



Research Article

VERS UNE GRAMMAIRE CONTRASTIVE DES TEMPS VERBAUX POUR LES APPRENANTS VIETNAMIENS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

Vu Triet Minh

Université d'Éducation de HoChiMinh-ville, Vietnam

Contact: Vu Triet Minh – Email: minhvt@hcmue.edu.vn

Reçu le: 26 avril, 2020; Correction reçue le: 26 juillet, 2020; Accepté le: 22 janvier, 2021

RÉSUMÉ

Les temps verbaux constituent depuis toujours l'une des questions épineuses pour un apprenant du FLE, surtout pour ceux dont la langue maternelle n'est pas proche des langues flexionnelles comme le vietnamien, totalement étranger à la notion de temps verbaux. Cet article propose une nouvelle perspective pour aborder l'expression de la temporalité en didactique du FLE dans le contexte vietnamien: approche contrastive axée sur la langue maternelle de l'apprenant. Tout d'abord, seront passés en revue la notion de linguistique contrastive et son enjeu didactique, l'apport des recherches sur les universaux langagiers ainsi que le rôle primordial de l'approche sémantique dans la conception d'une grammaire dite contrastive. Ensuite, certaines difficultés concernant la question de la temporalité feront également l'objet de nos réflexions. Pour conclure, l'auteur de cet article essaie de dresser les grands traits de ce qui pourrait être une grammaire pédagogique contrastive des temps verbaux destinée particulièrement aux apprenants vietnamiens du FLE.

Mots-clés: approche sémantique ; grammaire contrastive ; temporalité ; Vietnamien

1. Introduction

Inné pour des locuteurs natifs, l'usage des temps verbaux relève de l'une des difficultés majeures de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Du point de vue des langues indo-européennes ou slaves, la langue vietnamienne, tout comme ses consœurs asiatiques, présente d'énormes contrastes avec le français en termes d'expression de la temporalité, surtout en ce qui concerne l'aspect morphosyntaxique¹, mais aussi sur le plan sémantico-cognitif, ce qui pourrait obstruer l'acquisition de la langue française chez les apprenants vietnamiens. Enseignants, chercheurs, didacticiens et linguistes ont beau rechercher des perspectives pédagogiques en vue d'une meilleure intériorisation de la

Cite this article as: Vu Triet Minh (2021). About a contrastive grammar on verb tenses for Vietnamese learners of French as a foreign language. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(1), 83-94.

¹ Le français est une langue flexionnelle, le vietnamien langue isolante.

question temporelle pour les vietnamiens, aucune grammaire existante, nous paraît-il, ne s'est orientée dans une démarche contrastive, c'est-à-dire apprendre à l'apprenant, outre les règles grammaticales propres au système temporel français, comment celui-ci se diffère de celui du vietnamien.

2. L'analyse contrastive et les universaux langagiers

La linguistique contrastive comme sous-branche de la linguistique générale a pour objet d'étude la comparaison systématique entre deux ou plusieurs langues dans le but de décrire leurs similarités et leurs différences. Si la linguistique contrastive contribue à l'éclairage des faits linguistiques d'ordre général, son rôle s'avère non négligeable en didactique des langues. Par ailleurs, l'hypothèse contrastive fait partie des théories sur lesquelles ont été fondées des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. Elle présente à cet égard d'importants intérêts pour des recherches sur la linguistique. Selon Klein (1989², p.40), *l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue que l'on possède déjà. Les structures de la langue étrangère qui coïncident avec celles de la langue maternelle sont acquises vite et facilement : il y a "transfert positif"*.

Contrairement à l'hypothèse de l'identité³, qui considère comme marginal le fait qu'un apprenant ait déjà maîtrisé une langue, la démarche contrastive doit impérativement reposer sur les préacquis linguistiques de l'apprenant, que ce soit sa langue maternelle ou une autre langue déjà acquise. Certes, plus la proximité de la langue source avec la langue cible est considérable, comme le cas de l'apprenant italianophone du FLE par exemple, plus rapidement cette dernière serait maîtrisée.

Mais qu'en est-il pour l'apprenant vietnamien qui ne parle que sa langue maternelle, laquelle se caractérise par de nombreuses divergences aussi bien sur le plan morphologique que syntaxique avec le français ? Dans la définition susmentionnée, Klein n'ayant pas précisé la nature des "structures de langue", nous présumons qu'il s'agit simplement de la structure morphosyntaxique de la langue. Or, si l'on en croit R. Di Pietro, cité dans Besse & Porquier (1991, p.201), "l'analyse contrastive peut être définie comme le processus qui consiste à montrer comment chaque langue interprète des traits universaux communs sous des formes de surface spécifique". Novakova⁴ propose ainsi une typologie selon laquelle il existe au moins cinq types d'universaux: conceptuels, fonctionnels, implicationnels, grammaticaux, empiriques.

² Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, traduction de Colette Noyau. Armand Colin.

³ idem

⁴ Novakova, I. (2010). *Syntaxe et sémantique des prédicats (approche contrastive et fonctionnelle)*, Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Volume 1: Synthèse des travaux de recherche.

Lorsqu'on parle d'invariants (ou d'universaux) langagiers, on a en vue aussi le fait qu'il existe des domaines, appartenant à l'espace sémantico-cognitif universel, qui fournissent des catégories grammaticales [...].

Dans ces universaux conceptuels (ou notionnels), on range des concepts abstraits susceptibles d'être présents dans toutes les langues [...], mais aussi des catégories grammaticalisées qui appartiennent aux espaces notionnels des temps/aspects/modes [...] Novakova (op.cit. p.18)

Rejoignant ce point de vue, nous entendons par "universaux" des substances sémantico-cognitives communes à tous les locuteurs de langues différentes. En d'autres termes, si les structures morphosyntaxiques varient d'une langue à une autre, elles peuvent tout à fait être sémantiquement équivalentes ou impliquer des procédés cognitifs similaires pour désigner une même réalité extralinguistique⁵. Pour revenir à notre questionnement, nous considérons que, en dépit des dissemblances morphologiques, le français et le vietnamien, tout comme n'importe quelle autre langue, véhiculent des concepts d'ordre sémantique et cognitif communs à toutes les deux. L'analyse contrastive, par conséquent, ne se limite pas à la dimension morphosyntaxique, mais peut également s'opérer sur les critères sémantiques et cognitifs de la langue. C'est ce postulat qui soutient ici notre recherche.

3. La description linguistique, un piège à éviter

Il s'ensuit que l'analyse contrastive des similarités et différences à divers niveaux de la langue entre le vietnamien et le français pourrait aider l'enseignant du FLE tant à favoriser une acquisition plus rapide de certaines connaissances linguistiques chez l'apprenant vietnamien qu'à anticiper les zones de difficultés dans son apprentissage. Or, comme le fait remarquer Klein (1989, p.41), les résultats de l'analyse contrastive, si intéressants soient-ils sur le plan linguistique, ont été plutôt décevants au niveau didactique et les tentatives de recherche d'une "grammaire contrastive" étaient souvent vouées à l'échec. Explication :

[...] aucune raison de croire qu'il y ait un isomorphisme ou même une relation quelconque entre les structures, les catégories, les règles d'une théorie descriptive et les structures et processus cognitifs mis en jeu lorsque des êtres humains apprennent, intériorisent et utilisent une langue. [...] (J.T. Lamendella, cité dans Besse & Porquier, 1991, p.202)

En effet, ce n'est pas la description linguistique faite par les linguistes qui compte, ce qui importe finalement ce sont les procédés par lesquels l'apprenant arrive à saisir tels contrastes dans sa compréhension, mais également dans sa production. Autrement dit, les

⁵ Par exemple, l'absence du temps verbal ne signifie pas que le vietnamien ne puisse pas exprimer le temps linguistique, car cela se fait par d'autres moyens notamment lexicaux. Les deux langues, tout en utilisant les procédés différents pour l'exprimer, se rejoindraient probablement sur les opérations sémantico-cognitives pour exprimer la chronologie des faits.

analyses linguistiques, tout aussi importantes, ne doivent que fournir au début une solide base de données linguistique, après quoi interviendra une suite d'opérations didactiques destinées à les pédagogiser et les faire intérioriser par l'apprenant. Néanmoins, cela ne veut en aucune façon nier l'intérêt de la méthode contrastive, l'important est que toute tentative soi-disant contrastive ne se réduise à de simples exercices de comparaison superficielle entre deux langues, qu'elle induise toute une démarche pédagogique après. Reste à voir si on pourrait parvenir à éviter tous ces pièges et à intégrer d'une manière efficace l' "arme" contrastive à la didactique des langues en général et du FLE en particulier.

4. Une perspective didactique centrée sur la langue maternelle

Besse & Porquier (1991) critiquent en effet le fait de parler de "transfert entre deux systèmes linguistiques" quand une personne apprend une langue étrangère. Ce qui entre effectivement en contact n'est pas deux langues, mais bien la "grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il connaît ou découvre [...] de la langue étrangère".

[...] transferts positifs et négatifs ne peuvent s'opérer, chez l'apprenant, entre deux systèmes linguistiques, mais entre ce qu'il possède déjà de l'une ou de l'autre. Le transfert ne peut s'opérer alors qu'entre ce qui est déjà acquis, de la langue maternelle et de la langue étrangère, et les données nouvelles d'acquisition. (Besse & Porquier, 1991)

Trop souvent, on a tendance à minimiser le rôle de la langue maternelle dans la didactique de langues, surtout dans les cas où celle-ci ne connaît pas une proximité morphosyntaxique par rapport à la langue cible, tel le cas du vietnamien et du français. Pourtant, nous sommes convaincu qu'il y a toujours matière à réflexion dans une langue par rapport à une autre. En réalité, de nombreux enseignants du FLE au Vietnam ont été amenés à se référer à l'anglais, langue que la majorité de leurs apprenants vietnamiens avaient déjà connue avant d'attaquer le français. Quoique le passage par l'anglais demeure toujours une piste, cela n'est pas toujours évident, car ce qui l'est, c'est que tous les Vietnamiens parlent vietnamien. La "méconnaissance" en quelque sorte de sa langue maternelle dans le cas des enseignants vietnamiens pourrait se montrer regrettable, car on se serait alors privé d'un excellent outil pédagogique pour faire acquérir une langue. Les remarques ci-après de C. Germain⁶ consolident nos propos : "la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde tient à 1. L'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà. 2. L'impossibilité de déstructurer cet acquis. 3. La nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances".

Quand un apprenant de langue étrangère essaie de comprendre ou de produire des énoncés dans cette langue, il s'appuie sur toutes sortes de connaissances susceptibles de l'aider. L'un de ces types de connaissances est ce qu'il connaît de sa langue maternelle [...]. Mais il est

⁶ Cité dans Besse, & Porquier (1991, p.200)

important de garder à l'esprit que sa compétence en langue maternelle n'est que l'une des ressources possibles [...] (Besse & Porquier, 1991, p.203)

Il est temps donc de se dire que contrairement à ce qui est dit, le vietnamien pourrait très bien constituer de plein droit une matière première pour l'enseignement du FLE.

5. Vers une grammaire pédagogique

Nous nous référons ici à la définition proposée par Besse & Porquier (op.cit), selon laquelle, à la différence d'une grammaire d'apprentissage, qui représente " la connaissance effective des apprenants à un stade quelconque", une grammaire pédagogique comprend des descriptions pédagogiques ou pédagogisées d'une langue.

Selon les auteurs, la grammaire descriptive, la grammaire pédagogique et la grammaire d'apprentissage s'entretiennent des rapports complexes. Ce "réseau des interrelations" peut être lu comme suit :

[...] les grammaires descriptives informant les grammaires pédagogiques et celles-ci à leur tour informant les grammaires des apprenants [...]

[...] les grammaires d'apprentissage⁷ informent et structurent les grammaires pédagogiques [...]

[...] Les notions de grammaire pédagogique et de grammaire d'apprentissage prennent en compte l'influence de la langue maternelle et l'apparition d'erreurs, grammaticales ou autres, dans toute situation d'enseignement/apprentissage [...] (Besse & Porquier, 1991, p.198-200)

Il est clair que les grammaires pédagogiques doivent prendre en compte des données linguistiques savantes émanées des travaux de linguistique descriptive, et par la suite les reformule et adapte de manière à rendre compte, par souci pédagogique, des normes et usages langagiers des locuteurs natifs de cette langue. Ensuite, le recul par rapport aux grammaires d'apprentissage permet d'identifier les zones d'ombre du réel processus de transposition didactique, comme Besse & Porquier (1991) le remarque, "soit que les tentatives d'expression s'écartent des réalisations prévues, soit que l'assimilation se heurte, de façon tacite ou exprimée, à des obstacles, cette grammaire pédagogique se verra interrogée, mise en question, détournée ou subvertie, déconstruite ou reconstruite autrement".

Si la sélection et la réorganisation des données descriptives du système linguistique sont relativement envisageables (par exemple en fonction du besoin communicatif de l'apprenant), il n'est pas évident de voir ensuite, comme montré supra, si celui-ci arrive à comprendre ou reproduire une connaissance. Cela nécessiterait éventuellement des feedback provenant du public enseigné, des tests de production/compréhension, bref, une étude du terrain s'imposera.

⁷ Grammaire des apprenants.

6. Grammaire du sens comme outil de rapprochement

Berthoud & Py⁸ affirment qu' "une des conditions à remplir lorsqu'on étudie l'apprentissage d'une langue, c'est d'arriver à un découpage de celle-ci fondé non pas sur les catégories de la grammaire descriptive, mais sur celle de l'apprenant".

La notion de l'apprenant, bien qu'ayant gagné un terrain croissant dans la didactique des langues en général, voit sa proportion souvent réduire dans la plupart des ouvrages de grammaire, à part quelques travaux ne s'inscrivant pas dans une description linéaire des catégories linguistiques (grammaire morphologique), à l'image de *Grammaire du sens et de l'expression*⁹ ou *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*¹⁰. Des tentatives encore plus récentes à élaborer une grammaire scolaire contrastive ont été également engagées par Jean-Claude Beacco et son équipe. Ces grammaires ont un point commun: elles n'ont plus recours au traditionnel critère morphologique souvent imposé par le souci de décrire au complet le système linguistique français, mais opèrent désormais sur le critère sémantique, mettant en avant les opérations conceptuelles de caractère général et universel¹¹.

Adhérent à ce courant de pensée, nous sommes persuadé que l'approche sémantique est l'une des meilleures pour attaquer la grammaire dans le contexte de l'apprentissage du FLE au Vietnam. Le détournement du critère morphologique omniprésent dans les grammaires traditionnelles présente nombre d'intérêts sur le plan didactique. Tout d'abord, une grammaire du sens permettra d'établir un "pont commun" entre l'apprenant et sa langue apprise. Le sens, de par sa nature universelle, offre à l'apprenant ce fond commun que se partagent tous les locuteurs dans le monde et rend la langue en quelque sorte plus "tangibile" pour lui. Cette démarche onomasiologique serait, nous semble-t-il, d'autant plus efficace au service des publics apprenants dont la langue maternelle (supposons qu'ils ne connaissent pas encore de langues étrangères) s'éloigne du français, tel que le vietnamien ou certaines autres langues asiatiques. Deuxièmement, elle est assez flexible en termes de compatibilité avec d'autres perspectives didactiques comme celle de la grammaire inductive ou déductive, ce qui garantirait une certaine marge de manœuvre pour l'enseignant qui saurait librement concevoir son enseignement.

⁸ Cité dans Besse, & Porquier (1991, p.199)

⁹ Charaudeau, P. (1994). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.

¹⁰ De Salins, G.D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Didier/Hatier.

¹¹ Ainsi, dans la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, on retrouve les rubriques suivantes qui offrent un cadre communicatif général en fonction duquel se fait la description des faits linguistiques concernés: la présentation, la personne, l'actualisation du nom et sa quantification, l'affirmation et la négation, la qualification...

7. Le problème de la représentation de la temporalité¹²

Même au sein de la communauté linguistique française, les linguistes sont toujours partagés sur le modèle temporel en français. La problématique du système des temps verbaux dont les premiers travaux de recherche datent du début du 20^e siècle continue toujours de soulever les débats notamment sur les valeurs des tiroirs¹³ verbaux. Nous en citerons quelques-uns qui, d'après nous, concourent à dissimuler la réalité linguistique des temps verbaux auprès de notre public vietnamien.

7.1. *Les temps expriment-ils vraiment... le temps ? Problème d'étiquette*

Si l'on affirme que le langage humain est un reflet exact de l'univers qui tourne autour de l'homme, que les temps verbaux rendent le temps chronologique ou cosmique, qui saurait expliquer l'existence en mode indicatif d'au moins trois tiroirs verbaux pour exprimer l'époque passée ou l'emploi modal de certains temps comme l'imparfait, le plus-que-parfait? Sans parler de ce présent qui n'exprime point le temps, mais une valeur générale ou atemporelle, dit gnomique.

Nombreux sont les linguistes qui ont mené des travaux pour déchiffrer ce qui se cache sous lesdits "temps verbaux", et à les lire, on se retrouve parfois perplexes, face à des conclusions qui sont, pour ne pas dire choquantes, quelque peu contre-intuitives, à l'image de Barcelo & Brès¹⁴, qui à la suite d'une description aspectuo-temporelle du sémantisme des temps verbaux de l'indicatif français, arrivent enfin à la conclusion que le présent et le passé composé sont neutres dans leur dimension temporelle.

On peut se questionner alors si les tiroirs verbaux français, ce que les apprenants (et nos enseignants) vietnamiens appellent toujours par le terme "temps", sont vraiment "temporels" comme on l'a toujours cru ? Serait-ce cet usage peu ambigu du français¹⁵ qui prête à confusion ou le processus de transposition didactique a-t-il été troublé en quelques points ? En effet, il suffit de voir dans les énoncés de type *Marie est partie* (dans le sens "elle est dans la situation de quelqu'un qui n'est plus là") ou encore *Quand tu as fini, dis-moi, nous partons* pour se rendre compte immédiatement de l'aspect accompli du procès qui est marqué et non pas sa localisation temporelle. Par ailleurs, Touratier¹⁶, après une analyse rigoureuse au niveau des morphèmes verbaux, nous a montré que parmi les tiroirs verbaux du mode indicatif français, seul le passé simple (et le passé antérieur dans une

¹² Nous excluons la catégorie de modalité de cet article.

¹³ Terme utilisé par Damourette et Pichon (1911-1936).

¹⁴ Barcelo, G.J., & Brès, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Ophrys.

¹⁵ Le terme "temps" en français ne permet pas de distinguer le temps extralinguistique du temps verbal, tandis que les anglophones et les vietnamiens utilisent deux termes différents (*time/tense* en anglais et *thời/thì* en vietnamien).

¹⁶ Touratier, C. (1996). *Le système verbal français. Description morphologique et morphématique*, Armand Colin.

large mesure) serait effectivement doté d'un signifié purement temporel, celui de <passé>, auquel s'ajouterait un autre trait non-temporel, celui de <factuel>.

[...] les autres prétendus temps n'exprimeraient pas par eux-mêmes la chronologie ; ce n'est que parce qu'il leur arrive souvent de se charger en raison du contexte ou de la situation énonciative d'une valeur chronologique, et parce qu'on passe pudiquement sous silence tous les emplois proprement non temporels qu'on a pu les appeler des "temps" [...] (Touratier, 1996, p.224)

Cela revient même à dire que la valeur temporelle n'est pas l'apanage du système des temps verbaux et que pour les (faire) comprendre, on ne saurait recourir à une description qui fonctionne exclusivement sur leur sémantisme temporel. Procéder ainsi ne fait qu'occulter la réalité linguistique et fausser la compréhension des apprenants.

On pourrait déjà à ce stade remettre en question la légitimité des appellations traditionnellement reconnues aux temps verbaux d'autant plus que nous avons, sans nous en rendre compte, mélangé des critères à la fois morphologique et sémantique comme *passé simple*, *passé composé*. Parler pourtant d'une réforme du métalangage serait un peu précocé, dans la mesure où nous avons été et sommes tellement habitués à la dénomination traditionnelle et que le débat sur la nature des temps verbaux fait encore couler beaucoup d'encre. Il suffirait de reconnaître que les étiquettes telles qu'elles sont utilisées et acceptées un peu communément aujourd'hui ne correspondent pas exactement à des faits linguistiques.

7.2. *Le point de référence et la nature psychologique du système des temps verbaux*

En tant que produit langagier humain, les temps verbaux doivent forcément être de nature psychologique, comme nous l'ont montré les travaux de Guillaume¹⁷. En fait, sa théorie de la chronogénèse a contribué à dresser un archétype du système temporel en déterminant les phases différentes de la conception de l'image-temps dans la pensée humaine. À la suite des travaux guillaumiens, linguistes et grammairiens ont essayé d'élaborer un modèle global du système temporel susceptible de rendre compte de toutes ses spécificités et d'expliquer les faits linguistiques concernés. Il est maintenant largement admis comme modèle une représentation graphique d'un axe chronologique vectorisé sur lequel se situent le moment d'énonciation (S), celui de l'événement (E) et à la suite de Reichenbach¹⁸, un moment de référence (R). Si Gosselin¹⁹ complète plus tard ce modèle en y introduisant la notion d'intervalles en remplacement des points-moments dont parlait Reichenbach, le fait d'assigner un moment de référence sur l'axe du temps pour la

¹⁷ Guillaume, G. (1965). *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris, Honoré Champion.

¹⁸ Reichenbach, H.G. (1980). *Elements of symbolic logic*. Dover Publications, New York.

¹⁹ Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Ed. Duculot, Belgique.

description d'un procès demeurerait une des inventions les plus importantes dans le domaine et témoin vivant de la nature psychologique du temps verbal. Et c'est ce moment de référence imaginaire, invisible, que le locuteur doit se créer par son imagination car la position de celui-ci sur l'axe temporel va dicter le choix du temps verbal.

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| (1) Il voit un chat. | R = E = S, aspect inaccompli |
| (2) Il voyait un chat. | R = E < S, aspect inaccompli |
| (3) Il vit un chat. | R = E < S, aspect aoristique |

D'autres auteurs, à l'image de Novakova²⁰, préfèrent parler de "la mobilité des temps verbaux" sur l'axe temporel pour expliquer le fait que certains tiroirs verbaux s'emploient pour marquer des époques auxquelles ils ne sont normalement pas dédiés, emplois que les grammaires traditionnelles qualifient de stylistiques et métaphoriques. Dans ces cas, il faudrait faire appel à la théorie de l'énonciation de l'école benvenistienne pour rendre compte de ces prétendues anomalies.

Le fait que le locuteur choisit [...] un "temps" traditionnellement réservé au "passé" pour parler d'un procès présent ou futur ou au contraire, un futur à la place d'un tiroir censé exprimer l'époque passée, pourrait s'expliquer par différentes intentions énonciatives et pragmatiques [...] (Novakova, 2001, p.73)

Or, la grammaire vietnamienne ne connaissant pas de flexion verbale, on comprend pourquoi l'apprenant vietnamien peine à se repérer dans ce monde fortement psychologisé des temps verbaux français. S'y ajoute que la conjugaison verbale consomme déjà beaucoup d'énergie. De notre point de vue, la psychologie des langues en général et des temps verbaux en particulier dans ce cas devrait constituer tout l'enjeu de l'enseignement des temps verbaux, puisqu'il n'y a aucune règle absolue qui impose tel tiroir verbal dans telle situation. Toute approche didactique qui ne réussit pas à expliciter cet aspect psychologique risque donc de se diriger vers l'échec.

8. Quelques éléments d'analyse contrastive avec le vietnamien

Nombreuses sont les recherches menées dans une perspective contrastive français-vietnamien, démarche qui a séduit tant les linguistes vietnamiens que francophones. Nous essaierons ici de montrer qu'il y a toujours intérêt quant à une approche didactique basée sur les éléments contrastifs des deux langues à travers deux exemples typiques.

Rappelons tout d'abord qu'en l'absence de temps verbaux, le vietnamien fait appel à des marqueurs d'ordre lexical tels que *đã*, *đang*, *sẽ*, *vẫn*, *còn*, *rồi*, etc. (cf. supra) pour exprimer la temporalité.

Premièrement, il nous est arrivé d'observer un curieux parallélisme : tout comme pour le français, c'est le sémantisme de ces derniers qui continue toujours à diviser les

²⁰ Novakova, I. (2001). *Sémantique du futur, étude comparée français-bulgare*. L'Harmattan.

linguistes au Vietnam. Certains sont d'accord pour dire que ces marqueurs dénotent la valeur temporelle, pour d'autres, c'est la valeur aspectuelle qu'ils véhiculent.

Par ailleurs, l'existence de l'imaginaire point de référence en vietnamien a été également signalée par Truong Van Chinh²¹. En effet, il arrive très souvent auxdits marqueurs de situer chronologiquement un fait par rapport à un autre fait non exprimé.

Il y a donc de quoi penser qu'il existe une certaine correspondance entre les procédés sémantico-cognitifs relatifs à l'expression de la temporalité des deux langues. Or, quelle que soit la valeur de ces marqueurs, l'apprenant vietnamien les maîtrise de façon innée. Il ne se rend probablement pas compte qu'il s'agit de difficultés communes aux deux langues et non pas une seule qui vienne uniquement du côté du français. Un travail d'analyse rigoureux suffirait pour rendre l'apprenant plus réceptif à cette "volatilité" des temps verbaux français, ce qui favoriserait toute démarche pédagogique qui s'enchaîne.

Certes, mettre en évidence les similarités psychologiques entre deux systèmes temporels serait particulièrement judicieux pour favoriser un transfert positif chez les apprenants vietnamiens. Or, si les transferts positifs jouent un rôle important en favorisant l'acquisition d'une langue étrangère, les transferts négatifs ou interférences s'imposent eux aussi dans le sens inverse. Une analyse contrastive permettant ainsi de repérer des divergences majeures entre les deux langues contribuera à anticiper les pratiques fautives de l'apprenant.

9. Vers une grammaire pédagogique contrastive des temps verbaux en français pour les vietnamiens

Une telle grammaire, qui se veut tout d'abord contrastive, doit établir son fondement dans des analyses linguistiques rigoureuses didactisées tout en tenant compte des facteurs de l'acquisition : interlangue, interférence, transfert... On remarque sans doute jusqu'à l'heure actuelle une présence limitée de grammaires d'enseignement contrastives, cela tiendrait probablement aux raisons pragmatiques-pratiques, car une grammaire contrastive ne serait dans ce cas réalisable qu'à condition que la langue qu'elle met en contraste soit parlée par un large nombre de locuteurs. Si on commence à voir paraître les grammaires contrastives pour les anglophones, hispanophones, lusophones, etc., une grammaire contrastive français-vietnamien qui rende compte de tous les faits de langue dans sa totalité demeure en quelque sorte une utopie.

La plupart des méthodes de langue proposent une démarche allant de la langue cible et qui décrit la langue à apprendre telle quelle, sans tenir compte des spécificités de la langue des apprenants. La perspective que nous proposons repose par contre sur la langue source de l'apprenant : élaborer une grammaire des temps verbaux français à partir de la structure de la langue vietnamienne et ses procédés linguistiques destinés à rendre la

²¹ Truong V. C. (1970). *Structure de la langue vietnamienne*, Imprimerie nationale: P. Geuthner, Paris, p.374.

temporalité. Ensuite, normes pédagogiques obligeant, seront inévitables des va-et-vient entre d'un côté, les grammaires descriptives et de l'autre, celle des apprenants. Des révisions régulières par conséquent doivent s'effectuer pour mettre à jour les contenus linguistiques. L'approche sémantique s'avère particulièrement efficace pour accompagner une telle démarche, car elle permet de se détacher de la description morphologique traditionnelle et de construire la grammaire à partir des opérations conceptuelles, universelles et accessibles à tous les apprenants.

10. Conclusion

Compte tenu de tout ce qui vient d'être exposé, nous proposons ce que nous appellerons une "grammaire pédagogique contrastive des temps verbaux" destinée particulièrement au public apprenant vietnamien. Nous envisageons l'élaboration de celle-ci selon un découpage en étapes:

+ Cadre théorique: Cette première étape est consacrée à l'étude de la théorie linguistique sur la temporalité en français et en vietnamien pour identifier les ressemblances ainsi que les dissemblances entre les deux langues en matière d'expression de la temporalité. Que soient étudiés également les éléments théoriques liés à l'acquisition de langue étrangère et à l'approche didactique contrastive.

+ Expérimentation: À la suite des analyses théoriques sur la temporalité en deux langues, s'impose l'élaboration d'un dispositif didactique des temps verbaux dans une perspective contrastive avec le vietnamien. Après l'avoir fait tester aux apprenants, il importe d'évaluer l'acquisition des apprenants à différents moments de leur expérience.

+ Analyse du corpus: L'évaluation doit être considérée dans son aspect qualitatif. Il est possible de faire produire aux apprenants les textes en français où il leur est demandé d'une manière implicite l'usage des temps verbaux. Les apprenants seront ensuite soumis à une épreuve d'auto-confrontation dans laquelle ils seront amenés à expliquer leur choix de temps verbaux ainsi qu'à se renvoyer dans chaque cas à leur langue maternelle.

+ Analyse du corpus de vérification: Le corpus d'étudiants sera sans aucun doute révélateur, mais incapable de considérer la problématique des temps verbaux dans son intégrité. Il serait préférable de le compléter par un corpus de vérification, qui peut être un corpus comparé de nature littéraire ou journalistique.

+ Propositions didactiques: L'analyse des corpus cités permettra alors de statuer sur des propositions didactiques

Bref, l'apprentissage du FLE pose d'énormes problèmes en matière de l'expression de la temporalité verbale aux apprenants vietnamiens qui se retrouvent, du fait de leur langue maternelle éloignée, peu perméables aux particularités linguistiques françaises. La linguistique contrastive avec le vietnamien dans ce cas pourrait offrir une solution, certainement pas miracle, mais qui mérite d'être examinée et exploitée de manière plus systématique en didactique du FLE.

❖ **Déclaration sur les droits:** Les auteurs attestent qu'il n'y a pas de conflit sur les droits.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J. C., dir., Coll. *Grammaire contrastive*. CLE international.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier/Didier.
- Charaudeau, P. (1994). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- De Salins, G. D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Didier/Hatier.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, traduction de Colette Noyau. Armand Colin.
- Novakova, I. (2010). *Syntaxe et sémantique des prédicats (approche contrastive et fonctionnelle)*, Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Volume 1: Synthèse des travaux de recherche.
- Truong, V. C. (1970). *Structure de la langue vietnamienne*. Imprimerie nationale: P. Geuthner, Paris.

ABOUT A CONTRASTIVE GRAMMAR ON VERB TENSES FOR VIETNAMESE LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Vu Triet Minh

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

Corresponding author: Vu Triet Minh – Email: minhvt@hcmue.edu.vn

Received: April 26, 2020; Revised: July 26, 2020; Accepted: January 22, 2021

ABSTRACT

Verb tenses have always been one of the hard questions for a learner of French as a foreign language, especially for those whose mother tongue is not close to inflectional languages like Vietnamese, which is completely foreign to the concept of verbal tenses. This article proposes a new perspective to approach the expression of temporality in teaching French as a foreign language in the Vietnamese context: a contrastive approach based on the learner's mother tongue. We will analyse the notion of contrastive linguistics and its didactic issue, the contribution of research on language universals as well as the essential role of the semantic approach in the conception of a so-called contrastive grammar. It is also in this approach that the author of this article tries to draw the broad outlines of what could be a contrasting pedagogical grammar of verb tenses intended particularly for Vietnamese learners of French as a foreign language.

Keywords: temporality; contrastive grammar; semantic approach; Vietnamese