeurs interviewés sont unanimes quant à l'inutilité pour eux du livre du maître de SC.

Curieusement, d'autres notions, qui s'éloignent du strict champ d'études des étudiants, c'est-à-dire de leur spécialité, surgissent: conformité aux besoins du pays, compétence orale dans le quotidien (ce qui est différent de la communication scientifique), intégration de différentes cultures, de civilisations étrangères, terminologie culturelle. Tout cela ne concorde pas avec une limitation des «besoins» à la spécialité qu'étudie le public concerné.

Autre semblant d'incohérence par rapport à l'ensemble des réponses dans cette timide affirmation de quelques professeurs interviewés, opinant que les professeurs devraient être impliqués lorsqu'il s'agit de choisir un manuel, car ce sont eux qui connaissent les étudiants, qui travaillent avec le manuel choisi, et c'est à eux que les étudiants transmettent leurs besoins :

«(...) ce sont les enseignants qui connaissent bien les étudiants, c'est pour ça moi, je dis que la collaboration entre les enseignants et les pédagogues est très importante, voilà.»

«(...) le choix (d'un manuel) concerne les professeurs parce que les professeurs sont les personnes qui travaillent avec le manuel.»

«(...) les étudiants...manifestent leurs besoins, mais ce sont les conseillers pédagogiques qui décident.»

Mais cette timide ouverture se referme aussitôt sur le «processus approprié» à suivre, sur le respect des prérogatives des vrais décideurs. Il est donc souhaité que les professeurs, et même les étudiants, interviennent à travers la communication des besoins. Les étudiants présenteraient leurs besoins aux professeurs qui les communiqueraient aux conseillers pédagogiques, au directeur, aux experts, aux représentants du ministère, au...

Mais pourrait-on savoir de quels besoins il s'agit? Le mot «besoin» apparaît (nous semble-t-il) comme un mot passe-partout dont on ne sait ce qu'il recouvre. Mais nous savons que la notion se limite pour l'instant à «public scientifique cambodgien».

Pour terminer, soulignons une intervention qui détonne. Suite à la question 7 (Questions d'ordre général) relative aux éléments à ajouter aux manuels de FLE utilisés au Cambodge, un interviewé parle de mots, de situations, d'images «convenables» aux situations cambodgiennes, de mots «convenables» aux images, de mots illustrés par des images. Tout cela est un peu confus et répétitif mais nous fait entrer par une porte très étroite au cœur même de la didactique et soulève en filigrane de réels problèmes.

Avant de passer à la section suivante, il est important de préciser que, contrairement à ce qui revient souvent dans les réponses des professeurs, mais qui sera précisé ultérieurement en réponse à d'autres questions, SC ne s'adresse pas, en dépit de son titre, uniquement à un «public» scientifique. Il s'adresse à des étudiants désirant pouvoir s'exprimer en français dans leur spécialité, le vocabulaire spécialisé devant s'acquérir ultérieurement en cours d'études de la spécialité concernée. Toutefois, le manuel comporte tout de même des textes de nature scientifique.

S'il est difficile de comprendre clairement les réponses concernant les critères pédagogiques devant présider au choix d'un manuel d'enseignement de FLE, il ressort néanmoins, des informations fournies tout au long de nos entretiens avec les professeurs, une préoccupation majeure, à savoir celle de pouvoir répondre aux besoins spécifiques d'un public scientifique cambodgien poursuivant des études à l'ITC.

4.2 BESOINS DES ÉTUDIANTS (UN PUBLIC SCIENTIFIQUE CAMBODGIEN)

Nous verrons que l'apprentissage du français à l'ITC est le plus souvent perçu comme un besoin à court terme qui ne dure qu'au cours des années d'études, soit trois ou cinq ans selon les différents cycles. Ce besoin s'inscrit dans les quatre compétences linguistiques qui recouvrent la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite.

4.2.1 Prévalence de l'oral ou de l'écrit

En réponse à la question 27 (Questions détaillées...) concernant l'importance de l'écrit et de l'oral pour un public scientifique, certains professeurs opineront que les deux sont importants. Par exemple :

«(...) tous les deux, je crois, parce que pendant la thèse les étudiants doivent écrire et pendant la communication les étudiants doivent parler.»

«Tous les deux sont très intéressants...plus ou moins. Je trouve que les deux sont indispensables. Je pense qu'une personne qui parle très bien, elle doit écrire bien aussi...; c'est aussi important à l'oral qu'à l'écrit.»

D'autres donnent préséance à l'oral : les étudiants doivent pouvoir communiquer, s'exprimer en français devant les professeurs de français, faire des commentaires, comprendre les professeurs français de technique. Mais l'écrit ne doit pas pour autant être

négligé car l'étudiant fera face aux tâches suivantes : lire des documents, subir des contrôles ou des examens, et surtout rédiger un rapport ou un mémoire à la fin de ses études. Voici quelques propos entendus :

«Chez notre public, c'est l'oral qui est le plus important. Il faut que les étudiants sachent s'exprimer en français devant les professeurs français et il faut que les étudiants sachent faire un commentaire. Mais l'écrit est important aussi parce que, à la fin de leurs études, ils vont écrire un rapport. Mais de toute façon, l'oral est plus important que l'écrit parce que tout d'abord ils doivent comprendre, donc l'oral est évident et l'écrit vient après.»

«Pour le public scientifique, tout d'abord, ils ont besoin du français à l'oral mais plus tard vient l'écrit. Pourquoi? parce que, tout d'abord, ils ont besoin de comprendre le professeur français qui donnent des cours de technique en français, donc ils ont besoin de comprendre oralement pour compléter leurs connaissances. Ils vont lire des livres. Ça c'est la 2^{ème} étape, donc l'écrit vient après l'oral. Premièrement, c'est l'oral mais il faut avoir les 2, écrit et oral, sinon ça ne suffit pas.»

Par contre, il se trouve quelques professeurs pour privilégier l'écrit :

«À mon avis, l'écrit est plus important que l'oral pour les étudiants de l'ITC parce qu'ils auront des textes à l'écrit dans d'autres matières.»

«Pour notre public, les étudiants ont besoin d'écrire beaucoup parce que quand on fait le contrôle, c'est-à-dire on donne des sujets à rédiger par exemple.»

«Oui l'écrit est plus important que l'oral parce que je prends un exemple, à l'ITC, les étudiants doivent écrire leurs mémoires en français donc l'écrit est plus important que l'oral. Et l'oral aussi quand ils vont travailler avec les étrangers au Cambodge, ils doivent utiliser cette langue, ça c'est je trouve la 2^{ème} chose importante.»

4.2.2 Le français nécessaire à court terme comme langue de l'enseignement supérieur

Pour ce qui est de la prévalence de l'oral ou de l'écrit, nous voyons que les réponses sont partagées. Mais, ce qui ressort surtout des réponses des professeurs, c'est la vision « à courte vue », l'horizon borné, rapproché des répondants quant à la nécessité de l'oral et peut-être plus particulièrement de l'écrit. Seuls deux professeurs voient plus loin que les études, le mémoire à rédiger à la fin des études, le besoin de se faire comprendre des professeurs, etc. Mais plus important encore, nous redécouvrons, à travers les réponses ci-haut, une ébauche d'analyse des besoins des étudiants, selon les professeurs en tout cas. Et ces besoins sont généralement limités au champ restreint des études.

D'ailleurs, si on regarde la place actuelle du français au Cambodge, il est facile de comprendre que cette langue répond effectivement à une nécessité qui ne dépasse guère les murs de l'ITC, car les finissants peuvent se trouver un bon emploi même s'ils ne parlent que l'anglais. S'ils parlent seulement le français, ils auront moins de chance sur le marché du travail. Ainsi le veut la tendance économique et même l'évolution politique du pays. Le Cambodge sera bientôt membre des pays de l'ASEAN (Association of Southeast Asian Nations), entre lesquels la communication se fait en anglais. Il est donc compréhensible que les jeunes Cambodgiens s'orientent plutôt vers l'anglais, devenu la langue de la communication de l'industrie, la langue du commerce et la langue de la grande région asiatique à laquelle appartient le Cambodge. Aussi n'est-il pas étonnant que la plupart des professeurs classent le français au troisième rang après le khmer et l'anglais. Voici quelques exemples de réponses des interviewés à ce sujet :

«Au Cambodge, ça dépend des tendances publiques aussi, tendances économiques. Comme le Cambodge sera bientôt membre de l'ASEAN et tout le monde comprend bien que l'on va utiliser l'anglais pour communiquer, pour faire des études, pour faire des recherches, pour faire du commerce, donc on va utiliser l'anglais plutôt que le français, et le français... regardez maintenant nos étudiants en 5^{ème} année qui

vont terminer leurs études, ils ont de la difficulté à trouver du travail s'ils parlent seulement le français. Mais s'ils peuvent parler les deux langues, ça sera mieux. Mais s'ils parlent seulement l'anglais, ils peuvent facilement trouver du travail, voilà.»

«Si tu veux, le niveau de la langue française au Cambodge, ça c'est évident que le français occupe plutôt la 3^{ème} place. En 1992-93, le français occupait une place très importante, par contre, après ou bien pendant l'arrivée de l'ONU ou de l'APRONUC (Autorité Provisoire des Nations Unies au Cambodge) alors le français est devenu une langue qui, à mon avis, est moins importante que l'anglais. C'est l'anglais qui remplace le français, c'est-à-dire, moi, je parle de la langue qui occupe la place après la langue maternelle, le khmer, ok. bon, et la tendance des jeunes s'oriente vers plutôt l'anglais. C'est pour ça, moi, je dis le français occupe plutôt la 3^{ème} place au Cambodge.»

«Pour ça, je pense que...à l'ITC le français est important parce que les étudiants doivent apprendre le français parce que toutes les matières se font en français, mais à la sortie de l'ITC, il faut connaître l'anglais parce que pour trouver un emploi, il faut savoir parler l'anglais parce que les entreprises françaises n'existent pas au Cambodge. Pourtant je n'ose pas dire que le français se place au 3^{ème} rang après le khmer et l'anglais parce que le Cambodge est un pays francophone, donc officiellement le français se trouve au 2^{ème} rang, mais en réalité, pour moi, peut-être c'est l'anglais.»

Cependant, un professeur persiste à donner au français la place la plus importante. Selon ce dernier, le français se place au premier rang (après le khmer) comme langue de la technique et pour ce qui est de sa qualité. Il concède tout de même qu'il y a un recul du français (devant l'anglais) pour ce qui est du nombre d'utilisateurs, bien qu'il s'agisse, d'après lui, d'un anglais de mauvaise qualité :

«Je dis, au point de vue de la qualité, le français est le premier après le khmer, mais au point de vue du nombre, tu vois, il y a un recul maintenant.»

Si le français donne encore l'impression d'occuper le deuxième rang (rang qui serait effectivement occupé, ou en tout cas de plus en plus occupé par l'anglais) après le khmer, c'est qu'il est « traditionnellement » la deuxième langue du Cambodge (anciennement sous protectorat français), et qu'il est la langue de l'administration, de l'enseignement supérieur et de la documentation scientifique. On comprend ainsi plus facilement que le « besoin » du français semble circonscrit aux études, au savoir scientifique intra-muros à l'ITC. Mais la porte de l'ITC s'ouvre sur un dehors où l'anglais domine, et en cela le Cambodge ne fait que suivre la tendance mondiale.

4.3 APPRENTISSAGE DU FLE SANS PRISE EN COMPTE DE LA CULTURE ÉTRANGÈRE

NSF et SC sont deux méthodes créées en France. Mais SC (première version) a été élaborée conjointement par les professeurs de français de l'École Normale Supérieure des langues étrangères de Hanoi au Vietnam et le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (Université de Franche- Comté). Cette méthode a été imprimée et distribuée par l'Agence de coopération culturelle et technique (ACET), organisation internationale francophone multilatérale. Le livre est sorti au Vietnam.

Or, un interviewé qui faisait partie du groupe des professeurs qui ont opté pour SC nous dira :

«Le but qui avait été fixé par les Vietnamiens était d'essayer d'élaborer une méthode d'apprentissage du français culturellement neutre (c'est nous qui soulignons) qui ne contient pas de données culturelles trop nombreuses, trop importantes parce que ces gens là n'iraient jamais en France ou il y avait peu de chance pour qu'ils aillent en France, mais ils auraient besoin du français pour faire des études.»

Ce but recherché par les Vietnamiens d'élaborer une méthode d'enseignement du français sans la culture française s'appuyait sur une expérience déjà vécue avec la langue

russe. Évoquant le fait que des milliers de vietnamiens formés en Union Soviétique et dans d'autres pays de l'Est avaient réussi à apprendre la langue du pays hôte et à obtenir des diplômes supérieurs, le même interviewé enchaînera :

«Ce qui nous avait frappé, c'est que ces gens (...) avaient réussi à apprendre la langue en ignorant tout de la culture russe. Moi, j'ai rencontré, je ne sais combien d'ingénieurs, de chercheurs qui avaient passé des années en Union Soviétique, qui avaient fait un doctorat, qui n'avaient jamais entendu parler d'un romancier russe, qui n'avaient jamais entendu parler d'un musicien russe, qui ignoraient tout de la culture russe.»

S'il semblait difficile de faire du français sans s'ouvrir en même temps à la culture française, l'expérience de l'Europe de l'Est prouvait le contraire :

«Lorsque des méthodes d'apprentissage du français, toutes autant qu'elles sont, sont des méthodes qui sont très chargées culturellement, on apprend le français à travers des leçons sur la cuisine française, sur la Tour Eiffel, sur le métro parisien, sur les musées français, c'est quelque chose qui semble difficile de faire du français sans faire la culture française. Mais ce qui s'était fait dans les pays de l'Europe de l'Est était la preuve qu'on pouvait apprendre une langue pour usage scientifique et technique sans pour autant approfondir ce qui touchait la culture du pays dont on étudiait la langue.»

Dans notre cadre conceptuel et théorique (chapitre II), nous avons fait mention que Alvarez (1986), Sapir (1968) et Besse (1993) soulignent bien que la culture est inscrite dans la langue et que le langage est le guide symbolique de la culture. Dire qu'une langue est le produit de sa culture revient à dire que c'est la culture qui conditionne, détermine la langue. Dire qu'une langue est la condition de sa culture revient à dire l'inverse, à savoir que c'est la langue qui détermine la culture. Besse (1993), dans son article intitulé «*Cultiver une identité plurielle*», s'est penché également sur ce problème. Peut-on en déduire que les données culturelles ne sont pas absolument indispensables lorsqu'il s'agit de former des gens destinés à faire des études scientifiques? En tout cas, les professeurs interviewés

abondent dans ce sens. Et le Cambodge s'est retrouvé face à la même problématique que le Vietnam :

«(...) on s'est retrouvé avec le même problème au Cambodge en 1994-95 puisqu'il fallait enseigner un français de base à des gens qui avaient besoin de la langue française pour poursuivre des études spécialisées en français sur objectifs spécifiques. Cela concernait la faculté de médecine, la faculté de droit, la faculté des sciences et d'économie, l'Institut de technologie du Cambodge et l'École royale d'administration (...).»

Il est bien évident que l'adaptation du SC au Cambodge n'est pas pour des gens qui vont faire des études en France, mais s'adresse aux gens qui doivent faire au Cambodge des études en français, donc qui n'ont pas besoin de tout le bagage culturel qui se retrouve dans les méthodes qui sont vendues par les éditeurs français. SC est un cours de français langue étrangère destiné à des adultes cambodgiens débutants, désirant poursuivre leurs études ou devant être capables de s'exprimer dans leur spécialité en français. Le premier besoin linguistique des étudiants à l'ITC est donc d'apprendre le français comme langue outil.

«D'abord on avait à enseigner un français langue outil, pas du français (...) même pas pour des gens qui allaient faire des études en France, pour des gens qui devaient faire au Cambodge des études en français donc qui n'avaient pas besoin de tout le bagage culturel qui se retrouve dans les méthodes qui sont vendues par les éditeurs français. Ça c'est le premier point.»

Dans le même ordre d'idée, à la question 12 (Questions globales...) portant sur les besoins socio-culturels du public de l'ITC, un professeur résumera bien le point de vue général en substituant «**besoins socio-professionnels**» à «besoins socio-culturels», enchaînant que les étudiants n'ont pas besoin de la culture, qu'ils doivent seulement pouvoir communiquer avec des ingénieurs francophones de d'autres pays et pouvoir lire des documents liés à la technique.

«Je dirai plutôt «besoins socio-professionnels», notre public, voilà. Parce qu'ils ne sont pas des professeurs de français. Ils n'ont pas besoin de la culture pour donner la connaissance générale à leurs élèves. Ils ont besoin de la technique, le besoin socio-professionnel pour pouvoir entrer en contact avec des ingénieurs francophones des autres pays. Ils ont besoin du français, ici, pour lire des documentations ou des instructions liées à la technique.»

Par ailleurs, l'objectif des dossiers de SC est le «langage de l'exposition», l'organisation du discours et la cohérence textuelle. En effet, au-delà de la compréhension ou de la production de phrases correctes mais isolées, les étudiants de spécialités scientifiques doivent être capables d'avoir accès à des connaissances hiérarchisées, et de les présenter, en un discours cohérent et adapté, à un public spécifique.

«Ici c'est pour répondre aux demandes des Cambodgiens. Dans le domaine scientifique la langue khmère ne marche pas bien et au contraire le français et l'anglais jouent le rôle très important dans cette place. On fait le français pour accélérer les mots techniques et scientifiques. Dans le NSF, il y a seulement les mots culturels, civilisations, grammaticaux, mais les mots scientifiques n'existent pas et dans SC il y a beaucoup de mots scientifiques.»

En somme, le français apparaît aux yeux des professeurs comme la **lingua franca** de la technique et des sciences, et c'est en cela seulement qu'il peut rejoindre les besoins des étudiants.

4.4 DÉVIETNAMISATION ET KHMÉRISATION DU MANUEL SC

Quelques mots d'abord sur le manuel que SC a remplacé, à savoir NSF. Plus loin, nous ferons part des comparaisons que font les personnes interviewées entre les deux manuels,

mais il importe d'avoir déjà une idée du type d'enseignement du français qui prévalait à l'ITC au moment où SC a fait son apparition.

Le manuel NSF a été mis à la disposition des étudiants et des professeurs de français de l'ITC en 1992. C'était la première méthode utilisée dans cet établissement. Comme elle a été éditée en France, elle revêt une large dimension internationale, mais est mieux adaptée à un public occidental. Et pour reprendre les propos d'un professeur de l'ITC, *«elle est très chargée culturellement»*. La civilisation française est omniprésente dans le manuel. On y trouve un grand nombre de réalités françaises comme les monuments de France, l'histoire du pays, ses écrivains, ses fêtes, ses entreprises, ses types d'agriculture, la cuisine de ses régions, le métro parisien, la vie quotidienne des jeunes Français, etc. Autant de traits culturels qui paraissent bien exotiques à des étudiants cambodgiens. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, les étudiants de l'ITC en particulier ont besoin du français pour véhiculer des connaissances scientifiques et techniques. Ils ne deviendront pas professeurs de français et n'iront pas étudier en France. Il fallait donc un manuel qui non seulement vise un «public scientifique» mais aussi tienne davantage compte de la réalité cambodgienne en général. Un professeur affirme :

«À un moment donné, on a décidé de faire quelque chose qui est un peu régional ou bien national.»

Même réaction de la part d'un autre professeur :

«...Nous avons besoin de faire quelque chose qui est un peu cambodgien, c'est ça l'important.»

La question se posait donc de trouver ou d'élaborer une méthode. La réponse se trouvait à Hanoi. Le directeur du CCF dira :

«...On s'était trouvé confronté aux mêmes difficultés qu'à Hanoi. Le Centre de linguistique appliquée de Besançon et l'École normale supérieure vietnamienne avaient élaboré une méthode.»

Il en conclura :

«On peut l'utiliser aussi à Phnom Penh»,

Pour ce faire, le processus était alors de suivre le cheminement de Hanoi. Un contact direct avec les gens de Besançon a été établi. Un interviewé explique :

« Là au début, ça vient des professeurs de Besançon. Il y a M.Thierry Lebeaupin. C'est lui qui nous a proposé de faire ça. Au début, il a fait ce manuel à Besançon pour le Vietnam, après il a fait de même pour l'ITC.»

La première démarche consistait à commander quelques exemplaires du SC vietnamien. Cette méthode était disponible et facilement adaptable à un public scientifique cambodgien. Écoutons le directeur adjoint du CCF :

«On a choisi cette méthode parce que c'était une méthode disponible que nous pouvions adapter en fonction de nos besoins rapidement et que cette adaptation était à notre portée.»

La direction de l'ITC et celle du CCF ont effectué un travail conjoint sur le contenu de la méthode en faisant ressortir des éléments qui devaient être changés ou modifiés. Un professeur confirme:

«On ne pouvait pas utiliser la méthode telle quelle parce qu'elle a été faite pour les Vietnamiens.»

Un autre professeur précisera :

«(...) on a pris contact avec les gens qui étaient restés à Hanoi avec le Centre de linguistique appliquée de Besançon et nous avons naturalisé cette méthode pour en supprimer tout ce qui était trop vietnamien et ajouter ce qui doit être nécessaire au Cambodge. Alors on a supprimé des textes écrits par des auteurs vietnamiens, sur les dessins on a supprimé les chapeaux pointus des Vietnamiens, mais on n'a pas élaboré la méthode ici, on en a fait une adaptation. On est parti de quelque chose qui existait déjà qu'on a dévietnamisé et khmérisé.»

La dévietnamisation et la khmérisation du manuel avaient donc été vivement recommandées. Les noms vietnamiens ont été remplacés par des noms cambodgiens.

«Il faut les modifier en cambodgien. Par exemple le nom d'une ville comme «Hanoi» doit devenir «Phnom Penh», le nom d'une personne appelée «Nguyen» mérite de devenir «Sok»»

De la même façon, un certain nombre de dessins ont été refaits. Sur ceux-ci, on a supprimé les chapeaux pointus des Vietnamiens, on a changé quelques images par des images cambodgiennes, on a changé la carte de la ville, etc. Dans ce sens, les exercices sur les initiales ont été également bien étudiés. En voici un exemple éloquent :

«Par exemple, comme initiale, il y avait RSVN, un sigle en vietnamien qui signifie République Socialiste du Vietnam. On ne pouvait pas garder RSVN dans le livre utilisé au Cambodge.»

Parallèlement, les textes écrits par des auteurs vietnamiens ont été remplacés.

Les professeurs cambodgiens, pour leur part, se sont regroupés pour former un comité dans lequel un petit groupe s'occupe de relire attentivement tous les textes existants. Ainsi, un professeur déclare :

«J'étais professeur de français à l'ITC à l'époque et j'ai aussi participé à modifier, rectifier, corriger, simplifier, rendre le texte à la cambodgienne comme l'ont fait aussi les autres professeurs. »

Un autre ajoute :

«Tous les professeurs étaient formés à l'URPP. C'était 72 heures de formation sur l'adaptation du manuel SC, et pour s'approprier le livre avant de l'utiliser. »

D'ailleurs, au début, certains professeurs cambodgiens ont été envoyés pour suivre une formation à Besançon en France. Cette formation portait sur la faisabilité de khmériser la méthode.

«Moi aussi à l'époque, avec quelques professeurs cambodgiens là-bas, nous avons étudié la possibilité de faire une adaptation pour le Cambodge. »

Alors, toute l'équipe a naturalisé cette méthode pour en supprimer tout ce qui était trop vietnamien et pour ajouter ce qui était nécessaire au Cambodge. Ainsi, la seule mise en page du nouveau manuel SC s'est avérée un énorme travail.

Suite à ces entrevues, il est difficile de savoir qui vraiment a travaillé à l'adaptation du manuel SC vietnamien. Certains professeurs cambodgiens affirment avoir été du nombre. Le directeur adjoint du CCF affirme que les professeurs cambodgiens n'avaient pas à l'époque (1995) la compétence voulue. C'est lui-même et des expatriés qui ont fait le travail.

«Les professeurs cambodgiens n'ont pas participé à l'élaboration de la méthode, non. Les professeurs cambodgiens à l'époque, vous savez, la majorité n'était pas très forte. En 1995, on n'avait pas un professeur qui avait passé le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), par exemple. »

Au fil des entrevues, on comprendra qu'une équipe d'enseignants français réunis pour travailler à l'adaptation de SC au public cambodgien avait exprimé le désir d'y associer leurs collègues cambodgiens. Malheureusement cela s'est limité à quelques interventions ponctuelles, les professeurs cambodgiens ne se sentant pas suffisamment à l'aise pour travailler en équipe avec des Français. Est-ce à dire que la khmérisation de SC a été faite par des Français seulement ?

Quoi qu'il en soit, le SC cambodgien est une adaptation du SC vietnamien. Ce dernier était disponible, adaptable rapidement, et avait été élaboré dans un contexte à peu près comparable. Il a été naturalisé, dévietnamisé, khmérisé. C'était la solution facile, compte tenu du temps que pouvaient allouer les professeurs qui ont travaillé à son adaptation.

4.5 ANALYSE COMPARATIVE DE NSF ET SC

La grande majorité des questions de notre corpus amènent à comparer NSF et SC. Une première série de questions, au nombre de 13, appellent des considérations générales sur les deux manuels; une deuxième série de questions, au nombre de 54, invitent les personnes interviewées à donner des réponses plus détaillées sur divers aspects de l'une ou l'autre méthode.

Les réponses sont nombreuses, quoique souvent répétitives. Pour ne pas encombrer notre analyse de multiples citations, il nous arrivera souvent de schématiser les réponses, mais nous continuerons d'afficher des segments de réponses représentatifs de l'ensemble des observations faites par les professeurs. Nous dégagerons de ces observations et remarques un certain nombre de constantes que nous présenterons à la fin par un tableau comparatif des deux méthodes. Par conséquent, il est impératif de souligner que ce tableau, construit a posteriori à partir d'éléments de comparaison des deux méthodes fournis par les professeurs interviewés, représentera bien la perception des deux manuels qu'ont les

personnes interrogées et ne sera donc pas le résultat d'une quelconque analyse objective et ordonnée des deux livres faite par des didacticiens.

Finalement, il est important de savoir que tous les répondants avaient déjà travaillé avec NSF et rappelons que c'est sur le remplacement de cette méthode par SC que se fonde la présente étude.

4.5.1 Acceptation unanime du remplacement de NSF par SC

Tous les professeurs ont accepté de travailler avec SC, mais non sans avoir reçu une formation préalable.

«Tout d'abord, il y a eu une formation à l'URPP pour consulter le livre avant de l'utiliser, mais après avoir discuté, tous les professeurs, on a décidé de choisir SC.»

L'adoption d'un SC «naturalisé», «dévietnamisé», «khmérisé» semblait aux professeurs ne pas poser de difficultés compte tenu du niveau des étudiants.

« Ces gens là sont donc des étudiants de l'enseignement supérieur. Ils avaient tous déjà fait des études secondaires, ils avaient tous appris l'alphabet latin, enfin on démarrait pas vraiment à zéro ».

« Vous savez, pour la 1^{ère} année, les élèves sont capables de s'exprimer en français et aussi ils sont autonomes en communication et en plus ils peuvent savoir quelques mots scientifiques et pour les 2^{ème}, 3^{ème}, et 4^{ème} année ils sont capables de maîtriser le français et l'utilisation dans la vie et la science. Le SC est très important, d'après moi, pour le public scientifique. »

4.5.2 SC, une méthode rapide pour une clientèle scientifique ; NSF, une méthode à progression lente, pour un public général

SC n'est pas un livre de français spécialisé mais une méthode accélérée devant permettre aux étudiants d'acquérir très tôt un français de base, un lexique suffisant pour pouvoir passer rapidement au français de leur spécialité :

« Des éditeurs ont sorti depuis longtemps des manuels complémentaires spécialisés. Il y en a dans l'approche du français médical, il y en a dans le français de la technologie, il y en a pour le français des notions internationales, pour le français de l'hôtellerie, en fait dans n'importe quoi; ce que nous souhaitons plutôt, c'était d'avoir une méthode qui permet d'acquérir très rapidement les bases indispensables, c'est-à-dire un vocabulaire suffisant pour les gens de se débrouiller, essayer d'avancer rapidement pour pouvoir leur donner donc le lexique, les structures de base de la langue pour qu'ils puissent assez rapidement, faire véritablement du français spécialisé les uns en technologie, les autres en droit, les autres en économie (...). »

Or, comme SC *« ne fait pas attention à la culture »*, comme il contient *« des phrases isolées et textes touchant à la science »*, le pas sera vite franchi d'en faire un manuel *« basé sur les sciences »*, mettant *« l'accent sur la communication scientifique »*, permettant *« de s'exprimer avec des experts francophones étrangers »*. De la même façon, NSF apparaîtra comme une méthode *« basée sur la culture, la France, les classiques, l'écrit, l'analyse grammaticale »*, à laquelle

« (...) il manque un type de communication à travers des phrases isolées, adaptées aux étudiants de l'ITC. NSF est une méthode plutôt générale s'adaptant à un public très large. C'est une méthode plus large, pour tout le monde, on y trouve des mots culturels, de civilisation, grammaticaux, mais pas de mots scientifiques. Il s'agit d'un français général... ».

D'ailleurs plusieurs interviewés ne manqueront pas de se faire les porte-parole des étudiants, nous apprenant que certains d'entre eux considèrent NSF comme trop lent, trop facile, enseignant *« une langue peu évoluée »* qui ne répond pas à leurs besoins :

« (...) j'ai entendu dire par les étudiants que certains étudiants étaient satisfaits de NSF mais d'autres détestent parce que peut-être ils pensent que c'est trop facile pour eux et la langue n'est pas évoluée. Et dans le SC...il y a des documents scientifiques...Et la plupart d'entre eux sont d'accord pour SC. »

Lorsqu'on interroge les professeurs sur la progression du contenu dans SC, nous n'obtenons pas vraiment de réponses sur le fonds, sur une quelconque progression grammaticale tant soit peu ordonnée, sur une suite cohérente d'objectifs de communication, sur un ordre des situations de communication ou sur un degré de difficultés des textes oraux ou écrits. En revanche, il ressort nettement des réponses que la « rapidité » de SC a son revers : les débutants ont du mal à suivre, et ce, dès la première leçon : *« il y a beaucoup trop de choses nouvelles en même temps »*, ce qui fait que *« les leçons ne sont pas faciles à avaler »*; les étudiants qui viennent à l'ITC doivent avoir déjà un certain niveau de français *« sinon ils n'arrivent pas à acquérir les connaissances qui sont dans SC »*. Un professeur ira même jusqu'à préciser que pour aborder SC, un étudiant doit avoir déjà fait du français avec NSF ou Mauger ou, pour le moins, avoir préalablement suivi des cours au CCF ou dans une école privée.

Bref, alors que la première leçon de n'importe quelle méthode devrait normalement être accessible à des débutants, SC se révèle dès le départ hors de portée d'étudiants commençant à apprendre le français. Et, contrairement à ce qui a été dit plus haut, ne pas démarrer à zéro ne semble pas suffire. De plus, si SC semble rébarbatif à plusieurs étudiants par sa *« progression trop rapide »*, nous verrons plus loin que ce manuel se révèle être un véritable casse-tête pour les professeurs aussi.

4.5.3 NSF, une méthode complète ; SC, une méthode incomplète

Les interviewés s'accordent tous pour dire que NSF est un manuel bien structuré et complet (livre du professeur, livre des étudiants, cahier d'exercices). On n'a pas besoin de faire appel à d'autres livres. La progression grammaticale y est lente et graduée, les

descriptions grammaticales, élaborées. Et pour reprendre un terme qui revient à plusieurs reprises dans les entrevues, avec NSF, les professeurs sont bien « *cadrés* », trop bien peut-être car, comme l'expliquera un interviewé à la question 44 (Questions détaillées...) portant sur l'autonomie laissée aux professeurs avec NSF,

« les professeurs n'osent pas sortir de NSF (...) ou alors il faut le demander au conseiller pédagogique ».

Il ajoutera :

« C'est pour ça, on a abandonné NSF, parce qu'on est toujours cadré. »

Le professeur explicitera en arguant qu'il y a trop de choses à faire dans NSF et qu'il n'y a pas de textes qui ouvrent sur le monde, qui élargissent les connaissances. Aussi, suivre NSF, leçon après leçon, devient extrêmement monotone .

Il en va tout autrement avec SC. Le professeur se voit même contraint de varier son enseignement, de recourir à des techniques diverses, tellement le manuel est pauvre en exercices, en textes et autres outils pédagogiques, d'autant plus que les explications grammaticales y sont succinctes et peu claires. L'enseignant est obligé d'« *en rajouter* », de rayer certains éléments, de niveler certaines difficultés, de « chercher » ailleurs des explications grammaticales et des exercices permettant d'assimiler ces explications. Et pour cela, encore faut-il que le professeur maîtrise lui-même le sujet de la leçon :

« Certaines notions de grammaire sont trop brèves. Même si j'étais à la place de l'étudiant, j'arriverais pas à comprendre ce que c'est. Même personnellement, étant professeur, dans certains points de grammaire, il y a seulement un mot et il ne veut rien dire...si j'ai pas assez de connaissances sur la grammaire française...ça ne veut rien dire, comme dans le dossier 13, grâce à, à cause de, pour + nom, par + nom, comme ça ne sert à rien...si c'est possible d'améliorer SC, il ne faut pas être trop bref, ne pas mettre seulement un mot et pas

d'explication...les étudiants vont connaître ce mot là sans connaître grammaticalement ce que c'est. »

En effet, les « mots » donnés par l'enseignant tiennent en une courte page (275) et sont illustrés par un seul exemple pour chacun. Il s'agit ici de connecteurs argumentatifs de causalité, présentés sous la rubrique « Justifier une opinion », dont l'appropriation et l'intériorisation par les étudiants supposent un haut niveau de compétence en français, une excellente maîtrise de la langue. Et nous n'en sommes qu'au dossier 13. Dans de telles conditions, il est impossible de seulement concevoir que l'objectif du dossier sera atteint. Un autre professeur confirmera l'impossibilité d'enseigner avec SC seulement :

« (...) pour enseigner, pour utiliser cette méthode (SC), il faut que le professeur cherche encore des documents supplémentaires ou bien des points de grammaire dans d'autres livres sinon on ne peut pas enseigner. »

Il n'est pas surprenant qu'à la question 13 (Questions détaillées...) à savoir si chaque dossier présente bien son objectif pédagogique, nous ayons deux réponses ambiguës et contradictoires, bien qu'en apparence seulement :

« Je dis oui parce que par exemple dans le dossier 1, l'objectif c'est être capable de se présenter, voilà. Quand les étudiants ont terminé ce dossier, ils peuvent se présenter, donc on atteint son objectif. Et surtout, nous avons toujours le plan de chaque dossier. Avant de commencer un nouveau dossier, nous avons toujours le plan. »

Le répondant donne en exemple le dossier 1 pour appuyer son affirmation. D'abord, la progression trop rapide de SC n'a pas encore fait sentir ses effets. Ensuite, il est évident que chaque dossier « identifie » son objectif. D'ailleurs, celui-ci est présenté en toutes lettres au début. La question est plutôt de savoir si chaque dossier présente les éléments pertinents à l'atteinte de l'objectif fixé et si au bout du compte l'objectif sera atteint grâce aux outils fournis par SC. Nous savons déjà que non : les enseignants doivent « chercher » ailleurs

non seulement des exercices et des textes, mais aussi des éclaircissements sur les points de grammaire. Mais en plus, il faut ralentir le rythme de SC. Voyons la seconde réponse :

«Une majorité, non. Pour moi, si l'objectif n'est pas atteint, je n'avance pas. Même si je dois insister sur le même objectif, j'insiste jusqu'à ce que les étudiants soient imprégnés, aient bien acquis les connaissances parce que je trouve que, à quoi bon d'aller plus vite alors que nous n'avons pas le résultat. »

Nous ferons remarquer ici que, d'une part, nous avons appris que les enseignants ont un temps limite pour chaque dossier (environ une semaine), d'autre part, si un contenu linguistique dépasse le niveau de compétence des étudiants, ce n'est pas de ralentir le rythme ou de prendre son temps qui solutionnera le problème.

Que « *la grammaire, c'est trop bref dans SC* » constitue donc une idée motrice, une critique générale commune aux professeurs. L'autre point sur lequel les opinions concordent, et nous l'avons déjà amplement évoqué, c'est que SC manque cruellement de matériel d'accompagnement, tout spécialement d'exercices d'application. Aux diverses questions portant sur le sujet, les réponses se ressemblent :

« On doit chercher (des exercices) dans les autres manuels. »

« Nous avons toujours recours à « 350 exercices » comme devoirs...ou bien nous devons créer nous-mêmes des exercices ou bien chipoter par ci par là quelques phrases pour composer un exercice. »

« Sans fouiller dans un tas de livres pour faire la préparation, on ne peut utiliser SC. Pourtant SC, comme le dit le titre, contient pas mal de choses concernant les sciences et c'est important pour les élèves de l'Institut. On y trouve beaucoup de mots scientifiques. SC est plus spécifique, plus pointé vers les techniciens et les ingénieurs, c'est une bonne méthode pour la communication et les sciences »

Que SC s'adresse spécifiquement à une clientèle scientifique, qu'il réponde en cela aux besoins des étudiants, revient constamment à travers les réponses des interviewés, quelle que soit la question posée et quand même celle-ci porterait sur un tout autre sujet. Cela ressemble à une marotte qui, au bout du compte, justifierait ou même aplanirait les difficultés que SC pose aux professeurs. Toutefois, le dernier extrait nous fournit à la fin le prétexte d'introduire une nouvelle idée, cette fois à l'avantage de SC. Ce manuel serait *«une bonne méthode pour la communication»*.

4.5.4 SC, un meilleur manuel que NSF pour la communication orale

Il apparaît clairement jusqu'ici que NSF est fait pour un public général et que SC répondrait mieux aux besoins spécifiques des étudiants de l'ITC, lesquels doivent rapidement travailler en français avec des scientifiques :

« (...) le cursus de l'émergence d'apprentissage du français à l'ITC, c'est seulement une année.»

SC comporte des mots scientifiques et des « phrases isolées » destinés à un public scientifique, ce qui conduirait à la communication orale en fonction des besoins professionnels des étudiants. Un professeur fera remarquer comme symptomatique que les conversations modèles dans SC se font entre «étudiants» tandis que dans NSF, elles se déroulent *«entre artistes»*. Rappelons que SC est un cours accéléré de français pour des étudiants qui désirent pouvoir s'exprimer en français dans leur spécialité, et ce dans un court laps de temps. Par contre, NSF, bien qu'excellent « au niveau linguistique, grammatical, et de la civilisation », est trop ancré sur la culture étrangère et ne concerne pas la vie des étudiants. NSF est une méthode lente et monotone ne visant pas d'objectifs spécifiques. Elle enseigne le français de communication quotidienne, du genre *«Comment allez-vous...»* ou *«Bonjour Sylvie...»*. Les citations qui suivent confirment toutes cette

impression générale que SC vise davantage que NSF la compétence de conversation orale, et qu'en plus évidemment il met l'accent sur la conversation scientifique.

«Je vois que si les étudiants, ce sont des étudiants en technique, comme ça, je crois SC c'est une meilleure méthode pour eux. Si on apprend le français pour parler dans la rue, NSF c'est meilleur. Voilà, on dit au 1^{er} dossier : «comment allez-vous», voilà tout de suite, une unité, 2^{ème} unité, on parle comme ça : «bonjour Sylvie» mais dans SC, 1^{er}, 2^{ème} dossier, on part tout de suite dans un texte.»

«(...) NSF, c'est un peu dur pour les étudiants et ça ne permet pas aux étudiants qui ont déjà appris NSF de pouvoir mener une conversation avec les autres. Ça apprend l'écrit, NSF est meilleur que SC. Tandis que SC permet aux étudiants d'avoir un peu de connaissances, mais ils peuvent créer des conversations, capter ce dont parle leur interlocuteur. Tandis que NSF, les étudiants connaissent parfaitement l'écriture, l'utilisation de la grammaire, du vocabulaire mais ils ne sont pas riches en conversation.»

«Je crois que NSF est une méthode qui permet aux étudiants de communiquer avec les gens de niveau général tandis que SC, c'est une méthode qui oriente les étudiants vers une communication plutôt scientifique. Bon, c'est-à-dire, c'est une méthode qui permet aux étudiants de communiquer avec des enseignants qui travaillent en français.»

Est-ce que NSF est si peu orienté vers l'oral ? Le tableau comparatif qui conclura cette analyse et qui constitue un résumé des propos des interviewés sur le parallèle fait entre NSF et SC, indique bien que NSF vise l'expression orale et constitue une approche communicative. Cependant SC est perçu comme plus axé vers la pratique orale. S'agit-il simplement de l'opposition entre progression grammaticale et progression par objectifs de communication, puisque généralement on tend à associer la grammaire à l'écrit (ce qui est très critiquable) et l'oral aux notions d'actes de parole, d'interlocution et de communication fonctionnelle ? Par ailleurs, et nous reviendrons sur ce point plus loin, il ne peut être fait abstraction de cette constatation récurrente du problème que constitue pour des professeurs de français la terminologie technique dans SC. Faut-il penser, comme le dit

un répondant, que NSF serait préférable pour l'enseignement du vocabulaire, même si, et cela est revenu tant de fois sur le tapis, NSF vise un public général alors que SC comporte un vocabulaire mieux adapté à un « public scientifique », atout majeur de cette méthode ?

«L'idéal serait d'être à cheval sur les deux, ou alors une méthode issue des deux. SC pour l'oral, NSF pour la grammaire, le vocabulaire, l'écrit.»

En somme, les professeurs favorisent SC pour la communication orale, parce que disent-ils cette méthode présente des situations de communication proches de la vie des étudiants. En fait, ils ne répondent pas vraiment à la question, à savoir si SC se révèle pertinent, efficace, approprié, utile pour l'apprentissage de la communication. La prise en compte des situations de communication est-elle suffisante pour mener à la compétence orale?

4.5.5 NSF : progression grammaticale; SC : progression par actes de paroles

Une analyse des deux manuels montre bien que NSF est construit sur une stricte progression grammaticale alors que dans SC, ce sont les fonctions langagières présentées dans tel ou tel dossier qui déterminent le contenu grammatical devant être enseigné. À ce sujet, les enseignants sont peu explicites, mais l'un d'entre eux résume bien cette tâche qui incombe au professeur de programmer son enseignement grammatical en fonction des actes de paroles à l'étude :

«Par rapport à notre méthode, la grammaire est présentée selon le besoin de chaque dossier; par exemple, le dossier où l'on va apprendre aux étudiants à demander le chemin ou bien indiquer le chemin. On a besoin de seulement deux temps: présent et futur, par exemple: «vous allez tout droit, vous tournez à gauche, après vous verrez, par exemple, la station que vous voulez...» donc on a besoin de seulement deux temps verbaux: présent et futur. Quand on a besoin des deux temps, on aborde les deux temps, on enseigne les deux temps,

donc le point grammatical correspond ou bien ça dépend des besoins de chaque dossier.»

Répondre ainsi aux «*besoins de chaque dossier*» ne va pas sans difficultés :

«(...) dans le NSF, il y a une progression pour le vocabulaire, aussi pour la grammaire, mais dans le SC, non. Dans chaque dossier, avant d'enseigner, il faut choisir. On peut pas tourner la page l'une après l'autre, c'est impossible. Donc on prend selon notre objectif de séance. Il faut sélectionner le texte, l'exercice. Tout est mélangé.»

Cet impératif d'enseigner une fonction langagière donnée ne libère pas l'enseignant de cette nécessité et de cette obligation de suivre la compétence grammaticale de l'apprenant et de tenir compte d'une certaine progression dans l'apprentissage du vocabulaire :

«(...) dans SC, au niveau de la grammaire, je trouve qu'on commence de la chose la plus facile, mais on entre brusquement à la chose la plus difficile tandis que dans NSF, la grammaire progresse doucement. Comme moi, je pense que les étudiants ont des difficultés aussi parce qu'ils rencontrent beaucoup de mots inconnus et difficiles à expliquer.»

Ce dernier commentaire rejoint l'exemple que nous avons donné plus haut (4.5.3), alors que dès le dossier 13, où l'étudiant, parce qu'il doit apprendre à «justifier une opinion», est très tôt confronté à des connecteurs argumentatifs de causalité, notions qui dépassent certainement à la fois sa compétence de communication et sa compétence grammaticale. Un enseignant nous a même avoué ne pas bien comprendre lui-même ces notions. Cette progression donc par «actes de parole», par fonctions langagières, dépendante du discours interlocutoire enseigné, et non d'une progression grammaticale traditionnelle, constitue pour les enseignants un véritable casse-tête, ce qu'exprime clairement et simplement les propos suivants :

«Le NSF, au niveau de la grammaire, il y a la progression; unité II, III, les apprenants ne rencontrent pas encore le passé composé, mais au contraire, on peut trouver tout en même temps dans SC, même les choses qu'on a jamais vues avant.»

Pour résumer, il se dégage des commentaires des enseignants cette idée que dans SC, *«tout est mélangé», «tout arrive en même temps»*. Il est évident que telle ou telle fonction langagière commandera des opérations linguistiques qui nécessiteront précisément un haut niveau de compétence linguistique. Et si les étudiants n'ont pas cette compétence, l'enseignant aura la difficile tâche de trier, simplifier, laisser tomber certaines notions sémantiques et grammaticales, même si la leçon à donner ou le dossier à enseigner les inscrit dans le contenu d'apprentissage. En somme, l'enseignant doit concevoir sa propre progression grammaticale ou morpho-syntaxique afin d'en arriver plus tard, lorsque les apprenants seront prêts, à ce qu'il aura évité, négligé ou laissé tomber sur le moment. Il en est de même du vocabulaire, dont l'apprentissage doit également être progressif, bien que l'enseignement d'une certaine terminologie scientifique soit dans le cadre de travail d'un professeur à l'ITC.

4.6 LA TERMINOLOGIE TECHNIQUE ET SCIENTIFIQUE DANS SC

Nous voudrions fermer ce chapitre en revenant brièvement sur un point que nous avons déjà évoqué. Nous avons vu que, contrairement à NSF, SC ne présente pas, aux yeux des enseignants, une véritable progression dans le vocabulaire. Aussi, face à des mots difficiles, les enseignants reconnaissent unanimement qu'ils font appel au khmer dans leurs explications. Et précisons que les réponses des interviewés indiquent bien que ce recours à la traduction se fait toujours *«au niveau des mots»*. Toutefois, pour ce qui est des termes techniques ou scientifiques, il n'y a généralement pas d'équivalent en langue khmère. Aussi les professeurs ont-ils des difficultés avec les termes scientifiques qui existent dans SC. Les commentaires seront nombreux à ce sujet. L'extrait suivant montre bien que la terminologie scientifique, bien que rébarbative pour des professeurs de français, entre tout de même dans le cadre de travail de l'enseignant.

«Bon, niveau connaissance générale ça va, mais pour le tome 2, dans le domaine scientifique, franchement dit, c'est que quand j'étais jeune, je n'étais pas encore du modernisme, comme ça donc, dans les termes scientifiques que je n'ai pas appris, c'est un peu difficile pour moi de les enseigner comme ça parce que, étant professeur, avant d'enseigner je veux être sûre de moi-même que je connais bien qu'est ce que c'est, avant de pouvoir l'enseigner. Donc enseigner des matières, dans un domaine que je connais pas très bien, c'est un peu difficile pour moi parce que j'ai peur de commettre une faute qui devient grave pour mes étudiants.»

Cet enseignant constate qu'il lui appartient de se doter de la compétence nécessaire pour comprendre le contenu scientifique (qui dans SC apparaît surtout dans les textes du tome II) et pour enseigner la terminologie qui l'accompagne.

CONCLUSION

Ce qui était surtout en cause dans notre recherche, c'est le remplacement à l'ITC de NSF par SC. Aussi concluons-nous cette analyse des données par un tableau comparatif des deux méthodes. Ce tableau a été construit d'après les commentaires nombreux et variés des personnes interviewées. D'autres points de comparaison soulevés par les enseignants, mais que nous n'avons pas élaborés, apparaissent aussi dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Tableau comparatif de NSF et SC

| Rubrique | NSF | SC |
|---------------------|---|---|
| Public visé | - Méthode générale s'adaptant à un public plus large. | - Méthode plus spécifique, plus pointé vers les techniciens et les ingénieurs. |
| Langue | - Français général | - Contient pas mal de choses concernant les sciences et c'est important pour les étudiants de l'ITC. |
| Civilisation | <p>- La culture, la France, les classiques, l'écrit, l'analyse grammaticale.</p> <p>- Pour tout le monde.</p> | <p>- Élaborée par des professeurs expatriés français en collaboration avec des professeurs cambodgiens.</p> <p>- Présence de textes concernant la vie des étudiants (études, travail, emploi du temps).</p> <p>- Adaptée à la situation cambodgienne.</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Méthode | <ul style="list-style-type: none"> - Approche communicative. - Vise la communication quotidienne. | <ul style="list-style-type: none"> - Approche communicative. - Accent sur la communication scientifique. |
| Situation communicative | <ul style="list-style-type: none"> - Manque d'un type de communication, à travers des phrases isolées, adaptées aux étudiants de l'ITC. - Mots culturels, de civilisation, grammaticaux, mais pas de mots scientifiques. | <ul style="list-style-type: none"> - Plus de conversation, de pratique orale. - Vise la communication tout court pour ensuite rejoindre la communication scientifique. - Basée sur les sciences. - Phrases isolées et textes touchant à la science. - Comprendre les experts francophones étrangers, lire des textes, des documents scientifiques. - Pas attention à la culture. «Notre» culture dans une autre langue. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Outils pédagogiques</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Manuel bien structuré, complet (livre du professeur, des étudiants et cahier d'exercices). - Il n'est pas besoin de faire appel à d'autres livres. | <ul style="list-style-type: none"> - Il y manque beaucoup de chose. - Nécessite une longue préparation et il faut fouiller dans un tas de livre. - Mots difficiles. Recours aux dictionnaires pour la préparation et l'explication aux étudiants. |
| <p>Progression de l'enseignement</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Méthode lente. - Trop facile et langue peu évoluée. - Dialogues simples au départ. - Progression grammaticale. | <ul style="list-style-type: none"> - Progression rapide. - Méthode rapide pour faire rapidement du français spécialisé. Les étudiants doivent avoir déjà un certain niveau de français, sinon ils n'y arrivent pas. - Textes de départ. - Progression par actes de paroles. |

| | | |
|----------------------|--|--|
| Illustrations | - Couleurs | - Blanc et noir |
| Exercices | - Exercices d'application et cahier d'exercices. | - Trop peu d'exercices. |
| Grammaire | - Descriptions grammaticales plus élaborées. | - Pas d'exercices d'application, pas de cahiers d'exercices. - Grammaire succincte, réductionnisme grammatical. |

CONCLUSION

Les entrevues semi-dirigées que nous avons menées auprès d'enseignants de français langue étrangère à l'Institut de Technologie du Cambodge visaient à obtenir des informations sur la perception qu'ils avaient des critères socio-pédagogiques devant prévaloir dans le choix de manuels ou de méthodes d'enseignement du français. Notre questionnaire partait du cadre de travail de ces professeurs, des situations qu'ils vivaient. Nous cherchions plus particulièrement à connaître la manière dont ils voyaient et vivaient l'adoption du manuel *Sciences et communications* en remplacement de la méthode *Nouveau sans frontières*.

Autour de cette thématique centrale, les participants ont privilégié certains thèmes plus spécifiques, certains mots, certains concepts, certaines interrogations, et, dans un premier temps, notre conclusion consistera, pour paraphraser Anadòn et Minier (1997), à les reconstruire, à en faire une relecture. Dans un deuxième temps, nous dégagerons de cette traduction sommaire des propos des enseignants les enjeux pédagogiques que ces derniers font ressortir, sans vraiment les systématiser, comme devant être considérés dans la détermination de critères didactiques pour le choix d'une méthode d'enseignement de L2.

1. Retour sur les réponses des enseignants interviewés

Des seize (16) professeurs de français interviewés, quinze (15) sont Cambodgiens et un (1) seul est Français. Nous savions déjà que les enseignants de langue maternelle khmère n'avaient pas eux-mêmes une très grande maîtrise du français et en plus ne disposaient pas, en général, d'une expérience et d'une formation pédagogiques suffisantes pour en faire des

professeurs autonomes, menant leur enseignement et leur classe à leur façon. Les entrevues nous ont d'ailleurs montré des enseignants peu sûrs d'eux, conscients de leurs limites, exécutant leur tâche suivant une méthodologie imposée d'en haut, obéissant aux directives des formateurs, des conseillers pédagogiques, des « expatriés », des pédagogues, des autorités institutionnelles. Aussi ne faut-il pas se surprendre que ces enseignants ne considèrent pas la détermination de critères d'ordre didactique auxquels devrait obéir un manuel de FLE dans leur cadre de travail comme étant de leur compétence.

Mais il reste que ce sont les professeurs qui enseignent, qui sont en contact quotidien avec les étudiants, qui vivent leurs problèmes d'apprentissage et à qui les apprenants font part de leurs besoins langagiers. Et une entrevue semi-dirigée permet justement de connaître, pour reprendre les termes de Van Der Maren (1995), les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions des interviewés, et ce à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport aux situations qu'ils vivent. Or, ces enseignants qui doivent suivre une voie tracée d'avance, qui apparaissent comme des exécutants après avoir reçu une formation non pas générale mais orientée sur l'emploi d'un manuel bien précis, devaient de surcroît suivre un manuel qui se présente comme une méthode complète, se suffisant à elle-même. En effet, *Nouveau sans frontières* vient, à l'image de certaines méthodes audio-orales et audio-visuelles, avec son arsenal complet de textes ou dialogues de départ, de descriptions grammaticales, de questions de compréhension, de phrases modèles, d'exercices d'application, d'exercices de réemploi et de phonétique. Ce type de méthode prescrit une démarche rigoureuse à suivre et une stricte progression à respecter, réduisant déjà, d'une certaine manière, l'enseignant à un rôle d'exécutant. Qu'on se rappelle tout le maniement technique et les diverses phases de présentation d'une leçon auxquels était contraint le professeur travaillant avec certaines méthodes audio-visuelles.

Mais ce type de méthode a aussi la caractéristique de donner des descriptions grammaticales bien élaborées et surtout, de commencer par le commencement, de démarrer lentement, de partir de fonctions langagières très simples, telles *saluer*, *se présenter* ou

encore *s'identifier*. Les mises en situation ou dialogues de départ véhiculent une langue simple, universelle, bien que représentant des réalités empruntées la plupart du temps à la France. Finalement, un autre trait majeur de ces méthodes, c'est que la même démarche revient chapitre après chapitre, présentant toujours le même schéma d'apprentissage et de pratique, le même cheminement, le même ordre de phases à suivre. Ces caractéristiques justifient les réponses des professeurs : «encadrement rigide», «monotonie», «français trop facile», réponses qui représentent les points de vue des étudiants.

De plus, il va de soi que NSF enseigne un français « général », ne vise pas une clientèle spécifique, ne s'adresse pas spécialement à un «public scientifique». En revanche, les enseignants reconnaissent qu'avec NSF, il n'était pas besoin de faire appel à d'autres livres ou de chercher ailleurs des explications grammaticales ou des exercices. Le remplacement de NSF par *Sciences et communication* ne pouvait présenter un contraste plus frappant. Cette dernière méthode, au dire des enseignants «trop rapide», aux explications grammaticales succinctes, pauvre en exercices, accompagnée d'un livre du maître jugé «inutilisable», les obligeant à recourir à d'autres livres, se révélera être, au fil des entrevues, une véritable source de difficultés pour ses praticiens. Mais au départ, les interviewés réagiront positivement à l'adoption de SC, et ce sur la base d'un trait dominant de cette méthode, à savoir qu'elle répondrait aux besoins socio-professionnels d'un public scientifique cambodgien. SC enseigne le « langage de l'exposition » technique; la méthode comporte des textes et une terminologie scientifique; l'apprentissage n'est pas freiné par des références culturelles françaises; SC est «culturellement neutre» et a été «dévietnamisée», naturalisée, «khmérisée»; SC prépare les étudiants de l'ITC à l'étude de leur spécialité, à la rédaction de leur mémoire, les habilite à comprendre leurs professeurs de technologie et à échanger avec des scientifiques étrangers.

Mais ces considérations, souvent plus théoriques qu'empiriques, ne dissimuleront pas les difficultés de travailler avec SC : manuel trop difficile pour les apprenants de faible compétence en français; méthode trop rapide et «pas graduée»; descriptions

grammaticales incomplètes; pas de véritable progression grammaticale; pas de progression dans le vocabulaire; beaucoup de mots inconnus et difficiles à expliquer car la terminologie scientifique, pourtant reconnu d'emblée comme un atout majeur de SC, constitue un véritable casse-tête pour des professeurs de français non francophones qui, en plus, ne sont pas des scientifiques; manuel mal organisé; livre du professeur qui n'indique pas une stricte «démarche à suivre»; nécessité de chercher ailleurs des explications grammaticales plus élaborées, des documents supplémentaires, des exercices d'application.

En somme, l'ITC a remplacé une méthode (NSF) qui «encadrait» de près les enseignants, que ces derniers pouvaient et devaient suivre fidèlement, interdisant tout éclectisme, par une autre (SC) qui, au contraire, oblige les professeurs à enrichir leur coffre à outils pédagogiques, à se doter de tout un matériel d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère emprunté à d'autres livres, d'autres méthodes, d'autres cahiers d'exercices. Paradoxalement, les enseignants sont contraints cette fois d'adopter une «approche» éclectique, et ce, faut-il le souligner, non seulement pour faire «pratiquer» les apprenants mais également pour renforcer leur enseignement explicite de la grammaire.

En effet, le réductionnisme grammatical de SC n'est pas seul en cause. L'ensemble des interviewés a fait remarquer que dans SC la grammaire y est souvent présentée implicitement. De plus, comme SC «fonctionne» et progresse par actes de paroles, telle ou telle notion grammaticale nécessitera d'être explicitée, le tout dépendant de la fonction langagière enseignée. Un enseignant fera remarquer que *demander son chemin* ou *indiquer le chemin à quelqu'un* nécessite l'emploi du présent et du futur. De même, *justifier son opinion* demanderait (dossier 13) de recourir à des connecteurs exprimant la causalité. Ces deux exemples nous paraissent fort discutables, tout au moins un peu courts. L'impératif familier ou de politesse ne serait-il pas plus récurrent et plus «fonctionnel» que les temps présent et futur pour indiquer son chemin à quelqu'un ? Et ne pourrait-on pas justifier son opinion sans faire appel à des connecteurs de causalité ? Quoi qu'il en soit, la question n'est pas là, mais nous voulons par ces exemples illustrer le fait que le discours interlocutoire

met en jeu des opérations linguistiques que l'enseignant doit pouvoir prévoir ou anticiper. Le discours interlocutoire présuppose donc une compétence linguistique que le professeur se doit de faire acquérir par les apprenants. Par conséquent, il ne suffit pas, pour combler les lacunes de SC, de « piger ailleurs » de bonnes descriptions grammaticales, mais encore faut-il savoir les amener selon les besoins du contenu de chaque dossier ou leçon, et surtout selon une progression grammaticale pensée par l'enseignant, adaptée au niveau de compétence des étudiants. Et pour cela il est impératif que l'enseignant lui-même maîtrise très bien la langue cible et démontre une grande compétence pédagogique. À cet égard, les professeurs interviewés témoignent des difficultés et du surcroît de travail et de recherche qu'entraîne une préparation de cours inventive, une démarche pédagogique qui ne soit pas *programmée* à l'avance par une méthode qui aurait tout prévu.

Pierre-André, le seul professeur français du groupe des personnes interviewées, et qui semble jouir d'une vaste expérience (une trentaine d'années, en décryptant ses propos), dira en réponse à la question 3 (*Questions diverses*) et qui porte sur un éventuel nouveau changement de manuel :

*« Selon les professeurs et les étudiants, la bonne méthode c'est
d'en avoir plusieurs. »*

Pierre-André se fait donc ici le porte-parole et des professeurs et des étudiants. Il enchaînera en nous révélant qu'il avait lui-même ressorti une vieille méthode faite par le Crédif en 1970 afin d'en extraire deux questions qui y sont selon lui « admirablement traitées », en l'occurrence l'expression de l'hypothèse (ici, l'enseignant ne précise pas) et de la causalité (avec *comme, puisque, parce que...etc.*) en français. Ces deux exemples donnés par Pierre-André témoignent de son expérience. Mais bien que parlant au nom de ses confrères cambodgiens, il n'est pas représentatif de ces derniers dans leurs difficultés à travailler avec la méthode choisie (SC) à l'ITC.

2. Le choix d'une méthode d'enseignement du FLE à l'ITC

L'éclectisme, que SC semble, nous le répétons, rendre nécessaire, et que Pierre-André a appris à pratiquer, ne peut être une panacée. D'ailleurs, SC sera éventuellement remplacé à son tour par une nouvelle méthode intitulée *Nouvel Espace*. Un changement de méthode à l'ITC, ou le recours à d'autres méthodes, ne signifie pas un changement de clientèle. Or, il ressort des réponses des enseignants que ceux-ci adhèrent fortement à un certain nombre de prémisses qu'ils n'ont pas eux-mêmes posées et qui ont prévalu lors de l'adoption de SC à l'ITC : répondre aux besoins langagiers de futurs ingénieurs et techniciens; exposer une nomenclature scientifique; présenter des textes choisis en fonction de la culture d'origine des étudiants. Il fallait donc que l'enseignement soit orienté vers l'usage de la langue étrangère qu'en feront les apprenants dans leur milieu, dans leur secteur socio-professionnel. Et changer une autre fois de méthode ne doit pas faire perdre de vue ces besoins spécifiques des étudiants concernés et maintenir l'objectif premier maintes fois exprimé par les professeurs interviewés et qu'on peut reprendre en ces termes : préparer les étudiants à s'approprier le « langage de l'exposition », de leur spécialité technique ou scientifique.

Par contre, il ne faudrait pas que persiste le problème que les enseignants ont vécu et vivent encore: d'une part, une ancienne méthode (NSF) bien faite, se suffisant à elle-même, mais qui ne répondait pas aux besoins langagiers du public concerné, d'autre part, une nouvelle méthode (SC) véritablement axée sur les besoins d'apprentissage de la clientèle de l'ITC, mais impraticable par les enseignants.

La grande leçon qu'il faut donc tirer des propos des enseignants interviewés, laquelle s'inscrit dans la problématique que nous avons nous-même posée au départ de cette recherche, c'est que le choix d'une méthode de langue étrangère ne peut pas se limiter à des critères qui ne tiennent compte que d'objectifs ultimes à atteindre ou de besoins langagiers à combler.

Tout d'abord, si, comme l'affirme Richterich (1974), les besoins langagiers dictent les contenus d'enseignement, il n'en demeure pas moins que ceux-ci s'expriment à travers des opérations linguistiques : le «français de spécialité» s'appuie sur le français tout court. Les apprenants de l'ITC ne pourront communiquer en langue étrangère dans les situations qui leur seront particulières sans avoir acquis la compétence linguistique qui canaliserait leur discours technique ou scientifique. Le vocabulaire de «spécialité» ne se présentera pas en enfilade ou en colonne, mais sera articulé à travers des énoncés obéissant à des règles morpho-syntaxiques et à des impératifs de structuration linguistique qui le rendront compréhensible. Il est évident, pour ne donner qu'un seul exemple, que le discours technique ou scientifique devra recourir aux moyens qu'offre la L2 pour exprimer la causalité et la conséquence. Aussi, on ne peut combler les besoins langagiers spécifiques d'un public donné sans compromis constant avec l'enseignement-apprentissage de la L2 en général et des ressources qu'offre la méthodologie employée. D'autant plus que ces besoins langagiers, produits des interactions de l'énonciateur avec son environnement (Richterich 1985), seront multiples, variés, évolutifs, et par le fait même loin d'être tous prévisibles. Il reste alors à préparer et à favoriser leur apparition et leur expression en dotant l'apprenant de la meilleure maîtrise possible de la langue cible, quels que soient les «usages» qu'il en fera.

Ensuite, la plupart des manuels d'enseignement de FLE ont pendant longtemps affiché des choix méthodologiques tranchés, par exemple : enseignement implicite ou explicite de la grammaire; préséance accordée à la morpho-syntaxe ou aux actes de paroles; recours fréquents à des exercices traditionnels ou à des textes authentiques, ou encore à des simulations de communication; accent mis sur la compétence grammaticale ou sur la compétence de communication. Les professeurs interviewés ont fait état des difficultés qu'ils éprouvaient à réhabiliter la grammaire explicite dans le cadre d'une méthode (SC) trop rapide et «pas graduée», aux explications grammaticales «succinctes», progressant par actes de parole sans poser les assises linguistiques qui les sous-tendent. La difficulté vient

donc d'une démarcation entre des activités d'apprentissage orientées vers la compétence linguistique et d'autres conçues pour développer la capacité de communication ou axées sur des fonctions langagières. Or, plusieurs travaux récents de linguistique appliquée et de nombreux nouveaux manuels d'enseignement du français langue cible cherchent à intégrer les deux approches : les exercices grammaticaux sont contextualisés; les descriptions grammaticales et actes de paroles ou fonctions langagières sont imbriqués; les formes correctes des énoncés sont associées à des situations de communication; les usages linguistiques sont illustrés par des documents authentiques ou semi-authentiques. Il ressort de ces observations que le choix d'une nouvelle méthode d'enseignement du FLE doit s'inscrire dans cette dynamique plus générale où l'explicitation grammaticale se renouvelle tout en s'intégrant à une didactique des fonctions langagières.

Enfin, toute méthode d'enseignement-apprentissage présente par définition, mais avec plus ou moins de succès, des contenus d'enseignement, une démarche, une progression, des descriptions grammaticales, des phrases ou textes modèles, des outils d'apprentissage et de pratique, des exercices d'application et de vérification. Une méthode peut être plus ou moins complète et comportera nécessairement des manques. Elle s'avèrera faible et de peu de secours pour l'enseignant sur certains points; par contre elle peut se révéler fort utile et pertinente sur d'autres. Les enseignants de l'ITC nous ont montré un NSF fort élaboré, mais loin des préoccupations des apprenants, et un SC présentant par contre des objectifs appropriés, pertinents, mais souffrant de nombreuses carences. Il faut en déduire qu'on ne peut tout enseigner à partir d'une méthode, et si un manuel est adopté ou privilégié par une institution, il ne saurait être idéalement qu'un livre de base, servant de guide pour l'enseignant et de cadre d'apprentissage pour l'apprenant.

Aussi, plutôt que de renchérir sur les propos de Pierre-André en prêchant l'éclectisme, nous dépasserons les observations de ce dernier en insistant sur le fait qu'il appartient aux enseignants de parfaire avant tout leur connaissance de la langue cible et de se donner ensuite une plus grande compétence pédagogique. Il leur revient d'enrichir leur

enseignement de matériaux divers, d'outils pédagogiques appropriés et surtout de développer des stratégies d'enseignement efficaces. Ainsi, la terminologie scientifique, toute rébarbative soit-elle pour ces enseignants, mais faisant quand même partie de leur cadre de travail, peut être apprivoisée par le recours, par exemple, à des documents authentiques et doit s'inscrire dans l'enseignement d'un français langue étrangère plus « général ». Il appartient également aux enseignants de trouver du matériel qui reflète la culture d'origine des apprenants car toute nouvelle méthode (à moins d'être conçue et produite au Cambodge) risque fort de devoir à son tour être *khmérisée*.

Bref, c'est en perfectionnant sa maîtrise de la langue cible et c'est en acquérant une plus grande autonomie face à une méthode imposée ou à des méthodes diverses déjà toutes faites que l'enseignant cessera d'être un simple exécutant pour devenir à son tour un pédagogue qu'il ne distinguera plus du professeur. Dès lors, l'enseignant pourra être impliqué et pourra s'impliquer dans la détermination de critères socio-pédagogiques devant prévaloir dans le choix d'une méthode pour l'enseignement du français langue étrangère à l'ITC.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVAREZ, G. et AUPÉCLE, M. (1977), *Français instrumental et français fonctionnel*, Strasbourg, AUPELF.
- ALVAREZ, G. (1986), «Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes», in *Didactique en questions*, Collection Pratiques langagières Hors série, pp. 78-85.
- ALVAREZ, G. (1989), «L'interculturel en didactique des langues secondes : richesse ou obstacle?», in *Bulletin de l'ACLA*, vol. 11, no 2, pp. 15-27.
- ALVAREZ, G. et PERRON, D. (1995), *Concepts linguistiques en didactique des langues*, Centre international de recherche en aménagement linguistique, 2^e édition revue et augmentée, Université Laval, Québec.
- AKTOUT, O. (1992), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, PUQ.
- ANADON, M. et MINIER, P. (1995), «Représentations de l'apprentissage chez les parents et les enseignants : ancrage de l'intervention éducative», in *Actes du 3^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, PUQ, pp. 447-467.
- BARBIER, J.M et LESNE, R.(1977), *Analyse des besoins en formation*, Paris, éditions R.JAUGE.
- BÉRARD, E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, CLE International.
- BESSE, H. (1978), *Remarques sur des pratiques fonctionnelles*, (multigr.) CREDIF/ENS Saint-Cloud, janvier.
- BESSE, H. et GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, CLE International.

- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF (Coll. LAL).
- BESSE, H.(1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif.
- BESSE, H. (1993),«Cultiver une identité pluriel», in *Le français dans le monde*, no 254, pp. 42-48.
- BOYER, H. et RIVERA, M. (1979), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980), «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», in *Applied Linguistics* 1 (1), pp. 1-47.
- CHAUCHAT, H. (1980), « Facteurs biographiques de la marginalité et familles "marginaloïdes". Études de processus d'adaptation sociale», in *Les Cahiers internationaux de la sociologie*, vol. LXVIII, pp. 95-126.
- COSTE, D. (1972), «Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère», in *Le français dans le Monde*, no 87, pp. 12-21.
- COSTE, D. et coll., (1976), *Un Niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (1976), «Décrire et enseigner une compétence de communication : remarques sur quelques solutions de continuité», in *Bulletin C.I.L.A.*, no 24, Neuchâtel, pp. 24-37.
- COSTE, D. (1977), «Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques», in *Études de linguistique appliquée*, no 27, pp. 57-77.
- COSTE, D. (1979), *Objectifs et contenus d'apprentissage-Objectifs et niveaux-seuils*, Martins- Baltar, M. et coll., *L'Écrit et les écrits*, Paris, Hatier.
- DABÈNE, L, BILLIEZ, J, VAGLIA, N.(1978), «De l'analyse de la demande à l'élaboration méthodologique», in *Étude de linguistique appliquée*, no 29, janvier, pp. 67-81.
- DUBOS, R. (1982), *Les célébrations de la vie*, Paris, Stock.
- FERENCZI, V.(1977), «Les Besoins langagiers comme représentation des pratiques sociales d'intercommunication», in *Psychologie, langage et apprentissage*, Paris, Didier, pp. 41-58.

- GALISSON, R. et COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International.
- GALISSON, R. (1987), «Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P.», in *Études de linguistique appliquée*, no 67, juillet-septembre, Paris, Didier-Érudition, pp. 29-38.
- GALISSON, R. (1988), «Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels», in *Études de linguistique appliquée*, no 69, janvier-mars, Paris, Didier-Érudition, pp. 14-28.
- LAFORGE, L. (1972), *La sélection en didactique analytique*, Québec, Presse de l'Université Laval.
- LAPOINTE, F. (1993), *Quelques grammaires françaises pour anglophones et quelques problèmes d'expression orale chez les étudiants anglophones de niveau très avancé*, Mémoire de maîtrise en linguistique, Université Laval, Québec.
- LEHMANN, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, (Coll.F- Références).
- Le Ny, J.-F. (1972), «Le Conditionnement et l'Apprentissage», Paris, Presses universitaires de France, Coll. «SUP Le Psychologue», p.134.
- MACKEY, W.F.(1972), *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier (trad.).
- NUTTIN, T. (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, P.U.F.
- PELFRÈNE, A. et al. (1976), *Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*, ENS de Saint-Cloud, CREDIF, Multigr.
- PERRON, D. (1996), *Didactique de la compréhension orale et sensibilisation aux variétés de la langue espagnole orale*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, Thèse de doctorat.
- PORCHER, L. (1977), «Une notion ambiguë : les besoins langagiers», in *Les cahiers du CRELEF* no 3, Université de Franche-Comté, pp. 1-12.

- PORQUIER, R. (1984), «Communication exolingue et apprentissage des langues», in *Acquisition d'une langue étrangère*, Université de Paris VIII et de Neuchâtel, pp. 10-22.
- RICHTERICH, R. (1973), «Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes», in *TRIM J.*, éd., pp. 30-43.
- RICHTERICH, R. (1974), «Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère», in *Le Français dans le Monde*, no 109, pp. 21-25.
- RICHTERICH, R et CHANCEREL, J.-L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- RICHTERICH, R (1979), «L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique», in *Le Français dans le monde*, no 149, pp. 54-58.
- RICHTERICH, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (Coll.F).
- RUDOLPH, H. (1989), «Women Engineers in the FRG: Lonely Pioneers Forever?», in *informations sur les sciences sociales*, vol. 28, no 2, juin, pp. 345-366.
- SAPIR, E. (1968), «Le langage», in *Linguistique*, Paris, Minuit, pp. 29-69.
- TURSI, J.-A. (1970), Editor, «Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages : Foreign Languages and the «New» Student», in *Reports of the Working Committees*, pp. 17-25.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995), *Méthode de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- VIGNER, G (1980), *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette (Coll.F).

ANNEXE

QUESTIONS DES ENTREVUES

QUESTIONS D'ORDRE GÉNÉRAL

1. Concernant les questions générales, tout d'abord, estimez-vous qu'il y a des critères définis au Cambodge dans le choix des manuels d'enseignement de français langue étrangère ?
2. Êtes-vous consulté sur ce choix ?
3. Selon vous, qui a fait le choix ?
4. Y a-t-il des critères qui orientent le choix des manuels pédagogiques de FLE au Cambodge ?
5. Selon vous, quelle est la démarche pour le choix d'un manuel ?
6. Maintenant, quels sont, selon vous, idéalement, les éléments importants qui doivent être pris en considération dans le choix d'un manuel pédagogique de FLE au Cambodge ?
7. Si on vous demande de choisir des éléments pour ajouter dans ces manuels utilisés au Cambodge, quels sont les points à ajouter ?
8. Quelles sont, selon vous, les personnes qui devraient être impliquées dans la décision et quel serait le processus approprié pour le choix d'un manuel d'enseignement ?

9. Est-ce qu'il y a une intervention de la part des étudiants ?

10. Pensez-vous que l'intervention des professeurs sera nécessaire dans le choix ?

**QUESTIONS GLOBALES SUR LE «Nouveau Sans Frontières»
ET «Sciences et Communication»**

1. Avez-vous enseigné le NSF ?
2. Maintenant, prenons le cas précis du passage de NSF à SC. Pouvez-vous me parler un petit peu du processus du passage de l'un à l'autre et comment cela s'est fait ?
3. Vous étiez dans le groupe lors du choix du manuel scolaire «Sciences et Communication» et j'aimerais savoir quels sont les critères pédagogiques pour ce choix.
4. J'aimerais savoir qui a été impliqué dans la décision de ce changement, de cette adaptation ?
5. En quelle année a-t-on changé de méthode ?
6. Quel a été votre rôle à cette époque ?
7. Est-ce que les professeurs cambodgiens ont participé à l'élaboration de la méthode ?
8. Quels sont les éléments de pertinence selon vous pour ce choix, par exemple, pertinence pour l'apprentissage des étudiants ?
9. Pourriez-vous me parler un peu de l'avantage de NSF et celui de SC ?
10. Est-ce pertinent pour votre enseignement par rapport aux attentes sociales, culturelles et professionnelles au Cambodge ?
11. Est-ce que SC s'adapte bien au contexte socio-culturel et aux besoins socio-culturels de l'apprenant ?
12. Quels sont les besoins socio-culturels de notre public ?
13. Est-ce que SC a une tendance politique ?

**QUESTIONS DÉTAILLÉES SUR LE «Nouveau Sans Frontières»
ET «Sciences et Communication»**

1. Quelle est la démarche d'enseignement suggérée dans le manuel SC ?
2. Dans le manuel SC, est-ce qu'il y a une progression du contenu suggérée dans le manuel ?
3. Est-ce qu'il y a une sélection des éléments phonologiques, lexicaux, grammaticaux dans SC ?
4. À l'époque, est-ce qu'il y avait une autonomie ou bien une créativité de la part du professeur dans la démarche d'enseignement de français ?
5. Quelle est la pertinence du matériel d'accompagnement de SC ?
6. Quels sont les supports d'enseignement dans votre cours ?
7. Ajoutez-vous des documents supplémentaires dans votre enseignement ?
8. Y a-t-il la disponibilité du test de contrôle, des épreuves de contrôle ou bien des évaluations dans votre enseignement avec le SC ?
9. Et pour l'évaluation, est-ce que les professeurs sont invités à la préparer ou bien c'est le rôle des conseillers pédagogiques ?
10. Est-ce qu'il y a assez d'exercices dans SC pour en tirer des exercices d'évaluation ?
11. Dans un dossier, est-ce qu'il y a suffisamment d'exercices à faire ?
12. Est-ce qu'il y a une articulation des éléments appris, c'est-à-dire le français, avec les besoins d'autres cours comme les mathématiques, la physique, la chimie ?
13. Trouvez-vous que chaque dossier présente bien son objectif pédagogique ?
14. En ce qui concerne la présentation visuelle du matériel, comment la trouvez-vous ?

15. Quelle est la pertinence de SC pour ce qui est de l'apprentissage de la langue ?
16. Et pour ce qui est de l'apprentissage de la communication ?
17. Du point de vue de l'apprentissage de la communication, est-ce que SC est meilleur que NSF pour les étudiants de l'ITC ?
18. Est-ce qu'il y a une intégration de la culture cambodgienne dans SC ?
19. Au niveau de la culture française et cambodgienne, laquelle des deux est la plus intégrée dans le SC ?
20. Le SC est placé dans quelle sorte de méthode d'enseignement ?
21. Dans l'enseignement du français dans SC, est-ce qu'il y a des recours à la traduction ou à la langue maternelle ?
22. Est-ce qu'on fait le point sur la phonétique ?
23. Pour quelle raison fait-on de la phonétique ? Est-ce nécessaire pour les étudiants en sciences ?
24. Quelle est la pertinence de SC par rapport aux attentes sociales, professionnelles et culturelles au Cambodge ?
25. Concernant la théorie, de quelle façon la grammaire est-elle présentée dans SC ? Implicitement ou explicitement ?
26. Quels sont les objectifs généraux de SC ?
27. Considérez-vous que l'écrit est plus important que l'oral pour le public scientifique ?
28. Avez-vous des difficultés dans l'enseignement du français avec le manuel SC ?
29. Par rapport au NSF, lequel est le meilleur pour votre enseignement, SC ou NSF ?
30. Quel est votre type de public, est-il homogène ou hétérogène ?

31. Du point de vue du niveau linguistique, n'avez-vous pas de difficultés à enseigner le français avec SC à une classe hétérogène?
32. Pensez-vous que SC s'adapte bien à des classes homogènes ou hétérogènes du point de vue du niveau linguistique ?
33. Du point de vue linguistique, est-ce que SC s'adapte bien au niveau des étudiants de première année ?
34. Trouvez-vous que les étudiants sont motivés d'apprendre le français dans SC plutôt que dans NSF ?
35. Pensez-vous que le SC est toujours utile pour le public cambodgien ?
36. En rapport avec l'enseignement de français, travaillez-vous présentement en collaboration avec les gens du Ministère de l'éducation ?
37. Nous retournons au NSF; j'aimerais savoir quelles sont les raisons invoquées du point de vue suivant : du point de vue de l'apprentissage de la langue, est-ce que dans NSF ce point n'est pas important, n'est pas pertinent pour les étudiants scientifiques ?
38. Du point de vue grammatical, y-a-t-il des lacunes dans NSF pour l'enseignement de français à l'ITC ?
39. Étiez-vous d'accord ou non avec le remplacement de NSF par SC ?
40. Au niveau de l'apprentissage de la communication, pensez-vous que NSF possède suffisamment ce point là pour nos étudiants ?
41. Du point de vue de l'apprentissage de la communication, est-ce que NSF s'adapte bien à notre public cambodgien ?
42. Concernant l'apprentissage de la littérature et de la civilisation, comment le trouvez-vous dans NSF ? Y a-t-il une intégration ou non de la culture cambodgienne ?
43. Pensez-vous que NSF s'adapte bien aux besoins socio-culturels et au contexte socio-professionnel de nos apprenants ?

44. J'aimerais savoir s'il y a une autonomie ou bien une créativité de la part du professeur dans la démarche dans NSF ?
 45. Quelle est la démarche d'enseignement suggérée par le manuel NSF ainsi que par SC ?
 46. Selon vous, quelle est la place du français au Cambodge ?
 47. Dans l'enseignement de français avec NSF, est-ce que ce manuel s'adapte bien à un public hétérogène ou homogène ?
 48. Comment trouvez-vous la présentation visuelle du matériel dans NSF ?
 49. Pour le matériel d'accompagnement, est-ce que c'est pertinent dans votre enseignement ?
 50. Quelle est la progression du contenu suggérée dans le manuel NSF ?
 51. Quelle est la suggestion pour l'évaluation dans NSF ?
 52. Est-ce qu'il y a une articulation des éléments appris avec les besoins d'autres cours par exemple les maths, la physique, la chimie ?
 53. En tant que professeur de français à l'ITC, si on vous demande de choisir ou bien de prendre quelques éléments concernant le choix d'un manuel d'enseignement de FLE, quels sont vos points de vue, vos critères pour introduire ce choix ?
 54. Admettons que vous êtes professeur de français à l'ITC et maintenant qu'il y a un choix d'un manuel d'enseignement de français qui s'adapte bien au public scientifique là-bas, quels sont, selon vous, les éléments importants qui devraient être considérés dans ce choix là ? Quels sont les critères dans le choix d'un manuel ?
-

QUESTIONS DIVERSES

1. J'ai entendu dire que l'année prochaine il y aura un changement de SC pour «Nouvel Espace». Êtes-vous d'accord ou non avec ce changement et quelles sont vos réactions à ce fait ?
 2. SC ne s'adapte donc plus à notre public ?
 3. Êtes-vous au courant qu'à l'ITC, on va changer de manuel?
 4. Est-ce que le «Nouvel Espace» est une méthode qui vient d'être produite ?
 5. Pensez-vous que c'est nécessaire ou que c'est pertinent pour les étudiants scientifiques ?
 6. Avez-vous été consulté sur ce changement et êtes-vous prêt à appliquer ce manuel ?
 7. En tant que professeur, est-ce qu'on vous a demandé de participer au choix du «Nouvel Espace» pour l'ITC ?
 8. Avez-vous jeté un coup d'œil sur le «Nouvel Espace» ?
 9. Qui a pris la décision ?
-