UNIVERSITE DE NANTES
FACULTÉ DE LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
UFR DE LANGUES
-
ED 496 : SCE – Laboratoire de Recherche : EA 1162 : CRINI

Année 2010-2011

N° attribué par la bibliothèque

Comment optimiser l'acquisition du « sens de la langue » chez l'apprenant ?

- Intégration de l'enseignant chinois de FLE en Chine

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Nantes

Discipline : Sciences du Langage
Spécialité : Didactique des Langues et Cultures (orientation : FLE)

Présentée et soutenue publiquement par

Xiaoqian WU

Le 19 septembre 2011

Directeur de thèse : M^me^ le Professeur Jacqueline FEUILLET

Jury :

M^me^ Jacqueline FEUILLET, Professeur émérite – Université de Nantes, Directrice
M. Joël BELLASSEN, Directeur de Recherche – INALCO, Paris, IPG – MEN, Rapporteur
M. Zhiqing LI, Professeur – Université Océanique de Chine, Qingdao, Rapporteur
M. Hervé QUINTIN, Professeur – Université de Nantes

Résumé en français

Cette thèse analyse la problématique posée par l'état de la DLE et du FLE en Chine. Deux questions principales guident notre recherche : 1) Comment se traduit la compétence du sens de la langue des élèves chinois en production écrite ? 2) Comment l'enseignant chinois optimise-t-il, avec ses avantages sur le plan du transfert multilingue et culturel, l'acquisition du sens de la langue en français par les élèves chinois ? Quel est l'effet de l'enseignement explicite et implicite dans l'optimisation de l'acquisition du sens de la langue ? Le développement de notre recherche repose sur deux points théoriques : 1) Le « sens de la langue » et son lien avec l'enseignement de la grammaire et la compétence linguistique ; 2) La théorie de l'optimisation du processus d'enseignement de Babanski. L'expérimentation, en tant que support pratique de notre recherche et dans le but de valider nos hypothèses, s'est déroulée en Chine avec des apprenants chinois adultes. La thèse se termine par une proposition de réponses à la problématique posée.

Mots-clés : Didactique des Langues étrangères (DLE); FLE ; Optimisation ; Enseignant chinois ; Sens de la langue ; Compétence linguistique et d'utilisation de la langue ; Enseignement de la grammaire ; Efficacité.

Titre en anglais :

How to Optimize the Acquisition of Language Sense by the Adult French Learners in China?
——The Functional Integration of local Chinese Teachers of French

Summary

Based on analyzing the status of foreign language teaching in China and teaching French as a foreign language, this doctoral dissertation aims to anwer two significant questions: First, how does Chinese students' "Language sense" help towards their written competence? Secondly, how do Chinese teachers of French maximize the advantages they have in the field of language transfer and culture transfer for an optimal acquisition of a "language sense" with Chinese students of French? How should they reasonably integrate these advantages to optimize the acquisition of students' "language sense "? How about the functions of implicit and explicit teaching forms in the formation of "language sense"? The theoretical framework of this dissertation is based on two theories : 1) " Language sense' and its link with the teaching of grammar and linguistic competency ; 2) The optimization theory in the teaching process put forward by the former Soviet Union educator Babanski. To support this dissertation, some teaching experiments with adult learners of French in China were carried out to verify the hypothesis previously put forward. Finally, the author puts forward her own views on overcoming the drawbacks in foreign language teaching in China.

Key words : Language teaching didactics; Foreign language; Teaching of French as a foreign language; Optimization; Native Chinese teacher; " Language sense" ; Linguistic competence; Competence of language application; Grammar teaching; Efficiency.

Discipline – Spécialité Doctorale : Didactique des langues – Didactique du FLE

Discipline: Language Didactics – Teaching of French as a Foreign Language.

Laboratoire CRINI
Université de Nantes
UFR de Langues
Chemin de la Censive du Tertre
BP : 81227 44312 Nantes Cedex 3

Fil entre les doigts de la mère qui coud,

Habit pour le fils qui part au loin.

Plus le départ est proche, plus le point est serré,

Et plus serré encore le cœur craignant l'absence.

Qui dit que la couleur d'un brin d'herbe,

Puisse racheter la chaude lumière du printemps ?

- Jiao MENG (751 - 814)

慈母手中线，
游子身上衣。
临行密密缝，
意恐迟迟归。
谁言寸草心，
报得三春晖？

孟郊 （751 - 814）

À mes chers parents...

REMERCIEMENTS

Il y a quatre ans, une jeune Chinoise est entrée dans le bureau du professeur Jacqueline Feuillet, à l'UFR de Langues de l'Université de Nantes, en lui demandant si elle voulait bien accepter de diriger sa thèse en Didactique des Langues étrangères. C'est une image qui m'a souvent rappelé ma forte volonté originelle et qui m'a donné du courage tout au long de ma recherche. Ce fut un chemin non seulement très long mais aussi très difficile. Cependant, comme je l'ai souvent dit, je n'étais jamais seule, Madame Feuillet a toujours été à mes côtés.

Aussi, au terme de ce travail, je tiens à remercier d'abord ma directrice de thèse, M^{me} Jacqueline FEUILLET, pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse. Elle est toujours restée auprès de moi tout au long de ma recherche. Elle a une grande intelligence et un grand cœur, elle m'a appris non seulement la DLE mais aussi comment réussir dans ma vie professionnelle. Elle a toujours partagé sa riche expérience avec moi. J'ai ainsi appris, entre autres, comment devenir un professeur qui fait tout pour aider ses étudiants. Je me sens toujours encouragée après mes conversations avec elle. Ce qui me touche beaucoup, c'est sa passion pour la DLE et sa précision dans la recherche, ainsi que le fait qu'elle traite ses étudiants comme ses propres enfants et toujours avec respect.

Je tiens à remercier chaleureusement Messieurs les professeurs Joël BELLASSEN, LI Zhiqing et Hervé QUINTIN, qui m'ont fait l'honneur d'examiner ce travail.

M. LI Zhiqing 李志清 m'a appris le français à Qingdao et m'a fait entrer dans un nouveau monde, magique à mes yeux. Il m'a fait découvrir cette voie et cela a déterminé mon orientation professionnelle. J'ai décidé de devenir professeur au moment même où il m'a dit « tu peux faire du FLE en France ». Pendant mes recherches, il m'a aidée, en tant que responsable du département de français de l'Université Océanique de Chine, à organiser une partie de l'enquête et du test expérimental dans son département pour compléter ma thèse. Je

le remercie aussi pour ses encouragements et pour m'avoir montré les points faibles dans mes recherches.

Je remercie sincèrement deux couples : Mme LI-FENG Leilei (李蕾蕾), directrice du département de chinois de l'Université de Nantes, et son mari M. FENG Jian (冯健), ainsi que leurs amis les Docteurs Daniel et Marie GORANS.

Pendant mes années de thèse, Mme LI m'a engagée comme chargée de cours de chinois pour que je puisse financer mes recherches. Grâce à elle, je me suis trouvée sur l'estrade pour enseigner ma langue maternelle – le chinois. Je remercie M. FENG pour ses précieux conseils concernant mes recherches. J'adresse un merci tout particulier à Mme LI et à M. FENG qui ont non seulement partagé leurs expériences professionnelles et leurs techniques pédagogiques avec moi, mais qui m'ont aussi encouragée pendant toutes ces années.

Grâce à M^{me} LI, j'ai fait la connaissance de M. Daniel GORANS et de sa femme Marie. M. GORANS s'est beaucoup investi dans la correction et l'amélioration de ma thèse au niveau du français. M^{me} GORANS m'a appris régulièrement la culture et l'histoire françaises. Ils m'ont accueillie chaleureusement et ont pris soin de moi comme si j'étais leur fille. Ils m'ont beaucoup encouragée et me laissaient leur maison pendant leurs vacances afin que je puisse « changer d'air » en délaissant provisoirement ma petite chambre d'étudiante et ainsi me concentrer mieux sur mon travail. Je remercie ce couple hors du commun, qui m'a gâtée et m'a montré ce qu'est une vie emplie de bonheur et de joie.

Je tiens à remercier tous les experts et enseignants en FLE que j'ai rencontrés en Chine. Sans eux, je n'aurais jamais terminé ma thèse. M. Xavier GARNIER, qui était le président de l'Alliance Française (désormais : AF) du Shandong - antenne de Jinan-, m'a acceptée pour un poste d'enseignante et m'a autorisée à observer les cours des autres enseignants (francophones et chinois), à interviewer les élèves et les enseignants, à mener mon intervention pédagogique expérimentale. Il a aussi organisé une réunion au cours de laquelle j'ai exposé mes recherches à tous mes collègues. Il m'a fourni des informations et des données à chaque fois que j'en ai eu besoin, même après mon départ de l'Alliance Française. Je remercie tous mes collègues de l'Alliance Française de Jinan, Anne-Laure, Laurent,

Ludovic, Colombe, Vincent, LI Na (李娜), HUO Xiaosu (霍筱谖) et MA Li（马莉） qui m'ont acceptée dans leurs cours et qui ont bien voulu répondre à mes questions lors d'entretiens. Ils n'ont jamais lésiné sur le partage de leurs expériences et m'ont aidée à mieux connaître la méthode *Reflet*.

Je remercie ma camarade universitaire CAO Shujuan (曹淑娟) qui a organisé à ma place une partie de l'enquête et un test avec ses élèves de l'Ecole Normale Supérieure du Shandong pendant mon absence de Chine. Ce test a complété mes recherches.

Je remercie mon élève et ami, PENG Shikai (彭世凯), étudiant en master 2 'mathématiques et finance'. Il m'a transmis les bases de la statistique et m'a aidée à analyser les résultats des tests malgré ses nombreuses occupations.

Je tiens à remercier tous mes collègues du département de chinois de l'Université de Montpellier III (UPV), et plus particulièrement les responsables du département de chinois et de la commission scientifique M^{mes} SEGUY et GILBANK, qui m'ont accueillie comme ATER (2010 – 2011).

Mes remerciements s'adressent aussi à mes amis chinois et français en France. Grâce à eux, je ne me suis jamais sentie seule.

Enfin, j'ai une pensée particulière pour mes parents restés en Chine. Ils me soutiennent financièrement et psychologiquement depuis toujours, et sans eux, je ne serais jamais parvenue jusqu'ici. Je remercie aussi mon ami en Corée du sud qui m'a soutenue moralement tout au long de cette thèse. Le jour de la réunion familiale approche.

ABREVIATIONS ET ACRONYMES

AF : Alliance française

ALE : Anglais langue étrangère

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CLA : Compétence linguistique apparentée

CLE : Chinois langue étrangère

DDF : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*

DLE : Didactique des langues étrangères

Ex. : Exercice

FLE : Français langue étrangère

GE : Groupe expérimental

GT : Groupe témoin

H : Hypothèse

H1 : Hypothèse 1

H2 : Hypothèse 2

H3 : Hypothèse 3

H4 : Hypothèse 4

LE : Langue étrangère

Lü : Langue vivante

MI : Multi-intelligences

Min(s) : Minute(s)

P C : Passé composé

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 7

ABREVIATIONS ET ACRONYMES 11

SOMMAIRE 13

INTRODUCTION 15

PARTIE I : CONTEXTE : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET LE FLE EN CHINE 23

I.1 Définition des mots-clés et méthodologie 31

I.2 L'évolution de la didactique des langues étrangères en Chine 63

I.3 Le FLE en Chine 109

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE : INTÉGRATION DES FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT CHINOIS DANS LA FORMATION « OPTIMISÉE » DU « SENS DE LA LANGUE » EN FRANCAIS 135

II.4 Ressources et caractéristiques de l'enseignant chinois 139

II.5 Théorie de l'optimisation de BABANSKI 169

II.6 « Sens de la langue » et compétences linguistiques 235

PARTIE III : MISE EN ŒUVRE PRATIQUE : OPTIMISATION DE L'ACQUISITION DU SENS DE LA LANGUE DU FRANçAIS PAR LES DÉBUTANTS 323

III.7 Projet pédagogique de l'étape élémentaire 327

III.8 Protocole expérimental 347

III.9 Analyse des résultats, synthèse et réflexion 407

CONCLUSION 429

BIBLIOGRAPHIE 443

ANNEXES 473

INDEX DES TABLEAUX 597

INDEX DES FIGURES 599

TABLE DES MATIERES 601

INTRODUCTION

1. Problématique et raisonnements

Il est clair, à la lecture du titre de cette thèse, que celle-ci concerne trois éléments principaux : l'intégration des ressources de l'enseignant de français chinois, l'optimisation de l'enseignement du français aux adultes chinois et le « sens de la langue[1] ».

Nous expliquerons pourquoi nous avons choisi ces trois éléments comme sujet de notre recherche :

Tout enseignant devrait saisir l'importance d'une organisation scientifique de son travail. Un travail scientifiquement organisé doit permettre d'atteindre les objectifs fixés, avec efficacité, avec des moyens plus raisonnables et économiques.

En Chine, les apprenants préfèrent les cours donnés par un professeur francophone à ceux donnés par un Chinois. Pourquoi ? Si l'on répond tout simplement : « Parce que, d'après les apprenants, le français est la langue maternelle de l'enseignant francophone

[1] Pour la présentation de cette notion, nous renvoyons au chapitre VI (Partie II). Voir aussi son annonce, ci-après, p. 21

envers qui ils ont un culte et une confiance aveugles, l'enseignant francophone connaît mieux le français que l'enseignant chinois », tire-t-on les conclusions trop à la légère ?

Cette idée préconçue de l'apprenant ne devrait pas être la seule raison de cette préférence. Pour l'enseignant de français chinois, une autocritique devrait être nécessaire et utile.

En cours de français dispensé par l'enseignant chinois, nous pouvons observer que :

1. La présentation des cours et la façon d'enseigner sont monotones. Il s'agit plutôt d'une transmission de connaissances que d'instruction et de formation.

2. Trop d'outils et méthodes sont utilisés confusément durant le cours. Quand la présentation du cours est trop variée, l'apprenant, portant trop d'attention à la forme, ignore facilement le but et le contenu de l'apprentissage.

3. En voulant imiter le cours dispensé par l'enseignant francophone, l'enseignant chinois parle exclusivement français, mais continue l'enseignement stéréotypé. Si non, il rejette l'enseignement de la grammaire, et commence à ne regarder que la quantité de la production orale des élèves, en croyant que plus les élèves parlent, plus leur compétence communicative se développe.

4. Les cours de l'enseignant chinois sont beaucoup plus chargés que les cours du francophone, mais le succès n'est pas aussi visible.

Ces divers problèmes provoquent l'inefficacité de l'enseignement du professeur chinois, l'**optimisation** de leur cours est donc nécessaire et importante.

À partir de la fin des années 1960, les éducateurs se sont intéressés de plus en plus à la notion d'« **optimisation ».** Mais actuellement, en Chine, certains enseignants, voire certains chercheurs ne comprennent pas encore correctement cette notion. Certains d'entre eux ont posé la question suivante : « L'optimisation est-elle la même chose que la perfection, l'activation et le renforcement du cours ? »

Faute d'une bonne compréhension, un cours ou une succession de cours optimisés reste toujours un rêve pour presque toutes les disciplines à enseigner.

Observons les cours de français en Chine. Quels sont les plus graves problèmes causés par une mauvaise compréhension ou l'ignorance de l'optimisation ?

D’abord, avec le développement de l’enseignement du FLE en Chine, beaucoup de théories et méthodes occidentales empruntées nous fournissent support théorique, manuels et méthodes dirigés par les natifs ou les Chinois, outils variés à choisir et divers besoins à satisfaire. Elles nous donnent plus de possibilités pour enrichir l’enseignement et l’apprentissage, mais, en même temps, il présente aussi plus d’obstacles, parce que les enseignants risquent de se perdre devant cette nouvelle discipline vaste et compliquée.

Certains enseignants insistent sur une seule méthode ou s’appuient sur une seule théorie pour tout contenu ; d’autres cherchent uniquement la diversification du cours en se servant des différentes méthodes qu’ils connaissent et des outils qu’ils peuvent utiliser, sans se demander s’ils sont adaptés à leurs publics et aux contenus de leur enseignement. Quand l’enseignant de français chinois se trouve face aux théories ou méthodes venant de pays où l’enseignement des LE est plus développé, il risque de se fonder entièrement sur celles-ci en faisant un copier- coller dans sa propre classe sans penser à la particularité de cette classe. Devant les éléments divers comme les différents manuels, les autres outils d’enseignement tels que l’image, la vidéo et la cassette, l’enseignant serait aussi probablement conduit à ne chercher que la variation de la forme du cours sans réfléchir à ce que l’apprenant va vraiment obtenir grâce à ce cours.

Dans les cas qui viennent d’être cités, les cours ne seraient sûrement pas optimisés.

Outre la forme d’organisation des cours, une autre défectuosité des enseignants de français chinois consiste en la perception de leur rôle spécial. Une négligence de l’importance de ce rôle conduit l’enseignant chinois à faire son cours sans mettre en œuvre les avantages qu’il est susceptible d’apporter. Une fausse perception de l’importance de son rôle en classe de français rendrait les cours plus chargés. En ce cas, il est aussi difficile d’optimiser les cours en classe.

Sur la base de la théorie de **l’optimisation des cours de l’enseignement et de l’éducation** de Babanski - éducateur de l’ancienne Union soviétique -, nous travaillerons sur cette problématique en nous appuyant sur l’importance du rôle de l’enseignant chinois en classe de français et en analysant les avantages que celui-ci présente, surtout sur le plan des

éléments partagés entre l'enseignant chinois et l'apprenant chinois. Comme l'optimisation de l'enseignement en général et de l'éducation en particulier est une théorie très large, riche et ouverte, nous allons appliquer, dans cette thèse, cette théorie selon la démarche de la formation au « **sens de la langue (chinois : *yugan*)** » du français qui manque gravement aux élèves chinois dans leur apprentissage.

Ayant remarqué de graves inexactitudes dans la production des élèves chinois, nous avons observé qu'ils manquent de compétence en auto-évaluation.

L'ambiance des cours dispensés par les enseignants francophones est relativement libre et décontractée. Les enseignants francophones sont souvent chargés des cours portant sur la documentation audio-visuelle, la culture et l'expression orale ; les enseignants chinois assurent des cours de grammaire, de lecture et de traduction, dans lesquels l'exactitude de la langue est davantage exigée que dans les cours oraux et culturels.

En outre, bien que les élèves chinois soient considérés comme ayant un bon niveau en grammaire (description des règles grammaticales), ils ne sont pas suffisamment compétents pour dépister les erreurs dans leur production. C'est-à-dire qu'ils connaissent par cœur les règles concernant certains types d'erreurs et comprennent immédiatement dès qu'ils ont eu la correction de l'enseignant ; ils sont en mesure de bien expliquer l'objet de la correction par la description grammaticale. Cependant, pour les mêmes erreurs, ils en laissent souvent échapper lors de la relecture de leur production écrite avant que l'enseignant ne la corrige. Même s'ils réussissent à dépister des erreurs, ils se montrent moins compétents pour la correction que pour l'explication par des règles grammaticales. Le même problème se pose dans la production orale.

La plupart des élèves chinois ont envie de continuer des études supérieures en langue française. Pour eux, l'exactitude de la langue est aussi importante que la fluidité de l'expression orale. L'exactitude peut être améliorée par l'évaluation. Dans l'espoir de renforcer leur compétence d'auto-évaluation, nous développerons notre recherche sur l'acquisition du « sens de la langue ».

2. Hypothèses

Nous avançons quatre hypothèses :

Dans la société chinoise, les cours dispensés par les enseignants francophones sont beaucoup plus estimés que les cours des enseignants chinois. Etant donné que bon nombre d'enseignants chinois veulent améliorer leur travail en prenant modèle sur les cours de leurs collègues francophones et en jouant le même rôle pédagogique qu'eux, nous nous demandons : Quelles ressources de l'enseignant chinois peuvent être intégrées pour améliorer l'enseignement du FLE ? Ainsi, nous formulons notre première hypothèse :

H1 : L'enseignant chinois a d'autres avantages que ceux de l'enseignant francophone. S'il sait les intégrer dans l'enseignement, il optimise mieux le cours que s'il ne cherche qu'à jouer le même rôle que l'enseignant francophone.

Il manque gravement l'exactitude à la production des élèves chinois, à l'écrit comme à l'oral. Quand ils relisent / écoutent et examinent leur composition / discours, ils laissent facilement échapper les erreurs. Notre deuxième hypothèse est donc la suivante :

H2 : Les apprenants chinois corrigent plus facilement l'erreur signalée qu'ils ne la dépistent et l'évaluent.

Nous croyons fermement que l'enseignement de la grammaire a une fonction irremplaçable dans l'optimisation de l'apprentissage de la LE par les adultes. Il est plus important de discuter de la méthode d'enseignement de la grammaire que de sa nécessité, c'est là notre troisième hypothèse :

H3 : L'enseignement de la grammaire favorise l'acquisition, par les apprenants chinois, du « sens de la langue » et de la compétence d'utilisation de la langue. La méthode implicite est plus efficace que la méthode explicite pour acquérir et développer le « sens de la langue » chez l'adulte.

Pendant l'expérimentation, nous avons soutenu que le G.T et le G.E partageaient des facteurs communs autres que la méthode d'enseignement, tels que l'objectif, le contenu, la méthode (manuel), le nombre d'heures et l'enseignant, etc. Nous voudrions en effet prouver l'hypothèse suivante :

H4 : La méthode d'enseignement et le contenu qui s'accordent avec l'objectif et s'adaptent aux caractéristiques des élèves ont une plus grande valeur dans l'optimisation de l'enseignement que la complexité de la forme du cours et la richesse abusive du contenu.

3. Méthode de recherche

En ce qui concerne les exemples, les réflexions et les démonstrations dans le présent travail, nous les avons testés dans plusieurs classes chinoises de français en Chine et sur différents apprenants. Nous avons observé des classes dans différents établissements, mais aussi au sein d'un même établissement où la méthode d'enseignement variait. Nous dégagerons les caractéristiques communes partagées par les apprenants mais également la singularité de chacun**.** Nous avions aussi fait le choix de travailler avec des classes de chinois en France pour compléter et confirmer le résultat de notre travail.

4. Organisation de la thèse

Dans la première partie (chapitre I, II, III), nous clarifions d'abord quelques termes didactiques présents dans le présent travail. Nous présentons ensuite l'état actuel de l'enseignement de la langue française et les recherches précédemment effectuées sur l'enseignement des LE en Chine.

La deuxième partie comprend aussi trois chapitres (IV, V et VI).

Nous découvrons dans le chapitre IV le rôle de l'enseignant chinois dans la classe chinoise de français et ses importantes fonctions. Dans le chapitre V, nous présenterons la

théorie de l'optimisation de Babanski et sa mise en pratique en FLE en vue de résoudre les problèmes présentés. Dans le chapitre VI, nous abordons le problème du « sens de la langue (*yugan*) » sous les aspects suivants :

1) En quoi consiste l'essentiel du « sens de la langue (*yugan*) » et son mécanisme cognitif ?

2) Quelle est la différence entre le « sens de la langue maternelle » et le « sens de la langue seconde / étrangère » ?

3) Quelle est la relation entre le « sens de la langue », la connaissance et la compétence ?

4) Quel est l'effet de l'enseignement de la grammaire sur l'acquisition du « sens de la langue seconde/étrangère » ?

5) Quelle(s) méthode(s) dans l'enseignement traditionnel peut (peuvent) optimiser l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) » par les élèves chinois ?

Les chapitres VII, VIII et IX composent la troisième partie. Nous présentons, dans le chapitre VII, la situation et le contexte dans lesquels s'est tenue notre expérimentation. La recherche expérimentale est présentée et décrite dans le chapitre VIII, et le résultat de l'expérimentation est exposé de façon statistique et explicative dans le chapitre IX.

PARTIE I

CONTEXTE :

DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET LE FLE EN CHINE

Les dix mythes impossibles dans le domaine de DLE en Chine :

1. La possession des compétences communicatives est l'objectif de la DLE en Chine.
2. L'enseignement de langues étrangères en Chine est du type de l'enseignement de seconde langue.
3. L'approche communicative est la meilleure méthode d'enseignement de langues étrangères en Chine.
4. Le meilleur schème pédagogique dans l'enseignement de langues étrangères est celui de l'étranger (instruction d'*out-put*).
5. Le centre des activités en classe de LE est l'apprenant.
6. Les langues étrangères peuvent s'acquérir naturellement en Chine.
7. La meilleure classe de LE en Chine est celle où le chinois est exclu.
8. L'éducation bilingue est le meilleur chemin entraînant la bonne maîtrise d'une LE.
9. Les méthodes visant un public international s'appliquent sans aucun problème en Chine.
10. La correction d'erreurs n'est pas nécessaire dans l'enseignement de langues étrangères.

- BAO Tianren[2]

29/10/2006 Yangzhou, Chine

[2] BAO, Tianren, président et professeur de l'Ecole Normale Supérieure de TONGHUA, fondateur de l'approche enseignante « Quatre dans un », directeur de la sous-commission d'IATEFL, secrétaire général du Centre Expérimental National de l'Education Elémentaire et du Centre de la Recherche de l'Enseignement de Langues Etrangères en Chine.

L'étude du triangle du processus enseignement/apprentissage est traditionnellement estimée fondamentale dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Houssaye[3] (1988) donne, dans son étude, la définition suivante (*cf.* Figure I.1) :

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. Les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur-élève, « apprendre » l'axe élève-savoir, sachant que l'on ne peut tenir, de manière égale, les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui (*op. cit.*, 233).

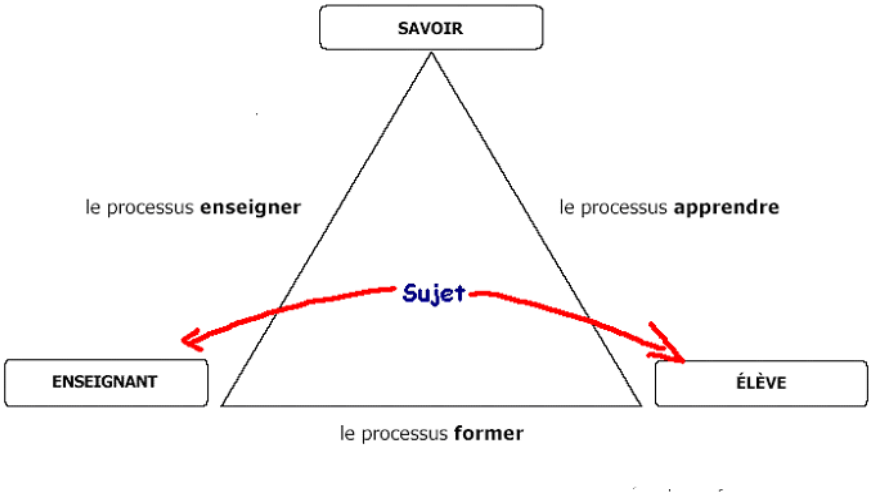


Figure I.1- *Triangle pédagogique de J. Houssaye (1988)*

Cependant, le système triangulaire traditionnel n'a pas retenu d'autres éléments, tel que l'environnement. Nous estimons qu'il est nécessaire d'introduire le modèle éducatif de Renald Legendre (1983, 1988), cité par Claude Germain dans son ouvrage (1993 : 10). Le modèle a pour objectif de décrire une « situation pédagogique », qui est définie comme « l'ensemble des composantes inter-reliées sujet-objet-agent dans un milieu donné » (*op.cit.*).

[3] HOUSSAYE, J., 1988, *Education et philosophie : approches contemporaines*, p. 9
[5] REZEAU, J., 2001, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université.*

Le schéma ci-dessus se surnomme également SOMA, dont les éléments peuvent être résumés comme suit :

- Le sujet (S) : L'être humain mis en situation d'apprentissage ;
- L'objet (O) : Les objectifs à atteindre ;
- Le milieu (M) : L'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, appariteurs, conseillers pédagogique...), les opérations (inscription, évaluation...) et les moyens (locaux, équipement, matériel didactique, temps, finances) ;
- L'agent (A) : Les « ressources d'assistance » comme les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (volumes, appareils, films, micro-ordinateurs, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.)

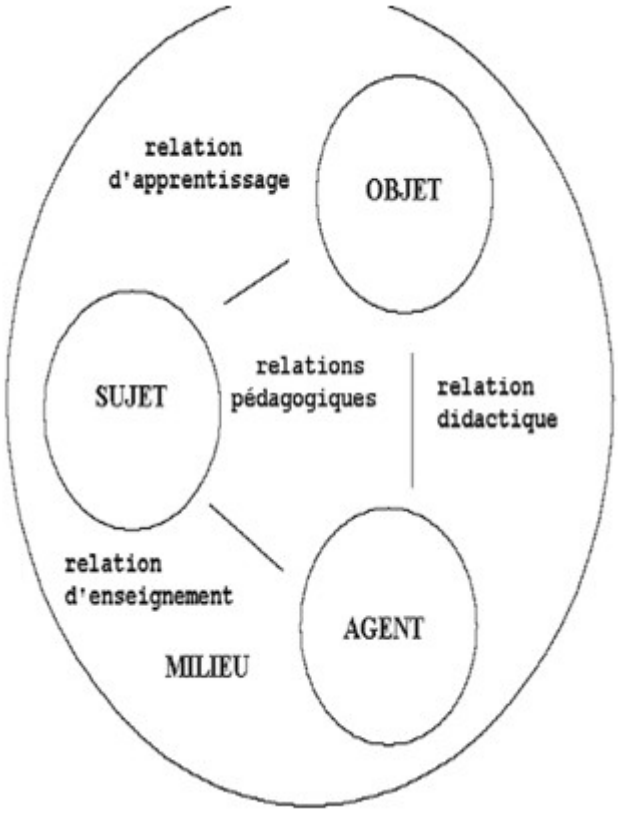


Figure I.2 - *Modèle SOMA de Legendre (1988, cité par Germain)*

Le modèle de Legendre nous donne une idée non moins intéressante, pourtant il est un peu confus s'agissant du rôle de l'enseignant. Celui-ci peut être considéré comme composant d'un Milieu ou Agent. En plus, le rôle des matériels didactiques est exclu ou inclus dans l'Agent. Il est donc souhaitable de distinguer ces deux éléments dans un modèle

d'apprentissage. Nous soulignons ici qu'un modèle proposé par Rézeau (2001)[5] a bien résolu les conflits entre matériels et enseignant :

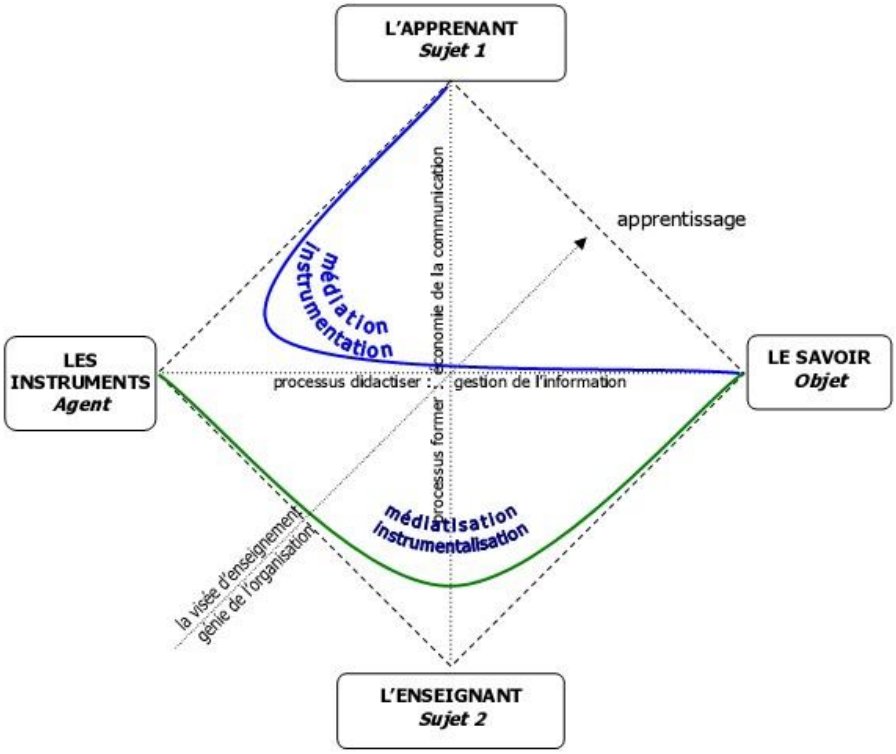


Figure I.3 - *Carré pédagogique de Rézeau (2001)*

Chacun de ces quatre éléments peut former avec deux autres éléments un triangle. Ainsi nous y trouvons :

a) le triangle Apprenant-Savoir-Enseignant (A-S-E)

b) le triangle Apprenant Instruments-Enseignant (A-I-E)

c) le triangle Savoir-Enseignant-Instruments (S-E-I)

d) le triangle Savoir-Apprenant-Instruments (S-A-I)

Nous constatons que le sujet est toujours présent dans ces triangles comme acteur. Le premier triangle est le triangle pédagogique traditionnel. Quant au deuxième, il s'agit d'une instrumentation. Le troisième explique un processus reliant les connaissances aux instruments pour l'enseignant, telle la planification des cours. Le dernier est marqué par l'absence de l'enseignant. C'est un modèle d'auto - apprentissage, l'effet de l'apprentissage

dépend de l'autonomie de l'apprenant. Ayant manifesté toute notre admiration pour ce schéma, nous avons pris conscience de l'absence de l'environnement dans ce modèle. Malgré la volonté de l'auteur de vouloir intégrer l'élément « Environnement » dans ce schéma, il l'a écarté hors du système carré, le considérant comme un satellite. Nous avons l'ambition de modifier son schéma pour parvenir au nôtre :

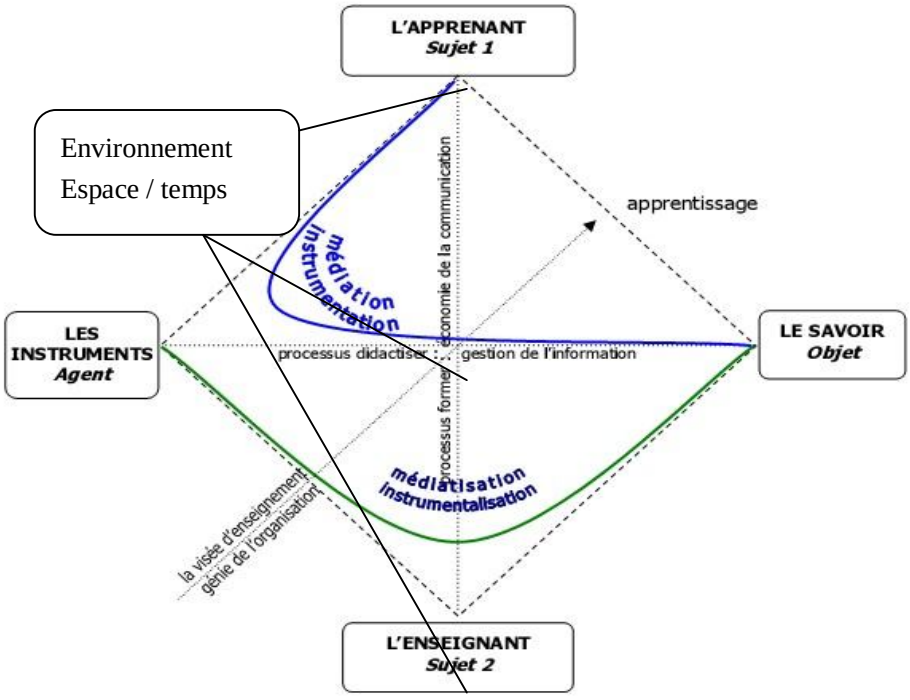


Figure I. 4 - *Modèle pédagogique avec l'environnement*

Ainsi est ajouté un cinquième triangle au modèle de Rézeau, c'est le triangle Apprenant – Environnement - Enseignant. Ayant rendu compte de l'importance de la situation dans un enseignement s'appuyant sur la théorie constructiviste, nous estimons nécessaire d'ajouter cet élément d'une manière plus étroite.

Dans le présent travail, sur la base des trois premiers et du cinquième triangle, nous étudierons le rôle que joue l'enseignant chinois, qui concerne le facteur « Enseignant », et sa fonction sur le chemin qui nous ramène vers un résultat idéal - l'optimisation de l'acquisition du « sens de la langue » en français. Nous étudierons dans cette partie les instruments et l'environnement de la DLE et du FLE en Chine.

Chapitre 1

Définition des mots-clés et méthodologie

I.1.1 Définition des mots-clés

Nous considérons dans ce premier chapitre quelques notions retenues dans le cadre de cette thèse.

I.1.1.1 Langue et langage

Langue : En général, la « langue » (système de signes) est distinguée du « langage » - faculté humaine mise en œuvre au moyen d'un tel système. La langue doublement articulée n'est qu'un langage parmi d'autres, que rien ne doit privilégier : la faculté de langage est aussi mise en œuvre par d'autres systèmes de signes, comme le geste, le dessin, le vêtement, etc.[6] *Le Dictionnaire de didactique du français - langue étrangère et seconde*[7] (désormais : *DDF*) propose deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture).

[6] Wikipédia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue#Langue_et_langage>
[7] CUQ, Jean-Pierre. (coord.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français - langue étrangère et seconde.*

La langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage : l'enseignement et l'appropriation d'une langue étrangère en milieu non naturel (c'est-à-dire en lieu institutionnel) doit être le résultat d'une sorte de contrat passé entre enseignant et apprenant en vue de ce transfert de compétences idiomatico-culturelles qui constitue la nature et la fonction de tout enseignement/apprentissage. Ce contrat doit être le fruit d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la part de l'enseignant (institution) et de l'apprenant. La marque d'une appropriation réussie est la réduction, chez l'apprenant, de la dissymétrie de représentations des savoirs (entre lui et l'enseignant) et la mise en pratique effective des savoir-faire. Du point de vue de l'enseignement (et par conséquent de l'institution), la langue se matérialise généralement par un syllabus (programmes officiels, manuel, progressions, etc.) établissant des objectifs et des contenus idiomatico-culturels, tandis que, du point de vue de l'apprenant, la langue se matérialise par la mise en place d'une interlangue, définie comme un système individuel évolutif de savoirs et de savoir-faire.

Langage :

> En didactique, langage s'oppose souvent à lecture, en particulier dans les situations où les apprenants sont alphabétisés dans une langue autre que leur langue maternelle (CUQ, *DDF*).

I.1.1.2 Langue maternelle, langue première, langue de référence, langue source et langue pré-acquise

Avant de proposer les définitions retenues dans cette thèse, considérons d'abord les différentes catégories de langues concernées par la didactique :

Langue maternelle – langue étrangère : ces termes se définissent au niveau géographique et anthropologique.

Langue première – langue seconde : on considère ici la chronologie de l'acquisition ou l'apprentissage des langues et le degré de l'importance dans la vie pratique.

Langue source – langue cible : ces dénominations sont souvent utilisées quand il s'agit de traduction, c'est-à-dire de la transmission et le décodage du message. La langue source est appelée aussi langue de départ, qui souligne la directivité entre les deux mots.

- **Langue maternelle :**

> La notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, en raison de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. (*DDF*)

Selon le *DDF*, l'emploi le plus populaire (répandu), « dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. » Nous pourrions considérer la langue maternelle comme la première langue acquise par le sujet parlant dans « un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. » (*DDF*)

La langue maternelle est, pour certains, la langue utilisée par la mère. « Anthropologiquement, rapportée à la figure de la mère dans de très nombreuses cultures. » (*DDF*). Ce pendant, la langue maternelle ne s'identifie pas nécessairement à la langue de la mère. La notion de langue maternelle retenue dans cette thèse n'est peut-être pas la langue des mères des apprenants : nous définissions, dans le cadre de notre recherche, la langue maternelle des apprenants chinois comme le mandarin chinois qui est la langue officielle et la plus popularisée en Chine. Pourtant, nous ne pouvons pas nier le fait que les parents ou les substituts de la mère (par exemple : les grands-parents ou la nourrice) des apprenants chinois parlent le dialecte entre eux et avec leurs enfants. Etant donné les nuances entre le mandarin et les dialectes, il est nécessaire de signaler que, dans cette thèse, c'est le mandarin qui est retenu en tant que langue maternelle des apprenants chinois, et que le dialecte de ces derniers est considéré comme l'une des langues de référence à eux-mêmes.

- **Langue première :** la langue première (L1) d'un individu est :

> celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. « Première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « seconde » ne veut dire « secondaire ». (*DDF*)

Dans notre travail, la première langue est la langue maternelle des apprenants chinois - le mandarin.

- **Langue de référence :**

> En didactique, langue de référence désigne la langue à laquelle l'apprenant se réfère de manière plus ou moins consciente au fur et à mesure de son parcours d'appropriation linguistique**. (***DDF*)

- **Langue source** :

> on appelle langue source la langue dans laquelle un message est transmis et que le traducteur/interprète décode dans le but de réencoder le message dans une autre langue (appelée langue cible) **[**...**]** Langue source peut être employée en didactique dans le sens de langue première, maternelle ou non, toujours en opposition à langue cible. (*DDF*)

- **Langues pré-acquises** : en employant cette notion dans notre thèse, nous ne distinguons pas l' « apprentissage » et l'« acquisition ». C'est-à-dire, toutes les langues, qu'elles soient apprises ou acquises, avant l'apprentissage ou l'acquisition de la langue cible sont des langues pré-acquises. Par langues pré-acquises, on entend, tacitement et automatiquement, le mandarin, les dialectes et l'anglais.

I.1.1.3 Langue seconde, langue étrangère, première langue étrangère, langue cible

La didactique occidentale est née il y a 600 ans. Dans les siècles qui ont suivi, des didacticiens et des chercheurs exploitaient sans cesse ce domaine. La « méthode directe», entrée en scène dans les années 80 du 19^{e} siècle, en France et en Allemagne, préconise de se référer aux expériences de l'acquisition de la langue première pour l'apprentissage de la langue seconde. Depuis, la notion « langue seconde » a vu le jour. Les Etats-Unis, après être entrés dans la deuxième guerre mondiale, se sont aperçus de l'importance de la compétence orale en langue étrangère pour les soldats cantonnés à l'étranger. Le gouvernement américain a donc demandé de l'aide aux linguistes structuralistes et béhavioristes. La méthode « audio-orale », ayant été largement utilisée pendant plus de vingt ans, occupe une place importante en didactique dans le monde. Depuis, les linguistes se sont intéressés à

l'apprentissage (ou l'acquisition) de la langue seconde et ont fait beaucoup de recherches remarquables. Grâce à leurs efforts, la théorie de l'acquisition de la langue seconde s'est formée, entre la fin des années 60 et le début des années 70 du 20e siècle, comme une science indépendante. Avec cette histoire, la recherche sur l'acquisition de la langue seconde peut être considérée à l'origine du développement des recherches sur l'enseignement des LE et, destinée à y rendre service en retour.

Actuellement, beaucoup de linguistes emploient la notion « acquisition de la L2 » et « apprentissage de la LE » pour exprimer la même conception, alors que certains autres reconnaissent les différences entre les deux notions. Pour Liu Runqing, linguiste chinois, la langue N signifie une langue étrangère maîtrisée après la langue première. La langue seconde peut être divisée davantage en langue étrangère et en deuxième langue. En Chine, certains chercheurs et enseignants ont déjà l'habitude d'utiliser la notion d'« acquisition de la L2 » pour signifier l'acquisition de la langue seconde et l'apprentissage de la langue étrangère. Rien ne nous empêche de comprendre la notion d'« acquisition de la L2 » sous deux aspects – l'acquisition de la langue seconde au sens large et au sens étroit : au sens large, la notion « acquisition de la L2 » est une théorie générale sur l'apprentissage / acquisition d'une langue qui n'est pas la langue maternelle ; au sens étroit, l'acquisition de la langue seconde ne s'utilise qu'en comparaison avec « apprentissage de la LE » dans les recherches sur l'enseignement de LE. Cette thèse est développée avec l'acceptation des différences entre les notions « langue seconde » et « langue étrangère ».

Selon J. J. R. BUCK[8],

> (La langue seconde est) une langue apprise dans un pays où elle est outil de communication habituel entre les personnes, mais elle n'est pas la langue maternelle. Une langue étrangère est apprise dans un pays où elle n'est pas l'outil de communication habituel entre les personnes.

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère » (*DDF*). Ce dictionnaire distingue trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) :

[8] BUCK, J.J.R., 2005, *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*, p. 496

- la distance matérielle géographique (par exemple le japonais par rapport au français), généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait de ce type de langue ;
- la distance culturelle, rendant facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique : deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre ;
- la distance linguistique, mesurable entre les familles de langues (par exemple : langues romanes / langues slaves). « En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle » (*DDF*).

Pour les apprenants de la L2, l'acquisition est en lien étroit avec le contexte de l'apprentissage et les conditions mises en place par l'enseignant et les autres apprenants pour cette acquisition. Plus la situation et le contexte sont stressants pour l'apprenant, moins il aura de chances d'acquérir une compétence élevée dans la langue.

Nous pensons que l'anglais n'est pas la L2 en Chine. Comme l'anglais est, pour la plupart des élèves chinois, la première langue étrangère chronologiquement apprise, elle est donc la première langue étrangère des apprenants chinois, mais non leur langue seconde.

Nous entendons par « première » non seulement la place dans l'ordre d'apprentissage, mais aussi l'importance de la langue étrangère. Par exemple, si un étudiant parle l'anglais en tant que première langue étrangère et qu'il apprend le français plus tard, il maîtrise mieux l'anglais que le français, et il a plus d'aisance dans l'utilisation de l'anglais.

Langue cible

La langue cible est la langue que l'on souhaite apprendre ou vers laquelle on souhaite traduire[9]. « Elle peut désigner la langue étrangère ou seconde, objet d'un apprentissage [...] » (*DDF*).

[9] Source : <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/Languecible.html>

I.1.1.4 Langue véhiculaire

Une langue véhiculaire est une langue utilisée entre populations de langues différentes et dans des domaines divers : commerce, diplomatie, sciences, administration par exemple[10]. « Une langue véhiculaire est une langue qui répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes éventuellement dotés de vernaculaires spécifiques. » (*DDF*). Dans le cadre de notre thèse, nous employons souvent la notion de « **langue véhiculaire dans l'enseignement** ». Nous la définissons comme langue de travail, partagée entre l'enseignant et l'apprenant en classe, grâce à laquelle les activités d'enseignement peuvent se réaliser.

Dans le présent travail, « langue maternelle / langue étrangère », « langue pré-acquise », « langue cible », « langue véhiculaire dans l'enseignement » et « langue de référence » seront les notions les plus utilisées.

I.1.1.5 Interlangue

« Interlangue » ou « langue intermédiaire **»** est, en linguistique, un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue cible. Celle-ci peut se produire entre un dialecte et une langue standard, ou, dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde[11], entre la langue maternelle et la langue étrangère.

« Interlangue » est un concept présenté par Selinker, linguiste américain en 1969. Il a présenté l'hypothèse de l'interlangue dans son fameux ouvrage *Interlangue*. C'est une hypothèse tentant d'exploiter le système linguistique et les règles d'acquisition de l'apprenant de LE au cours de l'acquisition.

Selinker a présenté pour la première fois, dans *Interlangue*, la définition de l'interlangue : « *The separateness of a second language learner's system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages.* »

[10] *op.cit.*
[11] Wikipedia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue#Langue_et_langage>

Nous précisons davantage que l'interlangue est un système linguistique dynamique que possède l'apprenant pendant l'apprentissage / l'acquisition de la LE. Ce système linguistique, différencié de la lange première et de la langue cible, se forme chez l'apprenant, fondé sur l'input (réception) de la langue cible. Le système d'interlangue est un système de transition qui s'approche progressivement du système de la langue cible avec l'avancement de l'apprentissage.

I.1.1.6 Acquisition et apprentissage

Il est important de faire la distinction entre « acquisition » et « apprentissage » et de la faire apparaître dans les représentations mentales des apprenants. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré (*DDF*). Pour Ellis, l'apprentissage se distingue de l'acquisition par son aspect conscient. Nunan (1989) parle de la stimulation de « *internal processes of acquisition* » comme un des critères d'une tâche communicative, par exemple.

L'apprentissage et l'acquisition sont compris différemment par les chercheurs. Selon Krashen, ils présentent des différences fondamentales : L'apprentissage est un processus pour mémoriser et pour maîtriser les règles linguistiques par l'attention consciente à la langue cible elle-même, alors que l'acquisition est un processus inconscient dont le but et l'attention se concentrent sur la communication, à la place de la langue elle-même.

Selon cette conception, la langue première (ou les langues premières pour les bilingues) est « acquise » par les enfants, parce que les enfants, faisant rarement attention à la grammaire, maîtrisent la langue progressivement au cours de la réaction à l'extérieur.

> Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. (S. Krashen, 1981 :1)

-

Pour les apprenants chinois qui commencent à apprendre la langue étrangère (l'anglais pour la majorité) à l'âge de treize[12] ans environ à l'école secondaire, avec une grande quantité d'exercices grammaticaux, il s'agit d'apprentissage de la langue étrangère.

Pour Krashen, les connaissances acquises et apprises sont comprises dans deux systèmes cognitifs différents (système acquis et système appris). On peut très bien faire facilement à l'oral une phrase en langue maternelle compréhensible en respectant les règles grammaticales, alors que l'on balbutie l'anglais ou le français après quelques jours d'apprentissage dans un centre de formation. C'est parce que, quand on parle la langue maternelle, on appelle le système acquis dans lequel les éléments linguistiques peuvent 'sortir inconsciemment de la bouche'. « *Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill.* »[13] (S. Krashen, 1987) ; dans le deuxième cas, c'est le système appris, dans lequel les éléments linguistiques sont consciemment 'enregistrés' (appris et mémorisés), qui est activé pour accomplir des tâches en langue étrangère. Krashen constate que les deux systèmes sont complètement séparés sans aucune interface. C'est-à-dire, dans un pur contexte d'apprentissage, les éléments linguistiques dans le système appris ne peuvent pas se transformer en éléments dans le système acquis[14].

Bien que les théories et les hypothèses de Krashen puissent nous expliquer plusieurs phénomènes de l'apprentissage de la LE, elles sont aussi l'objet d'attaques. L'une des critiques est la suivante : comment définit-on « conscience », « inconscience » et «subconscience » ? Définir ces mots constitue une difficulté débattue depuis longtemps et encore aujourd'hui en psychologie. Beaucoup de théoriciens pensent que la conscience est un continuum avec plusieurs niveaux, mais Krashen la développe en deux systèmes séparés sans interface. Des recherches montrent aussi que l'attention consciente aux règles grammaticales influence remarquablement le comportement en langue seconde/langue étrangère. Ces théoriciens ne distinguent pas l'acquisition et l'apprentissage de la LE. Par exemple, Ellis emploie parfois l'« acquisition de la L2 », parfois l'« apprentissage de la LE » dans

[12] En Chine, les cours d'anglais sont obligatoires à partir de la première année de l'école secondaire du premier cycle, à l'âge de treize ans.

[13] Cité dans le discours de SCHUTZ, Ricardo. 2007, *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. s.l.*

[14] SCHUTZ, R., 2007, *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. (discours) *s.l.*

L'acquisition de la langue seconde, pour signifier le même concept. En même temps, en acceptant les différences entre acquisition et apprentissage, il a longuement recherché les différences entre ces systèmes. Il a refusé la distinction de Krashen, en déclarant qu'elle mérite la discussion.

La distinction faite par Krashen entre « acquisition » et « apprentissage » est retenue dans notre travail.

Du point de vue sémantique, nous nous appuyons sur les différentes significations données par plusieurs dictionnaires sur l'acquisition et l'apprentissage; du point de vue pragmatique, la langue seconde peut fonctionner comme la langue scolaire ou bien la langue de la communication sociale. Mais la langue étrangère n'a pas fonction de langue scolaire ni de langue de la communication sociale. Les influences de l'acquisition et de l'apprentissage sur l'efficacité de l'apprentissage de la L2 sont retenues dans le cadre de notre thèse, nous distinguons donc les deux notions dans ce travail.

Brumfit (1989) différencie l'apprentissage de l'acquisition en opposant les caractéristiques de chacune. Parmi les oppositions qu'il cite, les suivantes, retenues par Buck[15], sont pertinentes pour la présente recherche:

Apprentissage	Acquisition
connaissances explicites	connaissances implicites
recherche d'une compétence	application d'une compétence
correction de la langue	aisance dans la langue

Tableau I.1.1 - *Comparaison entre « apprentissage » et « acquisition »*

Brumfit distingue ainsi que la première colonne, basée sur la phrase, comprend la création des formes de la langue, alors que la deuxième colonne comprend la création du sens et se base sur l'acte de parole.

[15] BUCK, J.J.R., 2005, *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*. Chapitre I.2

Pour H. Trocmé-Fabre,

> les termes d'acquisition des connaissances et d'apprentissage seront employés indistinctement bien que, [...] le premier se réfère au processus lui-même [...] et le second davantage au cadre dans lequel les activités d'acquisition s'effectuent.[16]

L'adulte aura plus de difficultés que l'enfant à suivre un apprentissage se fondant sur le mode « naturel » d'acquisition, il s'adapte mieux à un apprentissage logique et progressif. De plus, l'adulte a une mémoire à court terme qui est moins bonne. Le fonctionnement de la mémoire à long terme est rendu plus difficile[17].

I.1.1.7 « *Input* » / « *Intake* » / « *Output* »

Seliger distinguait les élèves participant activement de ceux pour qui ce n'est pas le cas, les *High* (HIG) et *Low* (LIG) *« Input Generators »*.[18] (*Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*)

Les HIG font preuve d'un taux important d'interaction, les LIG n'émettent que peu de comportements interactifs et ne reçoivent que peu de données. Ces derniers sont des élèves qui répondent surtout à des situations d'exercices formalisés. Cette distinction, selon Seliger, porte à la fois sur des comportements de production, mais aussi de réception, dans la mesure où les élèves les plus productifs sont aussi ceux qui se donnent l'occasion de recevoir des rétroactions de la part de l'enseignant, sous la forme de réponses, de modulations ou de correction). Alors que les HIG parlent plus et font plus d'erreurs, la proportion d'erreurs attribuées à des interférences de la L1 est nettement plus faible chez eux que dans les productions des LIG (35 à 40 contre 50 à 55%).

---

[16] Citée par Buck, *op.cit.*

[17] Selon Buck, *op.cit.*, Chapitre 1.2. « L'apprentissage et l'acquisition », p. 42

[18] <http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9780631214823_chunk_g978063121482312_ss1-2>

I.1.1.8 Compétence / connaissance

Le terme « compétence » recouvre trois formes de capacités cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle (*DDF*).

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances intuitives concernent les éléments linguistiques comme les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue - phonologie, morphologie et syntaxe. Si l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux, etc.

Selon Hymes, la compétence communicative désigne

> la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (*DDF*)

En didactique des langues, cette vision de la compétence conduit inéluctablement à des approches qui visent la maîtrise des « stratégies illocutoires et discursives » (*DDF*), des pratiques et des genres : approche communicative ou notionnelle – fonctionnelle, par exemple.

Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous - parties d'une compétence socioculturelle.

La « c*onnaissance* » est un savoir dont on peut « administrer la preuve », c'est- à- dire que l'on est capable de démontrer et donc de transmettre à un autre individu par un discours réglé, c'est-à-dire explicatif et explicable selon des règles rationnelles. En cela, la connaissance se distingue nettement de la *doxa*, qui est une opinion et une conviction (dont le

propre consiste en ce que l'individu les confond avec une connaissance). Dans la *doxa*, on ne sait pas que l'on sait, on croit que l'on sait (*DDF*). Nous allons travailler sur les « connaissances explicites et implicites » et la « connaissance grammaticale » plus loin.

Connaissance - compétence :

1) Pour Chomsky : la discussion sur la « compétence linguistique » dans le domaine de la linguistique et de la linguistique pratique se fonde en général sur les concepts de la « compétence linguistique » et de la mise en pratique (*performance* en anglais) de la langue. Selon lui, la compétence linguistique (ou les connaissances) signifie « les connaissances concernant la langue du locuteur et de la personne qui entend » ; la mise en pratique de la langue est « l'utilisation de la langue dans la pratique avec un contexte donné ». Mais Chomsky a présenté les notions de « *competence* » et de « *performance* » au niveau psychologique et philosophique sous l'angle de la L1. C'est-à-dire que ces notions n'ont pas été présentées pour le domaine de la didactique. Comme Widdowson (1989) l'a relaté, Chomsky ne pensait pas que ces concepts soient employés pour l'application de la langue : la compétence représente les connaissances grammaticales[19], et un état linguistique profondément enregistré dans le cerveau sans concerner les activités de la communication. Bien que Chomsky ait présenté plus tard les concepts « compétence grammaticale », « compétence pragmatique » et « compétence d'utiliser correctement la langue », la théorie sur la « connaissance » et la « compétence » (« *knowledge / competence* ») reste toujours la plus classique, largement citée par les chercheurs poursuivants.

2) Pour Hymes, la « compétence » n'est plus seulement la compétence linguistique abstraite, il a observé la pratique de la langue sous l'angle sociolinguistique. Selon la discussion entre Cazden (1967) et Hymes (1971，cité par Huxley et In—gram，1971：26) sur la compétence et le comportement, nous observons que pour Hymes, le concept « compétence » consiste en règles linguistiques et règles d'interaction sociale. Sans règles

[19] LUO, Shaoqian. et G.Y., 2005, *La connaissance, la compétence et la performance de la langue en didactique.* (date de consultation : le 15/08/ 2009)
<http://www.etc.edu.cn/articledigest33/waiyujiaoxue.htm>

d'utilisation, les règles linguistiques ne servent à rien (Hymes, 1971：10). Il a conseillé de distinguer « connaissance » (« *knowledge* »), « compétence » (« *competence* ») et « compétence d'utilisation » (« *ability for use* ») (1971). La compétence a deux aspects : la connaissance et la compétence d'utilisation consciente et inconsciente. La compétence d'utilisation comprend des facteurs non-cognitifs tels l'affection et l'auto-identité (« *self-identity* »). C'est-à-dire que la compétence comprend non seulement les connaissances et les techniques, mais aussi les compétences à utiliser correctement la langue sous un certain contexte particulier. Widdowson (1989) résume ainsi : pour Chomsky, la compétence est la connaissance, alors que pour Hymes, la compétence est la connaissance (savoir) et la capacité d'utiliser la langue (savoir-faire). Hymes a développé le concept « compétence » de Chomsky sous deux aspects : celui des éléments non-linguistiques concernant la langue, par exemple, et celui du concept « utilisation de la langue ».

3) Canale et Swain ont complété davantage sur la base de la théorie de Hymes la description de la compétence en y ajoutant les concepts « compétence communicative » et « compétence stratégique ». Ils ont proposé en 1980 que la compétence communicative comprenne trois sous-compétences : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique. Canale (1983)[20] a divisé la compétence sociolinguistique en deux : la compétence socio-culturelle et la compétence discursive.

4) Les chercheurs tels Bachmah (1990)，Bachman et Palmer (1996)，Skehan (1998)，Johnson (2001) ont aussi discuté de la compétence, de la compétence d'utilisation et de la performance dans leurs œuvres. Ces travaux sont tous en continuité avec la compétence communicative de Hymes, Canale et Swain.

Bachman (1990) a clairement expliqué qu'il utilise les notions de « connaissance » et de « compétence » plus ou moins comme synonymes pour signifier une existence supposée dans le cerveau de l'utilisateur de la langue. En même temps, il exprime que le concept « compétence » qu'il emploie, étant le même que celui de Hymes, ne se limite pas aux

[20] LIU, Runqing (Dir.), 1988, *Collection d'ouvrages sur la linguistique moderne*.

connaissances grammaticales proposées par Chomsky. En effet, il a élargi la considération sur la compétence en présentant la notion « compétence linguistique communicative » (« *communicative language ability* ») qui peut se catégoriser en trois : la compétence linguistique, la compétence stratégique et l'interaction entre la psychologie et la physiologie. C'est un modèle beaucoup plus compliqué que les théories antérieures. Il a présenté aussi la compétence d'organisation et la compétence pragmatique.

Johnson (2001), en discutant de la catégorisation des connaissances, a indiqué que la « compétence » est utilisée par les linguistes pour désigner les connaissances et les techniques. Ellis (1994：13) a considéré aussi que la connaissance et la compétence étaient le même concept, estimant que l'objectif principal de la recherche sur l'acquisition de L2 est de décrire les caractéristiques des connaissances implicites de la L2 de l'apprenant.

Pour conclure, dans le domaine linguistique, la notion « compétence » est présentée par Chomsky pour la distinguer de la « *performance* ». Elle a reçu ensuite les modifications, les rectifications et l'actualisation des autres chercheurs. Mais la plupart des chercheurs continuent à utiliser le concept proposé par Chomsky : « *knowledge* » et « *competence* » sont communicants et peuvent se remplacer l'un par l'autre. « *Knowledge* » en anglais renferme le sens « *能力* (compétence) » en chinois, ou « *competence* » en anglais couvre le sens « connaissance ».

5) Distinction entre la connaissance et la compétence : Bien que « *knowledge* » et « compétence » pour les chercheurs occidentaux aient tous les deux le sens « *知识* » (connaissance) et « *能力* » (compétence) en chinois, ils ont toujours été distingués. Anderson (1976，1980，1983) et Johnson (2001) ont divisé la connaissance en connaissance déclarative (« *declarative knowledge* ») et connaissance procédurale (« *procedural knowledge* »). La connaissance déclarative est la connaissance que l'on comprend au sens général, qui signifie maîtriser le fait et le concept avec conscience, c'est-à-dire savoir ce qu'il doit faire ; la connaissance procédurale équivaut à « *能力* » (compétence) en chinois, qui veut dire « savoir faire ». Toute la connaissance procédurale n'est pas acquise avec conscience. Johnson (2001) constate que tous les enseignants de langue savent que la connaissance descriptive sur la

langue fait partie de la langue ; cette connaissance des règles grammaticales est complètement différente de la capacité à 'parler' cette langue. Par exemple, beaucoup de gens possèdent de nombreuses connaissances en anglais, mais ils sont en difficulté pour produire une phrase anglaise à l'oral. Pour Johnson (2001：104-5), il faut passer par l'automatisation et la restructuration pour transformer la connaissance descriptive en connaissance procédurale.

6) Compétence et compétence d'utilisation de la langue : Hymes (1971) et Skehan (cité par Cook et Seidlhofer，1995) insistent sur la distinction entre la « compétence » et la « compétence d'utilisation de la langue ». Ils pensent que bien que l'on possède toutes les connaissances et compétences, il n'est pas certain que l'on atteigne le niveau idéal dans la communication. L'utilisateur de la langue doit avoir aussi la compétence pour intégrer toutes les connaissances et les compétences, cette compétence d'intégration est la « compétence d'utilisation de la langue » (« *ability for use* ») de Hymes (1971) et Skehan (1995). Pour Skehan (1995), la compétence d'utilisation n'est ni la compétence ni la performance, mais la compétence d'activer systématiquement toutes les compétences pour achever les activités de la communication. Elle n'a pas de relation avec les compétences du système de connaissance latente, telles la compétence linguistique, la compétence socio-linguistique et la compétence contextuelle, c'est une compétence dans la communication. Skehan a donné la définition de l'utilisation de la langue : toutes les compétences (connaissances) sont mises en œuvre, et fonctionnent intégralement dans la communication de façon systématique. Toutes les connaissances n'ont pas de signification si elles ne se lient pas avec la compétence d'utilisation (Skehan, 1998).

Pour Bachman (1990), « *ability* » comprend la connaissance, la compétence et la compétence d'utilisation. Bachman appelle cette « *ability* » « *communicative language ability* ». Il croit aussi qu'il existe une capacité supérieure à la « compétence ». La « *communicative*

language ability » de Bachman est la compétence d'utilisation de Skehan[21]. Cet avis est confirmé par Bachman lui-même.

Processus de formation « connaissance- compétence » : vu la réalité de la didactique des LE en Chine, nous avons décidé, dans le présent travail, de distinguer le « *knowledge* » et la « *competence* ».

La connaissance concerne la phonétique, le lexique et la morpho-syntaxe ; les connaissances sur la socio-linguistique, la stratégie communicative, la stratégie de ressources et les autres connaissances concernant le monde sont les connaissances descriptives. Sans connaissance, pas de compétence ; avec les connaissances, il est incertain d'avoir la compétence. La maîtrise de la connaissance n'est pas en même temps la maîtrise de la compétence, et il n'y a ni rapport direct ni inverse entre leurs développements. Les connaissances peuvent être transmises par les autres et mémorisées par cœur alors que les compétences sont à maîtriser par les apprenants eux-mêmes à travers les activités dans la pratique sous la directivité du professeur. Bien que l'apprenant ait déjà les compétences, il lui faut encore intégrer les connaissances et les compétences dans la communication ; dans ce cas-là, la compétence d'utilisation de la langue est nécessaire.

Enfin, l'apprenant a besoin d'activités – soit la mise en pratique - pour montrer ses compétences. Nous illustrons par le schéma suivant le développement idéal des compétences :

Connaissance – Compétence – Compétence d'utilisation – Pratique

(knowledge — competence — ability for use — performance)

A. Automatisation

Les apprenants de LE ont deux sortes de connaissances dont l'une est la connaissance mémorisée. La connaissance mémorisée est une connaissance consciente qui est acquise / apprise par le livre ou l'explication du professeur, par exemple : l'acquisition de la

[21] *op.cit.,* LUO, Shaoqian.

phonétique, de la grammaire et du lexique. Il y a aussi, outre les connaissances linguistiques, les connaissances non-linguistiques telles la stratégie de communication, les connaissances contextuelles et les connaissances interculturelles. De plus, il existe aussi les connaissances obtenues par la réflexion, le résumé et l'auto-apprentissage. Les apprenants savent décrire ces connaissances, mais ils ne savent peut-être pas les mettre correctement en pratique dans la communication. À ce moment, ces connaissances ne sont pas encore transformées en compétence. Beaucoup de recherches sur l'acquisition de L2 nous montrent que la mémorisation des connaissances ne peut pas assurer aux apprenants l'exactitude de la langue utilisée. Il arrive aux apprenants de 'déroger' aux règles linguistiques en communiquant, bien qu'ils les mémorisent bien. Les connaissances ne peuvent se transformer en compétence qu'à travers une masse d'activités interactives et l'utilisation de la langue dans la pratique.

L'autre sorte de connaissance est la connaissance intériorisée. À travers la pratique (utilisation) de la langue dans la communication, les connaissances linguistiques consciemment apprises sont inconsciemment 'enregistrées' dans le mécanisme d'acquisition de langue ('*language acquisition device'*). Ces connaissances inconsciemment enregistrées deviennent alors des compétences. Pour Johnson (200l： 111), les connaissances descriptives serait perdues pendant la transformation en compétence. Par exemple, quand on a acquis un point grammatical, on n'arrive peut-être plus à le décrire. Pourtant, les connaissances intériorisées peuvent être en même temps les connaissances descriptives, soit les connaissances consciemment apprises. Les apprenants de langue ont souvent besoin des connaissances linguistiques descriptives pour contrôler l'utilisation de la langue (« *Monitor hypotesis »*, Krashen, 1985). Plus simplement, nous pouvons distinguer la connaissance et la compétence selon la capacité de l'apprenant à utiliser la langue en production orale et écrite, et en compréhension orale et écrite. S'il peut réussir la communication, même si elle est toute simple, on dit qu'il possède déjà la compétence.

La compétence peut aussi être acquise inconsciemment au premier abord, comme en langue maternelle par exemple. Surtout pour les Chinois qui apprennent rarement la grammaire chinoise à l'école. Si un Chinois ne fait pas d'études en linguistique ou en

didactique du chinois langue étrangère, il ne saura peut-être jamais comment décrire l'ordre des mots en chinois, ni ce que sont, par exemple, les compléments. Mais le manque de connaissance grammaticale ne les empêche pas d'utiliser cette langue avec aisance. C'est-à-dire que l'on parle la langue maternelle de soi-même sans savoir la décrire. Cette compétence d'utilisation de la langue est inconsciemment acquise par la pratique fréquente. Certaines compétences s'acquièrent inconsciemment, certaines autres peuvent être acquises consciemment à travers les exercices grammaticaux et beaucoup de pratique. Bien sûr, la première sorte de connaissance – la connaissance mémorisée - peut être transformée en compétence, mais la pratique de l'apprenant est la condition préalable, c'est-à-dire qu'il faut 'utiliser' et 'pratiquer' (Skehan, 1998 : 166). Nous transformons les connaissances en compétences en pratiquant.

Néanmoins, la compétence, ne concernant pas seulement la linguistique, a plusieurs autres composantes : par exemple, l'affection et les caractères tels la compétence de contact social, l'esprit d'aventure ; et d'autres connaissances et compétences tels le jugement et l'esprit de critique. Autrement dit, certaines compétences peuvent se former à l'école (dans le contexte scolarisé), certaines autres sont des caractéristiques possédées par les élèves eux-mêmes, ou bien acquises dans les autres contextes. La compétence consiste non seulement en diverses connaissances, mais aussi en qualité et en aptitude de l'apprenant lui-même.

Pourquoi distinguer la connaissance de la compétence ?

La distinction de ces deux notions nous permet de reconnaître que : 1) l'apprentissage conscient des connaissances linguistiques n'assure pas que l'apprenant a la compétence à utiliser la langue ; 2) la compétence ne vient pas que des connaissances conscientes, elle peut être acquise inconsciemment dans la pratique ; 3) la compétence a plusieurs composantes dont la connaissance fait partie ; 4) si le rôle important joué par la pratique dans la transformation de connaissance en compétence est admis, il semble que le processus de la transformation, appelé 'automatisation' par Johnson, est essentiel et intéressant.

B. Reconstruction

Pour Johnson (2001) et McLaughlin (1987), le processus d'automatisation ne suffit pas, parce qu'il ne concerne que les compétences simples et monogènes. Si nous voulons accomplir des tâches plus compliquées en intégrant les compétences monogènes, la « reconstruction » semble importante. Pour Skehan (1995，1998), la reconstruction est la formation de la compétence d'utilisation de la langue. Les connaissances et les compétences, séparées les unes des autres, indépendantes et statiques en temps ordinaire, doivent se mettre en œuvre et travailler ensemble dans la communication pour comprendre et se faire comprendre, pour résoudre toutes les informations reçues dans la communication, cette compétence est la compétence d'utilisation de la langue. Quand on communique avec les compétences déjà acquises, il faut un esprit particulier pour analyser et intégrer les informations. Cet esprit concerne la mise en œuvre des connaissances de la langue maternelle et les autres connaissances. Selon Skehan, les compétences ne peuvent pas se transformer directement en compétence d'utilisation de la langue dans la communication. La compétence devient la compétence d'utilisation à condition que l'apprenant intègre les connaissances et les compétences sous tous les aspects, mobilise les facteurs de l'affection, de la qualité et de l'aptitude, et les applique dans la communication langagière créative pour résoudre les problèmes rencontrés et achever diverses tâches.

C. Mise en opération « connaissance - compétence – compétence d'utilisation »

Les compétences de l'apprenant doivent se combiner et se mobiliser par la compétence d'utilisation de la langue dans la communication langagière. Cette combinaison se traduit par la mise en pratique des compétences. Le meilleur moyen d'évaluation des compétences est la réalisation de diverses tâches. Cependant, plusieurs facteurs influencent la réalisation des compétences, tels la fatigue, la complexité de la langue, le stress (Skehan，1998). En même temps, demander aux apprenants d'accomplir les tâches est aussi le meilleur moyen de transformer les connaissances et les compétences en compétence d'utilisation de la langue. En accomplissant les tâches, l'apprenant doit toucher au but synthétique : l'exactitude, la fluidité et la complexité de la langue, en appliquant aussi bien les connaissances

fonctionnelles, lexicales, grammaticales et culturelles que les autres éléments non-linguistiques tels l'affection et l'attitude.

En un mot, l'objectif de la DLE est de permettre aux apprenants de maîtriser les connaissances linguistiques, de les développer et de les transformer en compétence, ensuite de les synthétiser et de les utiliser dans la vraie communication. Ces dernières années, en suivant l'approche « Enseignement par Tâche », certains enseignants d'école primaire ou de lycée font des confusions au niveau de la compréhension. Certains croyaient que l'approche par tâches est en opposition avec l'enseignement des connaissances linguistiques. Nous ne trouvons pas, dans aucune documentation concernant la distinction entre la connaissance et la compétence et influençant la DLE, l'idée que l'utilisation des langues peut se faire sans maîtrise des connaissances linguistiques. En revanche, la compétence d'utilisation de la langue, c'est la capacité de réaliser les tâches à travers la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale, c'est-à-dire que la compétence d'utilisation de la langue se forme à l'aide de l'utilisation synthétique des connaissances des compétences et des affections. Selon Ellis [22], trois questions sont à rechercher pour réaliser l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues : 1) Comment les connaissances linguistiques se manifestent-elles ? 2) De quelle(s) façon(s) les connaissances linguistiques sont-elles mises en opération ? 3) Quelles sont les influences des connaissances linguistiques sur l'acquisition de la langue lors de la production de la langue ? (2003：4-10) Pour répondre à ces questions, il est important de réfléchir à la relation entre la connaissance et la compétence.

I.1.1.9 Explicite / implicite

La distinction entre « explicite » et « implicite », à propos de connaissance, de savoir ou de grammaire, provient en premier lieu de la psychologie cognitive et de la psycho-linguistique (Gaonac'h, 1987). Elle correspond partiellement à la distinction, dans d'autres domaines que le langage, entre savoirs procéduraux et savoirs déclaratifs.

[22] ELLIS, Rod., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, p. 04 -10

La distinction entre explicite (on parle de connaissance, de grammaire et de savoir explicites) et implicite conduit à parler également de connaissance ou de grammaire explicitée, dans la mesure où les connaissances dites explicites ne sont le plus souvent qu'une formalisation de connaissances préalablement implicites. Ainsi, des connaissances grammaticales, qui peuvent être d'abord reçues sous une forme explicite par des apprenants, sont issues de l'explication (par des linguistes ou par des enseignants) de connaissances implicites (*DDF*).

On entend par connaissance implicite de la grammaire la compétence grammaticale d'un locuteur (en langue première ou étrangère), indépendante ou distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire (*DDF*). La majorité des énoncés produits par un locuteur natif utilisent ou manifestent des règles dont il n'a pas conscience et qu'il serait incapable de décrire ou d'expliquer.

On entend par grammaire explicite la représentation ou la formulation descriptive et explicative de règles et de fonctionnements de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières (*DDF*).

La distinction explicite / implicite concerne alors en premier lieu, du point de vue de la psycholinguistique de l'acquisition, la nature de la compétence langagière d'un individu, et des deux modes de connaissance qui la constituent (Bialystok, 1978, cité dans *DDF*).

En didactique, une diversité d'options des méthodologies et des approches se fonde sur la distinction implicite / explicite : par exemple, la méthode SGAV, l'immersion, la simulation sont des approches implicites ; la méthodologie « grammaire- traduction » est une approche explicite. Il y a aussi « des approches mixtes intégrantes sous des formes diverses » (*DDF*). Ainsi, la grammaire explicitée prend par exemple la forme d'activités de conceptualisation.

I.1.1.10 Conceptualisation

Selon les constructivistes (Piaget par exemple), la conceptualisation, se fondant sur les principes du constructivisme, est une activité de résolution de problème. Le terme « conceptualisation » est utilisé dans l'enseignement de la grammaire, comme ce qu'ont

illustré les travaux de Besse et Porquier (1984). L'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif, etc.) et à conclure et synthétiser de son observation des règles de fonctionnement.

Exercices de conceptualisation

H. Besse encourage à utiliser la réflexion spontanée des apprenants sur la langue pour réaliser des « exercices de conceptualisation ». Ces activités permettent aux apprenants de renforcer les règles ou les structures déjà connues grâce à

> un exercice qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer, comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (langue maternelle ou étrangère, dessins, schémas, etc.), la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage.(JOUBIER, 2008)[23]

I.1.1.11 Compétence communicative

« Compétence communicative », ou « compétence de communication » selon certains chercheurs (par exemple Dell Hymes). *Le Dictionnaire de la didactique de langue et de la linguistique appliquée* de Longman[24] y donne les définitions : A. Les connaissances concernant le vocabulaire et la grammaire. B. Les connaissances concernant les règles du discours. C. Savoir comment appliquer de différents actes langagiers et se réagir, par exemple : remerciement, demande, regretter et invitation. D. Savoir utiliser décemment la langue. Pour D. Hymes,

> Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. [25]

Pour la langue maternelle, l'acquisition de ces deux systèmes de règles se fait conjointement et de façon implicite.

---

[23] JOUBIER, A., 2008, *Organiser une séance en tenant compte des "multi-intelligences" des apprenants et des concepts théoriques de l'acquisition des langues étrangères.*
Source : <http://www.edufle.net/Organiser-une-seance-en-tenant>

[24] RICHARDS, J.C., *& al.*, 1998, *Dictionnaire de didactique des langues et de linguistique appliquée.*

[25] HYMES, D., 1972, « On Communicative Competence ».

La notion de « compétence de communication » définie par Dell Hymes est mise en place à partir de la notion de compétence linguistique[26] (Berard. E.). Pour Bachman, C.,

> L'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait pendant à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky (voir en particulier Hymes, 1973, trad. Française, 1981). Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. [27]

A partir des travaux de Dell Hymes, Canale et Swain[28] définissent la compétence de communication comme incluant trois compétences principales : 1) la compétence grammaticale ; 2) la compétence sociolinguistique ; 3) la compétence stratégique.

Sophie Moirand [29] donne une définition plus précise à la compétence de communication en identifiant quatre composants :

> 1) Une composante linguistique ;
> 2) Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
> 3) Une composante référentielle : cela signifie la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;
> 4) Une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

En concluant sur les différentes définitions schématisées ci-après (résumé par Bérard, E., 1991), nous remarquons dans les trois définitions, quel que soit le niveau de précision, que la compétence linguistique (règles linguistiques pour Hymes, compétence grammaticale pour Canale et Swain) prend la place de base comme le facteur composant. Nous avons

[26] BÉRARD, E, 1991, L'approche communicative - théorie et pratique. p. 126

[27] Cité par BÉRARD, E., 1991, L'approche communicative - théorie et pratique, p. 18

[28] CANALE, M. & SWAIN, M., 1980, « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, 1 (1), p. 28

[29] MOIRAND, S., 1982, *Enseigner à communiquer en LE*, p. 20

retenu ces définitions dans le cadre de notre recherche, parce que la prise en compte - aussi bien par l'enseignant que par l'apprenant et les personnes concernées par l'enseignement (par exemple les parents des apprenants et les directeurs d'établissement) - de l'importance de la compétence et des connaissances linguistiques est une des conditions préalables pour résoudre notre problématique.

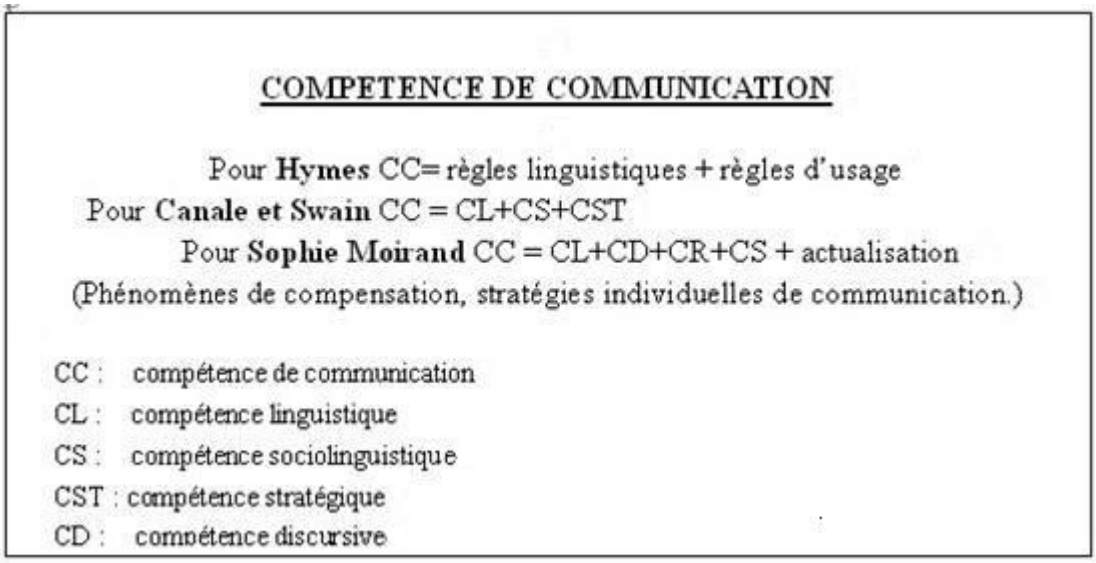


Tableau I.1.2 - *Compétence de communication* (Hymes, Canale & Swain, Moiraud)

La relation entre la compétence linguistique et la compétence de communication : la compétence détermine le comportement. Les adultes éduqués ont tous la compétence de communication en langue maternelle, ils commettent néanmoins parfois des erreurs lors de l'utilisation de la langue maternelle. La compétence de communication est aussi importante que la compétence linguistique dans la communication en langue étrangère. Bien que la compétence linguistique et la compétence de communication soient deux concepts différents, on ne peut pas avoir une compétence de communication de base solide, si l'on n'a pas de compétence linguistique. La compétence linguistique est une composante importante et le fondement de la compétence de communication. La compétence de communication est le développement de la compétence linguistique. Bref, sans la base solide de la compétence linguistique, on ne peut pas acquérir une meilleure compétence de communication. Le relèvement de la compétence de communication approfondit et renforce la maîtrise de la

connaissance linguistique. La compétence linguistique et la compétence de communication se complètent mutuellement.

L'inspiration venant de la relation entre la compétence linguistique et la compétence de communication sur l'enseignement : l'enseignement et l'apprentissage de la connaissance linguistique et de la technique[30] occupe une place importante. Une base solide permet d'éviter les grosses imperfections en technique de LE. Ainsi, nous considérons comme important de renforcer l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire dans la pratique et avec la simulation. La connaissance est la levure, l'enseignement de la connaissance sert à pouvoir avoir la technique linguistique et la compétence d'utilisation de la langue. Ne pas isoler l'apprentissage de la grammaire est un des principes du bon traitement de la relation entre la connaissance et la compétence de communication. En même temps, il n'est pas non plus logique d'exercer les techniques à l'écrit et à l'oral sans apprendre la grammaire.

En affirmant notre position, nous citons l'extrait du discours[31] présenté par Bao Tianren en 2008. Il a trouvé curieux et naïf qu'un expert insiste tout le temps sur la compétence communicative en enseignant la LE : « Cet expert est sûrement un faux-expert qui, quel que soit son titre, ne connaît rien de la linguistique ni des connaissances fondamentales de la didactique. »[32]

Il pense que l'enseignement de LE aux apprenants chinois (par exemple l'enseignement de l'anglais aux lycéens et l'enseignement du français aux étudiants ayant envie de continuer la formation supérieure en France) a pour objectif de former leur compétence linguistique et que celle-ci consiste en compétence cognitive et compétence grammaticale. D'après Hymes, la compétence communicative reflète plus complètement la compétence d'utilisation de la langue cible dans la société qui est le contexte inséparable pour l'utilisation des langues, mais la compétence linguistique en fait partie. Cette idée est fortement retenue dans cette thèse.

---

[30] Définition de « technique », *op.cit*., II.5.7.1 à la page 217.

[31] BAO, Tianren, 2008, *Didactique des langues étrangères – de la magique à la pratique*. Discours fait à Jinggangshan.

[32] Traduction du chinois en français assurée par nous.

I.1.1.12 Enseignant natif / Enseignant vernaculaire

Dans le présent travail, l'enseignant natif (*native speaker*) est défini comme l'enseignant de nationalité française ou francophone. L'enseignant vernaculaire est l'enseignant de nationalité chinoise, parlant le mandarin comme langue maternelle et possédant la culture chinoise comme culture maternelle.

I.1.1.13 Sens de la langue / Sens apparenté de la langue étrangère

Sens de la langue : le « sens de la langue (*yugan*) » est une compétence linguistique apparentée (CLA), c'est la perceptibilité au signe linguistique, qui se développe à la base de la connaissance linguistique acquise et de la compétence en pensée. Le « sens de la langue (*yugan*) » est un concept abstrait qui se divise en deux : le sens de la langue en langue maternelle et celui en langue étrangère. Le sens de la langue se construit autour de trois compétences : la compétence de jugement, la compétence de dépistage et la compétence de rectification.

« Sens apparenté de la langue étrangère » : cette notion est proposée par Zhang Yanxin (2005), qui vise l'apprentissage et l'utilisation de la LE. C'est une compétence à transformer le signifiant de la LE en signifié de la LE.

Nous développerons les deux concepts dans le chapitre VI (*cf.* II.6.3).

I.1.1.14 Compétence linguistique apparentée

La compétence linguistique apparentée (CLA) regroupe cinq compétences : trois compétences du « sens de la langue (*yugan*) » et deux compétences perceptives qui sont la perceptibilité linguistique générale et la perceptibilité linguistique systématique.

Nous développerons les deux concepts dans le chapitre VI (*cf.* II.6.2.3.2).

I.1.1.15 Optimisation du processus éducatif

Selon Babanski, l'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation se traduit sous trois aspects : l'optimisation de l'enseignement, de l'éducation et du développement de personnalité durable de l'apprenant :

ENSEIGNEMENT : L'enseignement a pour objectif de former les apprenants à maîtriser les connaissances générales dans les domaines sociaux, politiques, des sciences humaines, sciences naturelles et les autres domaines concernés, ainsi que les techniques spécialisées de toutes les disciplines. Cet objectif accompli donne une base solide aux élèves pour avoir une conception scientifique du monde.

EDUCATION : L'éducation concerne la formation à la pensée politique, de la morale, du travail, de la psychologie et de l'esthétique. Cette éducation influence la formation de la conception du monde et l'attitude positive des élèves envers la vie.

DEVELOPPEMENT (PROGRESSION CONTINUE) : La fonction du développement personnel est assurée par l'accomplissement des tâches telles que la formation des élèves aux techniques et compétences dans l'apprentissage, la perception, l'attention, la mémoire et la pensée ; la formation de la volonté et de l'affectivité ; le développement de l'intérêt, de la compétence et de l'aptitude des élèves. Babanski a déclaré que le « développement » présent au sens restreint ne concerne que le développement psychologique, mais non le développement global de l'être humain. Il a aussi affirmé que le développement global n'est engagé que par l'intégration de l'enseignement, de l'éducation et du développement individuel (*cf* : II.5.1, II.5.2).

L'enseignement n'est optimisé qu'avec l'intégration complète des trois fonctions (Babanski, 2001, *op.cit.*).

I.1.2 Méthodologies

I.1.2.1 Recherche-action comme méthodologie de recherche

Cette recherche-action est de type empirique, à visée descriptive (*cf.* Resweber, 1995 : 16). Un constat établi au cours de la pratique inspire l'élaboration d'un projet d'action dont le résultat est évalué.

Toute recherche-action en didactique de langue emprunte à plusieurs domaines théoriques et nous amène à examiner les différents apports concernant la méthodologie de recherche, l'apprentissage et l'acquisition, l'enseignement et le rôle de l'enseignant, la motivation, les démarches d'enseignement et l'évaluation.

On peut comparer une observation supposée, conjecturale, que le raisonnement seul à déduit de l'hypothèse, à une observation réellement effectuée (Reuchlin, 1992).

I.1.2.2 Eléments-clés de la méthodologie de la recherche

I.1.2.2.1 Observation

L'observation suffit-elle pour expliciter un fait ?

Pour la méthodologie de recherche par observation, Quivy et van Campenhoudt (1995) distinguent quatre grands moyens de recueil des observations : le **questionnaire**, **l'entretien, le recueil des données existantes** et **l'observation directe**. Ces quatre moyens sont tous retenus pour la présente recherche. En fait, c'est ce qui se passe **sur le terrain** à un moment donnée avec un groupe donné qui forme la base de ce travail et les données existantes (de l'expériementation).

I.1.2.2.2 Questionnaire

L'explicite ne laisse aucune place à l'ambiguité, mais s'utilise plus facilement en science exactes qu'en psychologie ou en didactique (BUCK J., 2005). Quand les données

sont recueilles par le biais de questionnaires ou d'entretiens, elles ne peuvent pas être explicites. On peut rendre les conditions de prise de données explicites dans ce cas, mais par les contenus. «... le déroulement de ces entretiens dépend des intersactions qui s'établissent entre les deux interlocuteurs... » (Reuchlin, 1992; cité par BUCK J., 2005) et plus tard «... des facteurs très difficilement explicitables sont susceptibles d'intervenir: intonation, physionomie, ect. Ces facteurs peuvent traduire, à l'insu du psychologue, ses attentes quant aux réponses du sujet. » (Reuchlin, 1992; cité par BUCK J., 2005)

Il est tout à fait possible que les réponses soient influencées par ce qu'ils pensent de leur enseignant.

Le fait que ces étudiants aient, pour la plupart, apprécié l'ambiance du cours et peut-être le fait qu'ils s'attendent à répéter l'expérience l'année suivante, peuvent influencer leurs remarques sur le questionnaire.

En éliminant l'aspect aléatoire d'une recherche subjective, on peut se rassurer sur l'objectivité de sa recherche. « Le recueil de données nombreuses est nécessaire pour qu'il soit possible notamment de séparer les aspects des observations paraissant systématiques de leurs aspects fortuits, aléatoire. » (Reuchlin, 1992; cité par BUCK J., 2005)

I.1.2.2.3 Expérimentation pédagogique

Les domaines d'expérimentation sont indicatifs **: «** Enseignement des disciplines, interdisciplinarité, organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, coopération avec les partenaires du système éducatif, échanges ou le jumelage »[33]. Ils sont volontairement larges, allant des pratiques de classe à des dispositifs plus ambitieux en termes d'organisation et d'ouverture, dans le cadre du projet d'école ou d'établissement.

Cette disposition vise à encourager le dynamisme des acteurs de terrain en les incitant à mettre en place localement les réponses les plus adaptées pour favoriser la réussite de leurs élèves.

[33] Disponible sur : http://innovalo.scola.ac-paris.fr/experimenter.htm

L'Académie de Paris a construit un dispositif, sous l'autorité du recteur, piloté par la mission académique « innovations et expérimentations » (MAIE)[34] :

> **Expérimenter, c'est innover et évaluer sa pratique**
>
> **L'innovation** pédagogique est le fait des enseignants ; elle est une initiative introduisant un élément nouveau dans un contexte donné ; repérée et communiquée par l'inspection ou le chef d'établissement, elle peut être soutenue, accompagnée et valorisée par la mission.
>
> **L'expérimentation** s'inscrit elle aussi dans une dynamique de changement. De plus, elle se dote d'un **protocole de suivi et d'évaluation** et reconnaît la nécessité d'une contractualisation et d'une **communication écrite** de ses résultats.
>
> Ces aspects, nouveaux pour certaines équipes (protocole, évaluation, écrit), peuvent faire l'objet d'un **accompagnement** et d'un conseil apporté aux personnels.

> L'expérimentation concerne donc un champ plus restreint que celui des innovations que toute université peut entreprendre pourvu qu'elle en trouve les moyens. L'expérimentation concerne les seules innovations qui nécessitent des changements législatifs ou réglementaires (arrêtés et décrets). (Extrait de la conférence des présidents d'université, 2005,11)[35]

[34] *op.cit.*
[35] Disponible sur : http://innovalo.scola.ac-paris.fr/experimenter.htm

Chapitre 2

L'évolution de la didactique des langues étrangères en Chine

Dans ce premier chapitre, nous aborderons d'abord l'environnement de l'enseignement des LE et du FLE en Chine.

Nous verrons que la Chine nous 'fournit' un environnement quasiment de langue maternelle chinoise avec une histoire relativement courte de l'enseignement des LE. Ces particularités de l'environnement présentent maintenant quelques obstacles aux chercheurs, enseignants et directeurs d'établissement d'enseignement sur le chemin du développement de la didactique des LE et aussi décident-elles la nécessité et l'importance d'une bonne mise en œuvre du rôle de l'enseignant chinois en classe chinoise de LE.

I.2.1 Statut dichotomique des langues étrangères en Chine

° Anglais --- Première LE des Chinois :

Comme tout le monde le sait, l'anglais est devenu une langue internationale. Mais il faut distinguer les différentes places de l'anglais pour ceux qui le parlent comme langue maternelle tels les Anglais, les Américains et les Canadiens, pour ceux qui le parlent comme seconde langue tels les Indiens, les Singapouriens, les Philippins et ceux qui ne le parlent que dans le domaine de la communication internationale tels les Chinois, les Japonais et les Russes.

Nous considérons l'anglais dans les pays des deux premiers cas, comme la langue « intérieure », c'est-à-dire que les gens communiquent en cette langue à l'intérieur du pays, entre eux, et dans la vie quotidienne. Mais dans le dernier cas, l'anglais s'emploie seulement dans le cadre de la communication avec les étrangers. Il est peu utilisé dans la vie quotidienne entre les Chinois. Mais cette utilisation moins fréquente ne signifie pas que l'anglais n'est pas important. Avec l'ouverture de la Chine, de plus en plus de coopérations internationales sont mises en place, les Chinois ne vivent plus dans un petit monde, en vase clos, yeux et oreilles fermés. L'anglais, comme clé vers la communication, est une LE largement utilisée dans les coopérations internationales et les personnes capables de parler anglais sont fort demandées en Chine.

Dans la revue *Maman et Enfant* [36] du 21 février 2002, il est question d'un test qui a conclu l'importance de l'apprentissage de l'anglais : L'apprentissage et la maîtrise de l'anglais permettent aux enfants de pouvoir bien s'adapter à la future société qui se développera vite dans le domaine économique. L'anglais est une langue internationale, les nouvelles techniques du monde se présentent souvent en anglais. À l'avenir, ceux qui ne connaissent que le chinois, auront donc du mal à recevoir et échanger les informations, et ne pourront pas satisfaire aux besoins de la nouvelle société.

Actuellement en Chine, l'enseignement et la pratique de l'anglais ont pour objectif l'échange international. En revanche, dans le domaine de la communication à l'intérieur de la

[36] Revue chinoise : 妈妈宝宝. C'est nous qui avons traduit le titre du chinois en français.

Chine, l'anglais occupe une place peu importante et la fréquence de son utilisation est presque nulle.

Cette situation augmente les difficultés pour l'enseignement de l'anglais :

Premièrement, les enfants ont peu d'occasions de pratiquer l'anglais dans la vie quotidienne. L'anglais reste toujours, par rapport aux mathématiques et au chinois, théorique dans les livres et en cours.

Deuxièmement, comme c'est avec les étrangers que l'anglais s'utilise dans la communication, il faut parler anglais comme les natifs. Cela veut dire que les enfants doivent apprendre l'anglais typiquement anglais ou américain. Nous savons que dans les différents pays, l'anglais n'est pas toujours le même. Dans les pays des deux premiers cas (*cf.* page précédente) où l'anglais s'emploie comme la langue intérieure, ils ont, entre eux, leur propre anglais déjà modifié. Mais comme l'anglais devient une langue de la vie quotidienne, ils se comprennent sans soucis avec cette langue modifiée. Mais les Chinois, dans le but de comprendre les étrangers et de se faire comprendre par eux, sont obligés de parler l'anglais officiel et formel. En conséquence, en Chine, le mot « *chinglish* » a une connotation négative. Dans une situation où les enfants sont entourés de Chinois, il est très difficile d'apprendre l'anglais formel.

° Langues étrangères autres que l'anglais en Chine :

- L'anglais occupe une position unique, de par son statut obligatoire dans l'enseignement secondaire et supérieur.

o Dans le secondaire, seuls quelques établissements (Ecoles des Langues Étrangères) sont autorisés à enseigner des langues autres que l'anglais dès les premières années du collège. Ces enseignements (russe, japonais, français, allemand, …) touchent cependant un nombre minime d'élèves.

o Dans le supérieur, l'anglais constitue une des épreuves obligatoires au concours national d'entrée à l'université (« *Gaokao* »). De fait, les candidats maîtrisant une autre langue que l'anglais se voient forcés de s'orienter vers des études de langues correspondant à leurs études secondaires.

- Parmi les autres langues étrangères, le russe et le japonais sont en tête en termes de nombre d'apprenants (bien que le russe connaisse un net recul depuis les années 80), suivis d'assez loin par le français et l'allemand. Parmi ces langues, le russe et le japonais ont été intégrés dans les épreuves optionnelles du concours national d'entrée à l'université dans la région du Nord - Est, car le nombre d'apprenants du secondaire le justifie.

I.2.2 Didactique des langues étrangères en Chine

I.2.2.1 Récapitulation et planification de la DLE en Chine

I.2.2.1.1 Histoire de l'éduction de LE en Chine

Si nous analysons l'histoire de l'éducation des LE en Chine, nous remarquons qu'elle s'est développée tout au long de l'histoire de cinq milles années de la nation chinoise.

Avant la libération de Chine (avant 1949) :

(1) L'éducation en Chine apparaît pendant la société de clan, les premières écoles furent créées pendant les dynasties Xia, Shang et Zhou (Annexe 1, la chronologie chinoise – Chine ancienne). Quand Confucius fit le tour de plusieurs royaumes voisins, s'il n'avait pas connu les langues de ces royaumes, il n'aurait pas avancé même d'un tout petit pas. Les guerres sans arrêt, pour usurper des informations des pays ennemis à la veille de l'unification de Qin, les espions connaissant les langues ou les dialectes de différentes régions furent fort demandés. Le royaume de Qin n'aurait pas réussi à unifier toute la Chine s'il n'avait pas eu de 'traducteurs' connaissant de différentes langues. Une des plus grandes contributions de la dynastie Qin à la culture et à l'éducation a été l'unification de l'écriture. Dans le livre *Analyse et Explication des Caractères* de Xu Shen (dynasties Hans), nous trouvons telle phrase décrivant la situation de Chine avant l'unification par Qin : « Les langues avaient différents sons et les écritures différentes formes.»[37] Pour éviter les difficultés posées par les

[37] *言语异声，文字异型*--《*说文解字*》 (Langues différents sons, écriture différentes formes)

langues diverses et faciliter la généralisation des politiques de Qin et la communication culturelle entre des régions, le premier empereur - Ying Zheng se mettra dans l'activité de l'unification de l'écriture.

(2) L'emploi et l'importance des langues étrangères sont attachés aux religions. Le Bouddhisme était importé en Chine en dynasties Hans (Han de l'ouest et Han de l'est). En année 2 A.D, l'envoyé du pays de Dayueshi (se trouva dans la région du Xinjiang en Chine) - Yixun avait appris à l'oral un des ouvrages canoniques du bouddhisme *Futu* à son élève Jing Lu. Après, le bouddhisme était entré en Chine. Les moines étrangers venant en Chine apprenaient à l'oral les ouvrages du bouddhisme. C'était la plus ancienne façon de la transmission et de l'interprétation du bouddhisme en Chine. Nous pouvons aussi la considérer comme la plus ancienne forme d'éducation bilingue en Chine. À ce moment, l'interprète le plus connu des ouvrages du bouddhisme était Hong Moluoshi[38]. Resté en Chine plus de trente ans, traduisant et expliquant des ouvrages du bouddhisme en chinois et en ancien indien - le sanscrit -, il avait élevé de nombreux moines supérieurs chinois maîtrisant l'écriture sanscrite (l'ancien indien) et complété la traduction d'une quarantaine d'ouvrages. C'était lui qui avait ouvert la nouvelle ère de la recherche du bouddhisme en Chine

Après cette époque, les moines furent obligés d'apprendre des ouvrages du bouddhisme en deux langues pour devenir supérieurs. Jusqu'à la dynastie Tang, le gouvernement augmenta le nombre des écoles pour répondre au nombre des bouddhistes en constante augmentation. Le nombre des bouddhistes qui recevaient ce genre d'éducation dépassait les cent mille. Cela a été estimé comme la forme embryonnaire de l'éducation des LE.

L'éducation des LE de la Chine temporaire provient de l'éducation de la société religieuse des pays occidentaux.

La guerre de l'Opium est une ligne de démarcation de toute l'histoire chinoise. Bien avant cette guerre, des transmetteurs, des christianismes occidentaux sont venus en Chine. Ils ont commencé discrètement les activités pour diffuser leur religion et créé les écoles religieuses. Les premières écoles religieuses, sans grande envergure, n'avaient, dans chaque

[38] (344-413), originaire de Tianzhu (Inde), née à Guizi (Xinjiang en Chine).

école, que deux ou trois enfants issus de familles pauvres. Ces écoles étaient établies dans le but d'élever des gens serviables à la religion, d'agrandir la puissance et d'élargir l'influence des religions en Chine. « L'objectif des écoles religieuses est d'élever et de former les instruits chinois obéissants et de duper le peuple chinois. » Ainsi dit Mao Zedong.

La vraie éducation scientifique et logique des LE, destinée à la transmission et à l'héritage des connaissances humaines, à la communication internationale, est née après la naissance de la nouvelle Chine (1949).

Après la libération de Chine (après 1949) :

a) Les années 1950 du 20^{e} siècle :

Après la naissance de la nouvelle Chine en 1949, la politique diplomatique adoptée par la Chine a été de nouer l'alliance avec l'Union soviétique. En construction économique, la Chine, s'appuyant sur l'assistance de l'Union soviétique, engageait de nombreux experts soviétiques, et envoyait aussi en Union soviétique un grand nombre de Chinois pour qu'ils se perfectionnent. En science et technique, la plupart des documents venaient de l'Union soviétique ; les manuels utilisés à l'école supérieure étaient, soit traduits directement du russe, soit recomposés selon le contenu et le modèle des manuels de l'Union soviétique. Le russe a été, à cette époque, la LE la plus utile et la plus demandée. Entre 1949 et 1951, les universités possédant le département de russe ont augmenté de 13 à 34 pendant deux ans, et davantage d'écoles en grande envergure, proposant les cours de russe ont été établies. Apprendre le russe est devenu une vague, non seulement au lycée, mais aussi dans toute la société. À cette époque, la radio, les conférences et les formations concernant l'apprentissage du russe se sont multipliées à n'en plus finir.

Influencés par cette tendance, beaucoup d'élèves se sont tournés vers le russe en abandonnant l'anglais. Les lycéens ne voulaient plus apprendre l'anglais. Du coté des enseignants d'anglais, d'une part, ils étaient incapables de motiver les élèves, et d'autre part, ils ont été pénétrés par l'inquiétude du chômage.

Sous cette condition sociale, le ministère de l'éducation chinoise a pris une série de décisions pour fermer le département d'anglais dans de nombreuses écoles normales

supérieures et diminuer les heures de cours d'anglais au lycée. Il ne restait, à cette époque, que l'Ecole Normale Supérieure de Huadong qui conservait encore un département d'anglais. L'annonce proclamée le 28 avril 1954 a déclaré la décision suivante : à partir de l'automne en 1954, les cours d'anglais n'étaient plus ouverts au collège, et les cours de russe devaient exister tout au long des trois ans de lycée. Si toutefois il manquait des enseignants de russe dans certaines régions, l'anglais devait s'y enseigner à la place du russe.

Toutes ces décisions ont eu de très mauvaises influences sur l'enseignement des LE en Chine : D'abord, le développement unilatéral du russe engendrait le déséquilibre entre les langues étrangères en Chine, l'offre est à l'excès de la demande au niveau de l'enseignement du russe ; quant à l'enseignement de l'anglais, l'envergure de l'éducation a été rétrécie et la qualité a été détériorée. Ensuite, toutes influences n'apparaissent pas immédiatement, l'élimination de l'influence négative provoquée par la fausse planification éducative demande encore plus de temps et d'efforts. Le prix est élevé d'avoir pris la fausse décision dans la planification éducative.

b) Les années 60 au 20^{e} siècle

Pendant les années 60, à cause des divergences entre la Chine et l'Union soviétique qui se manifestaient de plus en plus, presque toutes les coopérations entre ces deux pays ont été arrêtées. La Chine a établi des relations diplomatiques et commerciales avec les pays occidentaux et les autres pays asiatiques, africains et latins du troisième monde. Considérant les besoins aussi bien que les circonstances internationales, le travail diplomatique et de l'éducation elle-même, le gouvernement chinois a pris deux grandes mesures : 1. Elaborer le programme de sept ans de la planification de l'éducation des LE en Chine. 2. Mettre en place des lycées des langues étrangères dans le but de former les futurs excellents élèves pour les universités. Ces deux mesures ont, sans aucun doute, amélioré la situation de l'éducation des LE.

Ce programme publié en 1964 s'est non seulement repenti des erreurs des années 50, mais a aussi proposé d'importants principes et des mesures concrètes, tels que développer l'enseignement de langues étrangères, mettre en place des écoles de langues étrangères, inviter des enseignants étrangers et envoyer des étudiants à l'étranger. Ce programme a aussi

souligné la différence d'importance entre les langues. Mais il est fort regrettable que la grande révolution culturelle en Chine ait gravement empêché la réalisation de ce programme.

En 1960, le Ministère de propagation chinois a proposé au Ministère d'éducation la création d'une dizaine d'écoles de langues étrangères dans quelques grandes villes, en ayant pour objectif de former des personnels supérieurement qualifiés en langues(s) étrangères(s). Huit écoles ont commencé, après une préparation enflammée, le recrutement des élèves à partir de l'automne 1963. Dans ces écoles, l'anglais était la principale langue étrangère à enseigner, mais d'autres langues étrangères s'enseignaient aussi. Ces écoles, qui proposaient beaucoup plus d'heures de cours de langues étrangères, étaient toutes des pensionnats. La situation, l'équipement et les matériels pour apprendre la LE étaient meilleurs que dans les écoles normales. Cette pratique a prouvé un résultat satisfaisant : les élèves sortant de ces écoles avaient une base plus solide en anglais. Leurs compétences d'expression et compréhension orales étaient meilleures que celles des autres élèves. Pour conclure, ces écoles fondées sur l'actualité en cette période ont instruit des personnels vraiment qualifiés au niveau supérieur.

Malgré toutes ces mesures efficaces, plus de 50% des élèves de russe n'ont pas pu trouver un emploi lié au russe pendant les années 60. En revanche, le nombre des élèves d'autres langues étrangères était loin de satisfaire à la demande de la société. Par exemple, il avait manqué plus de 5000 personnes spécialisées anglais. La conséquence causée par l'erreur de la politique de l'éducation en LE est lourde, et elle devait peser pendant longtemps. La planification de l'éducation de LE en est d'autant plus importante.

c) Après la réforme et l'ouverture de Chine

Suite à la réalisation réussie de la politique de réforme et d'ouverture, les coopérations scientifiques et techniques ainsi que la communication culturelle augmentent en Chine. L'éducation de LE s'est rapidement développée et l'enseignement de l'anglais a grandement progressé. L'avis concernant le renforcement de l'éducation des LE, publié en 1979 par le Ministère de l'éducation a proposé :

> Il faut une vision stratégique et un plan à long terme pour travailler sur la disposition des différentes langues. La mission actuelle est de faire des efforts pour développer l'enseignement de l'anglais, mais il faut aussi faire attention à la proportion des autres langues comme le japonais, le français et l'allemand.

Au début des années 80, l'anglais est incorporé comme une discipline obligatoire dans les examens de « *Gaokao* ». Jusque dans les années 90, cette langue est considérée, avec le chinois et les mathématiques, comme une des trois disciplines principales.

D'ailleurs, à la suite de l'importation et du démarrage de divers concours examinant le niveau d'anglais, de l'apparition des établissements privés de langues étrangères, du marché de formation des langues étrangères et de différents manuels, avec la participation au WTO et la réquisition des Jeux Olympiques, la formation des LE est de plus en plus appréciée.

À l'automne 2001, l'anglais est entré à l'école primaire en ville, l'année suivante, dans les villages, ce qui marque une ère nouvelle de l'enseignement de langues étrangères en Chine.

I.2.2.1.2 Perspective pour la planification de l'éducation de LE en Chine

Cependant, l'erreur de la planification de langue dans les années 50 était due à l'importance exagérée du russe. Avons-nous la même tendance aujourd'hui à faire remplacer par l'anglais toutes les autres langues étrangères ? Evidemment, l'anglais d'aujourd'hui est plus important que le russe en 1950, les planificateurs doivent se poser la question suivante : quelle hiérarchie convient-il d'adapoter entre les langues étrangères dans l'enseignement ?

L'histoire de l'éducation de LE nous a appris que plusieurs erreurs ont été causées par une mauvaise planification, qui aurait dû être conçue à long terme et avec la qualité de ce qui est systématique. C'est une condition importante pour assurer des activités ordonnées. Pendant la période relativement stable, les activités du gouvernement doivent être bien programmées. Les définitions de la finalité globale à long terme et de l'objectif applicable à court terme pourraient permettre la continuité des activités. Ainsi, outre le but bien ciblé et le travail enchaîné, la bonne connaissance de la nature et de l'objectif de chaque étape du travail est nécessaire.

En Chine, l'éducation des LE est actuellement divisée en deux parties : la formation de la spécialité universitaire et la non-spécialité. Chaque système, possédant ses propres principes dirigeants, méthodes pédagogiques et système d'évaluation, se développent séparément avec peu d'échanges. Prenons un exemple : malgré les cours d'anglais donnés à l'école primaire, au collège, au lycée et à l'université, il manque la bonne articulation du manuel. Ce manque amène la répétition inutile de certains contenus de base, qui se présentent aussi bien dans le manuel du lycée que dans celui de l'université. Etant donné les circonstances présentes, Hu Zhanglin a proposé que nous ayons un organe consultatif national et autorisé de l'enseignement de LE pour planifier et harmoniser l'éducation de langues étrangères de tout degré. Ensuite, en même temps que définir la planification, il faut aussi faire des recherches sur les expériences réussies dans le monde entier et connaître leurs avantages en faisant la comparaison entre les différentes écoles, afin de rendre plus logique la planification de l'éducation des langues étrangères.

I.2.2.2 Théories didactiques en Chine

La didactique des LE, prenant pour objet de rechercher les règles d'enseignement/apprentissage des LE, est une science demandant la coopération entre plusieurs disciplines telles que la philosophie, l'éducation, la linguistique, la psychologie et la sociologie. Le développement et l'évolution de la politique et de l'économie imposent sans cesse à l'enseignement de LE des demandes plus nouvelles et plus strictes. Pour former les élèves qui répondent le mieux au besoin aussi bien linguistique que professionnel de la société chinoise et internationale, les didacticiens et les enseignants chinois sont dans l'obligation, sur la base d'une bonne maîtrise des règles générales de la didactique, d'avoir leurs propres approches didactiques de l'enseignement des LE selon le contexte actuel en Chine.

I.2.2.2.1 Théories didactiques influant la DLE en Chine

À partir de la naissance de l'enseignement des LE dans le monde, les différentes connaissances de l'objectif de l'apprentissage d'une LE s'inscrivent dans diverses périodes. C'est un processus de la connaissance qui se développe et se perfectionne progressivement. Le niveau de compréhension de l'homme est limité par, d'une part, le niveau du développement de la politique, de l'économie et de la culture, et d'autre part, le niveau du développement des disciplines liées à l'enseignement des LE.

La finalité de l'apprentissage d'une LE est de pouvoir communiquer en situation réelle. L'enseignement d'une langue étrangère consiste donc à apprendre à l'apprenant à posséder cette compétence. L'éducation chinoise systématique et contemporaine des LE a une histoire d'une centaine d'années, qui emprunte, à partir du premier jour, les théories didactiques étrangères, telles que la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-visuelle, l'approche cognitive, l'approche communicative, la suggestopédie, etc. Presque toutes ces méthodes ou approches influent à différents degrés sur l'enseignement des LE en Chine. Parmi ces théories, celles qui influent le plus remarquablement sont la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-visuelle, l'approche cognitive et communicative.

1. La méthode grammaire - traduction : Il s'agit d'enseigner la LE à l'aide de la langue maternelle. L'emploi aussi bien de la langue maternelle que de la langue à apprendre est sa caractéristique. C'est une méthode utilisée, à partir de l'époque de la Maison de Tongwen[39] en 1862 aux premières périodes de la libération de Chine, dans le domaine de l'enseignement des LE en Chine avec l'objectif de former et renforcer les compétences de lecture et de traduction de l'apprenant.

2. La méthode directe : elle est expliquée ainsi dans *Le nouveau dictionnaire international de Webster*[40] :

[39] Nommé aussi l'école de l'apprentissage combiné, qui a été l'école mise en place par le gouvernement chinois (Dynastie Qing) pour enseigner les langues occidentales. Elle s'est établie en 1862 à Pékin. Cette école marque que l'Empire de Qing essayait, après des années de fermeture, au moins d'apprendre le monde occidental.

[40] *Le nouveau dictionnaire international de Webster, 2004*, Trident Reference Publishing.

> C’est une méthode pour enseigner la LE, surtout la langue moderne étrangère, qui enseigne la langue par la conversation et la lecture en langue cible elle-même, sans utiliser la langue maternelle, ni traduction ni grammaire formelle. C’est-à-dire, avec cette méthode, la langue cible s’apprend dans cette langue elle-même sans recourir à la traduction ni à l’analyse grammaticale. Malgré la préconisation sans ménagement pendant les premières années de 1950, cette méthode n’a pas été largement adoptée.

3. L’approche comparative : pendant les années 60, le système dominant de didactique des LE est l’approche comparative, qui est importée de l’Union soviétique. C’est en effet la méthode plus moderne, mais venant de la méthode grammaire - traduction dont plusieurs principes sont antagonistes de la méthode directe. Le point faible de cette approche est qu’elle ne peut pas assurer à la majorité des apprenants d’apprendre la LE de façon authentique.

4. L’approche audio-visuelle : Elle repose sur la linguistique structuraliste. Cette approche met en première ligne la compréhension et l’expression orales. Elle soutient que l’audition est prioritaire, et précède la parole. Avec la répétition orale, l’apprenant devrait automatiquement employer tous les documents appris, c’est-à-dire qu’il devrait pouvoir dire ce qu’il entend. Au milieu des années 60, cette approche est entrée en Chine après l’établissement de la relation diplomatique amicale entre la Chine et la France.

5. L’approche fonctionnelle : À la fin des années 70, l’approche fonctionnelle a fait partie des méthodes didactiques qui ont influé sur l’enseignement de l’anglais en Chine. Des écoles composaient et élaboraient successivement des expériences pédagogiques. Par exemple, la maison d’édition de l’Enseignement et de la Recherche des LE a publié, en 1981, la méthode *L’anglais fonctionnel*, dirigée par l’Université du Heilongjiang. Des presses et revues en Chine présentaient aussi cette approche. Depuis le 5 janvier 1982, la méthode fonctionnelle d’anglais *Follow Me* était diffusée sur la chaîne CCTV 1, et dès lors, l’influence de l’approche fonctionnelle fut de plus en plus considérable.

6. L’approche communicative : elle propose l’idée d’enseigner la LE comme outil de communication. Gagnant la faveur depuis les années 70, elle a en effet perfectionné l’approche fonctionnelle. L’Approche communicative est une notion de didactique des langues correspondant à une vision d'apprentissage fondée sur le sens et le contexte de

l'énoncé. Cette approche s'oppose aux visions précédentes qui accentuent d'avantage la forme et la structure des langues. Avant la naissance de l'approche communicative, on a essayé de façon répétée de proposer différents idéaux de l'enseignement des LE, entre l'empirisme et le rationalisme, mais ces idéaux prenaient tous en compte l'enseignement des connaissances linguistiques. Après l'entrée en scène de cette approche, on a commencé à chercher un idéal répondant à la révolution objective ; cet idéal ne rejetait bien sûr pas l'enseignement des connaissances linguistiques.

I.2.2.2.2 Avis et attitude des Chinois envers ces théories empruntées

Dans les parties précédentes, nous avons brièvement présenté l'évolution de l'enseignement des LE en Chine et les courants principaux des théories didactiques étrangères influant sur la DLE en Chine. Nous donnons à présent un aperçu de la manière dont les didacticiens et les enseignants chinois traitent ces théories empruntées.

1. D'abord, ces théories empruntées de l'étranger en Chine doivent être traitées d'un point de vue historique et évolutif. Tout courant théorique, comme résultat de l'histoire, reflète non seulement le besoin social de son époque, mais aussi le niveau du développement scientifique et culturel et les connaissances de l'homme sur les problématiques de l'enseignement des LE de cette époque. Ce sont les besoins de la société qui accélèrent l'apprentissage des LE. Les méthodes didactiques se fondent sur le niveau des connaissances de l'enseignement des LE et le développement des autres disciplines concernées, comme la linguistique, la psychologie. Ainsi concluons-nous que le courant de théorie didactique n'est pas créé par l'individu, mais formé grâce à l'accumulation durable des expériences et des intelligences de beaucoup de gens, voire de plusieurs générations. Comme ces courants se sont formés à différentes époques, dans différentes régions, pays ou selon différentes connaissances, ils enrichissent et développent, sous divers angles, la théorie et la pratique de l'enseignement des LE. Pourtant, chaque courant, insistant trop sur un certain aspect, peut-être en raison de la limite de connaissances, est souvent partiel et incomplet.

Si l'on examine aujourd'hui ces courants des théories didactiques, ils ne sont pas assez complets, et même pas corrects. Mais leurs influences positives sur le développement de l'enseignement des LE et leurs fonctions historiques sont toutes connues, parce qu'un courant est né en général sur la base d'un autre.

Avec le développement à grande vitesse de la politique, de l'économie, de la culture et de la science, la communication entre les peuples de différents pays est de plus en plus importante. La langue, comme outil de communication, est elle-même en évolution, les disciplines concernées comme la linguistique, la psychologie et l'éducation sont aussi évolutives ; les connaissances des humains sur la nature, la structure et la fonction de langue s'approfondissent, la recherche sur les principes et les méthodes de la didactique progresse et avance sûrement. Il y aura certainement de nouveaux résultats.

2. Il nous faut tirer les avantages de tous les courants pour s'approcher de la réalisation de l'optimisation de l'enseignement. Les expériences de l'enseignement des LE de presque cent ans prouvent qu'il n'existe, jusqu'aujourd'hui, pas encore de méthode répondant à tout besoin. Comme chaque courant a ses propres avantages et inconvénients, nous devons analyser concrètement les propositions de chaque théorie et en tirer les avantages et les points forts pour nous en servir dans l'objectif d'élever la qualité et de réaliser l'optimisation de l'enseignement des LE.

I.2.2.2.3 Analyse de l'efficacité faible de l'enseignement de LE

Il est établi depuis des dizaines d'années que l'enseignement des LE en Chine coûte très cher mais avec un rendement très faible. Voici les causes estimées possibles :

1. L'ignorance des règles et d'un apprentissage ordonné

« Ecouter » et « parler » sont les moyens les plus fréquents et les plus efficaces dans la communication. Pour la plupart des êtres humains, être compétent en compréhension orale est la première phase de la maîtrise de la langue[41]. La maîtrise de la compétence de compréhension orale est la fondation sur laquelle l'expression orale et écrite ainsi que la

[41] YANG, Hong & WANG, Yanbin. 2007. 5, « Accentuer l'enseignement phonétique pour développer la compétence de la compréhension orale des apprenants », *Enseignement et gestion*, p. 7

compréhension écrite se développent toutes. Elle est préalable pour passer à la phase supérieure. Selon les données statistiques[42], les fonctions de ces quatre compétences dans les activités de communication sont les suivantes :

La compréhension orale occupe 45％, l'expression orale 30％ , la compréhension écrite 16％ et l'expression écrite 9％. Les enseignants doivent, en respectant la loi de l'objectivité, apprendre d'abord à l'apprenant à savoir comprendre oralement et parler.

À cause de l'équipement et des outils technologiques limités, les épreuves d'examens ne peuvent pas être parfaitement conçues pour mesurer le résultat pédagogique, ni pour tester la faisabilité de l'objectif dans une situation réelle. Dans les examens chinois, qui accordent trop d'importance à l'expression écrite, la compréhension et l'expression orales concernent moins de 20％ des épreuves. Il arrive même parfois que l'examen ne porte que sur l'expression écrite. Ce type d'examen ne peut pas, en général, tester la compréhension et l'expression orales. Ainsi on constate une distance entre les résultats d'examens et l'acquisition réelle des apprenants. Dans cette société de plus en plus numérisée, la note d'examen est aussi de plus en plus importante pour l'apprenant et l'enseignant. Cette distance engage l'enseignant et l'apprenant à utiliser, consciemment ou non, les méthodes non-scientifiques en ignorant la formation de la compétence orale, et en forçant l'apprenant à réciter de mémoire un grand nombre de mots, d'exemples de phrases et règles grammaticales. Cette récitation se déroule même avec seulement la forme écrite de la langue, mais sans vraiment faire parler. Il faut souligner que dans les premières années de l'apprentissage des LE, où le contenu à apprendre est restreint et facile, l'apprenant pourrait, avec la récitation, obtenir une bonne note à l'examen écrit, sans savoir parler. Cette méthode, n'étant qu'une action à très courte échéance, apporte des compromis dont la plus grave est qu'elle impose plus de difficulté dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, les connaissances acquises par la voie de la mémorisation ne deviendraient pas l'habitude à l 'oral, et elles ne seraient pas renforcées à l'écoute ni à la production.

Cette méthode, dans laquelle l'enseignant et l'apprenant ignorent l'entraînement à la compréhension et l'expression orales, s'attache seulement à l'importance de la forme de

[42] WANG, Ping. 2005, *L'analyse des causes de l'enseignement inefficace de la LE*, (date de consultation : le 08/08/07),
<http://www.studa.net/jiaoxue/080807/10171363-2.html>

langue et d'écriture, sans s'accorder avec les règles de l'apprentissage et de la psychologie. C'est une méthode qui invertit l'ordre des choses. Selon les linguistes, la langue procède de la phonétique, l'écriture suit. L'acquisition de la langue maternelle commence aussi par l'écoute et la production orale, et après, c'est la lecture et l'écriture. L'application de l'unification de l'histoire et la logique dans l'enseignement favorise le raccourcissement de la durée du processus de cognition et améliore la qualité de l'enseignement. L'enseignement des LE est une activité scientifique et pratique à laquelle les masses populaires prennent part ; le processus de cette activité doit donc respecter les principes généraux de la science. Bien que le modèle d'acquisition de langue maternelle ne soit pas applicable pour l'enseignement des LE, nous devons reconnaître l'importance de l'entraînement à la compréhension et à l'expression orales dans l'enseignement des LE.

Le son et l'écriture sont différenciés dans une langue : le son est le support entre « écouter » et « parler », alors que la forme d'écritures est le support entre « lire » et « écrire ». Nous pourrions définir qu'à un certain niveau, l'enseignement des LE peut être considéré comme une activité qui établit, à travers les stimulations du « son » et de l' « écriture », la liaison entre les points dynamogéniques sur le cortex cérébral et construit un système sur les connaissances des LE. La construction de ce système est inséparable des quatre fonctions physiologiques - écouter, parler, lire et écrire. Ce système fonctionnerait même sans l'une des quatre. Il est nécessaire de comparer ces quatre fonctions en vue d'une réflexion sur l'efficacité de l'enseignement.

« Parler » est la réalisation de la fonction de l'organe vocal par la coopération du centre langagier et de l'organe vocal avec le mouvement de l'organe vocal ; « Ecrire » est la fonction de la main qui se réalise par la cooptation du centre langagier et de la main, avec le mouvement de main. La main a plusieurs fonctions physiologiques, la fonction d'organe vocal est néanmoins plus simple. Ainsi pourrions - nous considérer que le contact étroit entre le centre du langage et l'organe vocal est la raison par laquelle « parler la LE » se prend facilement comme habitude cinétique sur l'organe vocal. Et cette habitude physiologique s'appelle le « sens de la langue », qui apporte une plus grande influence supplémentaire à l'apprentissage de la langue. Ainsi concluons-nous que le moyen principal de former le sens de la langue est « parler ».

Chaque étape de l'enseignement de langue a ses propres objectifs différents. L'enseignant ne doit pas, en chaque étape, oublier l'entraînement de la compréhension et l'expression orales de l'apprenant. Il ne faut pas rendre antagonistes les quatre compétences (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale).

Les expériences nous apprennent que savoir « écouter » et « parler » est utile pour « lire » et « écrire ». Il n'y a que la méthode, selon laquelle ces quatre compétences sont unies et harmonieuses, qui est la plus durablement efficace.

2. La recherche insuffisante sur la relation entre les langues

Quand nous parlons de la relation entre les langues, le « transfert linguistique » est une notion que l'on ne peut pas ignorer. Par « transfert », on entend le fait que l'apprenant exprime, explique les nouvelles choses et résout les nouveaux problèmes avec les connaissances et les méthodes pré-acquises.

Les connaissances contiennent des concepts statiques et des relations entre ces conceptions, alors que les compétences concernent les recherches sur les relations et la capacité de résoudre les problèmes. Si l'environnement change, il y a certainement de nouvelles choses et de nouvelles relations entre celles-ci. Il est donc nécessaire de trouver les nouveaux concepts correspondant aux nouvelles choses, et les nouvelles relations entre ces nouveaux concepts. Quand l'apprenant entre dans un nouvel environnement ou rencontre un nouveau problème, ce que l'enseignant demande à l'apprenant de transférer, à la place des connaissances pré-acquises, est la compétence d'analyse, de synthèse et de recherche.

La langue est un signal entre les gens dans la communication. Excepté le petit nombre de mots d'emprunt venant de l'interaction, il existe les grandes différences entre les langues. Chaque langue a ses propres vocabulaire et système grammatical. Selon les discussions sur le « transfert », certains considèrent que l'apprentissage d'une LE est évidemment influé par la langue maternelle, et que cette influence est plutôt négative. Il est facile de trouver un exemple comme support :

Quand un adulte et un enfant arrivent dans un environnement où la langue (ou le dialecte) est évidemment locale, le temps qu'un enfant met pour maîtriser cette langue est plus court que celui mis par un adulte Ce n'est pas parce que l'enfant sait mieux transférer

les connaissances maternelles, ni parce que l'enfant a une compétence de prononciation plus élevée que l'adulte. La raison principale est que l'enfant est plus volontaire pour apprendre cette langue régionale, sinon, il ne pourrait pas jouer ou communiquer avec ses camarades. Un adulte a comparativement plus de connaissances maternelles à transférer et une compétence plus forte. C'est pour des raisons psychologiques qu'un adulte désire moins apprendre la nouvelle langue, parce qu'il a un attachement sentimental à sa langue maternelle, et il a l'habitude de s'appuyer sur la langue maternelle. Cet attachement est très commun dans l'enseignement/apprentissage.

Cette habitude est un des plus grands obstacles dans l'enseignement. Comment l'éliminer ? La bonne compréhension des deux aspects ci-dessous est nécessaire :

1. La bonne compréhension de la « langue ». Toute langue est le reflet du monde, toutes les langues mûrement formées peuvent présenter les choses connues du monde. Mais à cause de la distanciation géographique, les mots et la grammaire se forment différemment pour exprimer la relation entre le monde et la langue.

2. La bonne saisie de la « compréhension ». La compréhension de la langue est nécessaire pour que l'apprenant établisse la relation entre les mots, les phrases et les contenus ; c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse avoir des images correspondant au monde après avoir lu ou entendu un mot et une phrase, et qu'il puisse produire correctement quand il veut exprimer.

L'objectif de l'enseignement de langue est de permettre à l'apprenant de bien comprendre et employer la LE. Le vocabulaire et la grammaire de la langue chinoise diffèrent des autres langues étrangères, mais le point commun est qu'elles sont toutes le reflet du monde. Ce point commun est la pile du pont entre la langue maternelle et la LE. Nous l'illustrons de la façon suivante :

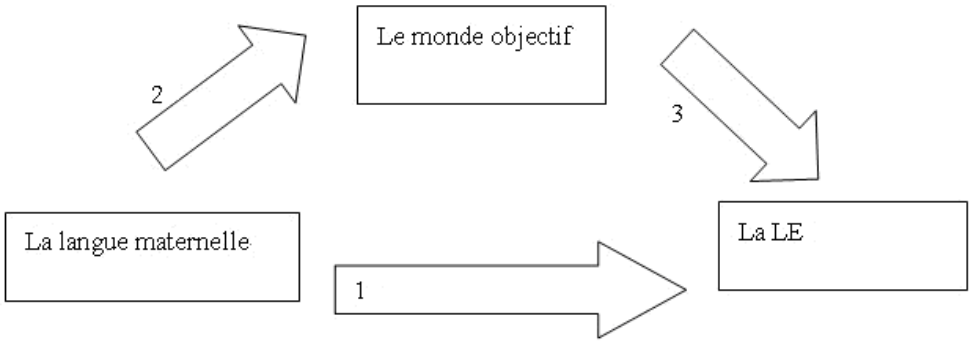


Figure I.2.1 - Relation entre les langues et le monde

Dans la pratique de l'enseignement des LE en Chine, ce que l'enseignant fait en général est de chercher à établir directement la relation au niveau du vocabulaire ou de la phrase entre la langue maternelle et la LE. C'est ce qu'on appelle la « traduction mot à mot » ou la « traduction littérale ». C'est-à-dire que l'enseignant ne fait que l'étape 1 dans la figure 1.5, en laissant l'apprenant accomplir lui-même les étapes 2 et 3. La « traduction mot à mot » se fait entre les mots et les phrases qui sont les conceptions reflétant le monde, c'est un processus abstrait d'établir les relations entre les concepts. L'abstraction sans la base de compréhension est impossible et cette compréhension ne peut se réaliser qu'avec les chaînons 2 et 3. L'apprenant peut-il accomplir les deux chaînons de compréhension sans l'aide de l'enseignant ? Si non, le premier chaînon tombe dans la convention « mémoriser tout sans réflexion ». Certainement, l'apprentissage des LE ne se fait pas sans mémorisation, mais les connaissances mémorisées sur la base de la compréhension subsistent plus longtemps que celles mémorisées sans réflexion.

Ce n'est pas faux d'estimer que la langue maternelle peut aider l'apprenant à comprendre la LE, mais il faut faire attention à la fonction et l'emploi de cette aide. Quand cette aide n'est pas nécessaire pour comprendre la LE, alors ne nous en servons pas.

I.2.2.3 « Dix mythes » de l'enseignement de LE en Chine

Nous travaillerons dans cette partie sur les dix mythes cités au début de cette partie. Pourquoi les dix idées concernant l'enseignement des LE sont-elle appelées « mythes » ?

Parce que, sans s'adapter parfaitement à la situation chinoise, elles ne sont pas autant applicables en Chine que ce que les gens croient.

Le premier mythe: Le but de l'enseignement de la LE aux Chinois est d'élever la compétence communicative. Les enseignants et les chercheurs parlent souvent des moyens pour élever la compétence communicative en LE, mais il s'agit là d'un mythe, de quelque chose qui n'existe pas en Chine. La compétence communicative est une compétence correspondant à la compétence linguistique.

La notion « compétence linguistique » fut proposée, dans les années cinquante, par Chomsky qui est considéré comme un des fondateurs de la linguistique moderne. Depuis un demi-siècle, presque tous les courants linguistiques, et bien que certains n'acceptent pas d'avouer son importance, considèrent ses points de vue comme les références principales. Chomsky a commencé à mettre en question le structuralisme de son professeur Skinner en faisant attention à la propriété biologique et aux compétences humaines et portant l'idée que l'humain a le mécanisme inné et intérieur d'acquérir la langue naturelle, c'est en cela que se distingue la «grammaire générative ».

La grammaire générative se fonde sur la distinction « compétence – performance » (connaissance que le locuteur - auditeur a de sa langue contre l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes). Chomsky a donné la définition de la « grammaire générative » :

> La grammaire d'une langue propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur- auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite (en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse explicite de l'activité qu'il déploie), nous pouvons, non sans redondance, l'appeler grammaire générative [43] (A. Noam Chomsky *: Aspects de la théorie syntaxique*).

Selon BAO, l'objectif de l'apprentissage d'une LE en Chine est en effet d'élever la compétence linguistique qui souligne les compétences cognitive et grammaticale. La langue

[43] CHOMSKY, A. N. 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, 1ère traduction en français.

est le porteur de culture. Si l'apprenant maîtrise la compétence linguistique d'une langue, il possède en même temps la compétence communicative en cette langue.

La notion de « compétence communicative » est proposée par D. Hymes (1927) en 1960. Hymes, en acceptant de reconnaître la compétence linguistique qui fait partie de la compétence communicative, pense que cette dernière reflète plus complètement la fonction de la langue dans la société. Parce qu'après tout, l'emploi de langue n'existe pas sans l'environnement social. D'un point de vue sociolinguistique, la compétence communicative attache de l'importance à la fonction et au sens de la langue.

Ces deux théories sur les deux compétences sont en discussion depuis un demi-siècle. Nous pensons que la compétence communicative a ses raisons. Elle est étroitement liée à l'environnement, alors qu'en Chine, l'exposition à la LE à l'école manque gravement de l'école primaire à l'université. Il est donc difficile d'élever la compétence communicative en LE en Chine. En effet, l'enseignant et l'apprenant disposent d'un équipement fondamental insuffisant, le nombre d'heures de cours est restreint, tout comme l'environnement des LE. Le but à court terme est de réussir aux examens et d'obtenir le diplôme. La compétence communicative, étant une compétence supérieure de l'apprentissage des LE, n'est pas encore considérée comme objectif de l'enseignement des LE en Chine, à cause de la situation en Chine qui ne le permet pas. Parce qu'un objectif de l'enseignement doit être atteint par la plupart des apprenants. Un objectif hautement défini n'est pas absolument un bon objectif, il serait peut-être un mirage. Pourquoi l'objectif de la compétence communicative est-il le premier mythe pour le cas chinois ? Depuis la fin de la dynastie Qing jusqu'à maintenant, la compétence communicative n'est jamais définie comme l'objectif de l'enseignement des LE (surtout l'enseignement de l'anglais), dans aucun programme scolaire ou dossier indicatif. La compétence que les Chinois ont, au lieu de la « compétence communicative » (l'intégration des compétences linguistique et culturelle dans la communication) en LE, est la « compétence de la communication » (la compétence simple à utiliser les connaissances linguistiques apprises) (Bao Tianren, 2006). D'après les rédacteurs du programme d'enseignement des LE, la « compétence de la communication » est une compétence

para-communicative. C'est pour cette raison que ce qu'ils intègrent dans le programme est la « compétence de la communication ».

Cette mauvaise prise en compte de la compétence communicative dans l'enseignement des LE en Chine provoque une série de conséquences sérieuses, parque que l'on poursuit un objectif impossible. De plus, beaucoup de gens pensent partiellement que la compétence communicative concerne seulement la compréhension et l'expression orales. Ils ignorent la compréhension et l'expression écrites. Or, les quatre compétences ne sont pas indépendantes. Il n'est pas logique de croire que l'oral est plus important que l'écrit. Dans la situation de l'enseignement des LE, l'écrit, plus utilisé que l'oral, est la voie principale pour transmettre et acquérir les informations. Nous pouvons diviser les quatre compétences en deux groupes : la compréhension (orale et écrite) concerne des compétences de « réception », l'expression (orale et écrite) concerne la « production ». La production se fonde sur la « réception », la réception résulte de la production, mais pas seulement pour la production, car il y a la cinquième compétence - la traduction, qui est aussi une compétence principale à développer dans l'enseignement des LE en Chine. Un bon emploi de la langue maternelle et de la traduction pourrait aider à économiser le temps et l'énergie dans l'enseignement, et à faciliter l'apprentissage. Il est aussi favorable de développer la compétence de communication interculturelle de l'apprenant.

Le deuxième mythe : l'enseignement des LE est l'enseignement de la seconde langue. Différente des pays tels que l'Inde, le Pakistan, le Srilanka et le Singapour où l'anglais est employé comme langue officielle, la Chine est un pays où l'anglais ne s'emploie jamais comme langue officielle ni comme seconde langue. La théorie de l'acquisition de la seconde langue ne s'adaptant pas à la situation chinoise, les Chinois apprennent l'anglais comme une LE. Ainsi en est-il aussi pour les autres langues étrangères. Mais dans des universités chinoises, c'est souvent la théorie et les idées de l'acquisition de seconde langue qui guident l'enseignement de l'anglais voire des autres langues étrangères. Cela a fourvoyé et ruiné l'éducation des LE en Chine. L'enseignement de seconde langue se distingue par l'acquisition naturelle de la langue, le contexte langagier est donc indispensable. Pour la

maîtrise de la seconde langue, la grande quantité d'exercices et l'apprentissage de la grammaire ne sont pas nécessaires. En ce qui concerne l'enseignement des LE, la forme de la langue et les règles grammaticales sont importantes. Des enseignants pensent que les apprenants doivent apprendre consciemment. Deux types d'apprentissage répondent à ces deux systèmes d'enseignement : l'acquisition de seconde langue et l'apprentissage de LE. Les objectifs des deux systèmes d'enseignement/apprentissage ne sont pas non plus les mêmes : Dr. S. Krashen a déjà exposé comment un Chinois acquiert l'anglais. Il a pris comme exemple un Chinois qui a été dans une université américaine et a bien acquis l'anglais dans la société américaine après ses études. Réfléchissons : si ce Chinois pouvait entrer à l'université américaine, il avait déjà un niveau d'anglais. Après des années d'études à l'université où les cours se donnaient en anglais, il a continué à acquérir naturellement l'anglais dans la société américaine. Les étudiants chinois ont-ils cette situation en Chine ? Ont-ils autant de temps et d'occasions d'utiliser l'anglais ? Même une école de langues étrangères en Chine qui cherche à établir une meilleure ambiance langagière, n'a qu'un tiers d'enseignants anglophones (NESTs), les deux autres tiers et les étudiants sont tous Chinois (NON-NESTs). De plus, combien y a-t-il d'écoles de ce type en Chine ? Comment les Chinois acquièrent-ils l'anglais comme L2 en Chine ?

L'enseignement des LE en Chine est différent de celui aux Etats-Unis et en Angleterre. Outre la culture et la tradition, les approches et les objectifs de l'enseignement diffèrent aussi. Selon nos observations, les conversations avec les enseignants et les expériences, nous considérons comme faisable d'emprunter les théories de l'acquisition de L2 et des LE, mais l'imitation absolue et mécanique ne fonctionnera pas. Par exemple, jusqu'à maintenant, il n'y a aucune méthodologie ni méthode d'acquisition des LE estimée adaptée à la situation de la Chine. Aujourd'hui paraissent beaucoup de manuels et méthodes de LE dont certains sont rédigés selon le modèle de l'acquisition de langue maternelle. Ces manuels et méthodes manquant de scientificité amènent une influence négative : les enseignants chinois, ne sachant plus quel parti prendre, ne savent plus, même avec des expériences de dizaines d'années d'enseignement, donner des cours de LE. L'approche communicative et l'enseignement par tâche fonctionnent peut-être bien à l'étranger, mais comme ils ne sont pas

flexibles selon la situation, la copie de ces approches fatigue déjà les enseignants et les apprenants chinois.

Le troisième mythe : l'approche communicative (et l'enseignement par tâche qui est une variété de l'approche communicative) est la meilleure méthode d'enseignement de LE en Chine.

L'enseignement par tâche demande strictement le contexte linguistique. Selon ce schème, l'enseignant demande aux apprenants d'agir et d'accomplir des tâches dans ce contexte. Ce schème d'enseignement précède les années 1970 à Bangalore ; l'initiateur est N. S. Prebhu, qui a écrit en 1987 *Seconde language Pedagogy*. Il a fait des efforts pour promouvoir l'enseignement par tâche. Mais ce schème n'a pas encore remporté le grand succès. Par exemple, lors de l'assemblée annuelle organisée par l'association internationale des enseignants de l'ALE (anglais langue étrangère) il y a trois ans, une grande discussion a eu lieu entre les représentants venant des quatre coins du monde. Certains d'entre eux pensaient que l'enseignement par tâche n'était qu'une forme d'exercices. Actuellement en Chine, on a tendance à élargir la fonction de ce schème dans l'enseignement de l'ALE et des autres langues étrangères. Est-il logique que l'enseignement par tâche soit propagé en Chine pour la seule raison que les enseignants chinois ne le connaissent pas ? L'approche communicative et l'enseignement par tâche sont raisonnables, mais ils ne sont efficaces que dans les pays qui disposent de l'environnement de cette langue étrangère, et où les cours se déroulent en petits groupes. Cependant en Chine, où la situation d'enseignement/apprentissage est particulière, il est imprudent d'appliquer toutes les théories occidentales dans tous les cas.

Le premier obstacle qui empêche le bon emploi de l'approche communicative en Chine est la grande distance entre cette approche et la réalité d'enseignement : l'objectif de l'approche communicative est d'entraîner la compétence communicative. La langue s'apprend et la compétence se forme par la communication. La communication citée ici n'est pas la communication entre l'enseignant et l'apprenant en classe, mais celle dans la vie quotidienne et réelle. Et voilà la condition préalable dont nous avons précédemment parlé –

le contexte réel et naturel. Est-il possible que les apprenants chinois soient en mesure d'apprendre l'anglais en Chine comme en Angleterre ou apprendre le français comme en France ? Jetons un coup d'œil sur la situation de l'apprentissage des LE en Chine. La majeure partie de l'entourage des apprenants parle chinois, ils s'efforcent à parler la langue à apprendre seulement en cours, pendant le peu d'heures de cours donné par l'enseignant natif. Et après les cours, ils se retrouvent dans l'environnement chinois.

Pourquoi l'approche communicative ne connaît pas le succès en Chine :

1. La fluidité et l'erreur de langue.

Certains pensent que l'approche communicative n'insiste que sur la fluidité orale. Evidemment, la fluidité est importante pour le langage individuel, et tout apprenant devrait parler la langue couramment. Mais quand on parle une LE, les erreurs sont inévitables. Comment l'enseignant les traite-t-il ? Certains corrigent toutes les erreurs sans analyser leurs types, d'autres ne corrigent jamais les erreurs en croyant que ces problèmes disparaissent naturellement avec le temps. Aucune de ces façons de procéder n'est la bonne. Prenons l'exemple de l'enseignement du français : les erreurs de genre, nombre, temps et conjugaison sont parfois acceptables à l'oral, mais celles qui empêchent la communication et qui provoquent la mauvaise compréhension doivent être corrigées.

2. L'enseignement de la grammaire

Il arrive que l'on croie dignement que l'approche communicative ne considère que le sens de la langue dans la communication, et que la grammaire ne fait pas partie de l'objectif. C'est pour cette raison que les apprenants ont l'impression de n'avoir rien appris en cours. La grammaire, comme source de la logique de la langue, est très importante dans l'apprentissage. La grammaire doit-elle s'enseigner séparément en cours ? Il est difficile pour l'enseignant de trouver un équilibre entre l'enseignement de la grammaire et l'approche communicative. Selon Krashen, l'enseignement la grammaire n'est pas nécessaire, car l'acquisition naturelle comprend déjà le vocabulaire et la grammaire. C'est toujours la même question que l'on rencontre en Chine : l'apprenant n'a pas assez d'occasions pour pratiquer la grammaire dans

la communication, et les connaissances de la grammaire sont difficiles à systématiser et intérioriser. Si l'apprenant veut maîtriser la grammaire sans l'apprendre en cours, le seul moyen est d'utiliser le plus possible la langue cible, mais la situation en Chine ne le permet pas.

3. La conception de la « compétence communicative »

Nombreux sont ceux qui prétendent que la compétence communicative ne concerne que la compréhension et l'expression orales. Pour eux, entraîner la compétence communicative, c'est entraîner la compétence d'expression et d'écoute. En effet, la compréhension et l'expression écrites appartiennent aussi à la compétence communicative. Quand nous faisons de la lecture, c'est une communication avec l'auteur, quand nous rédigeons un article, nous communiquons avec les lecteurs. Par conséquent, dans la pratique de l'approche communicative, l'enseignant doit laisser développer ces quatre compétences linguistiques.

Le bon emploi d'une méthodologie d'enseignement demande des efforts autant de la part de l'apprenant que de l'enseignant.

1) Les problèmes rencontrés par l'enseignant : L'approche communicative exige non seulement le contexte, mais aussi une maîtrise parfaite de la langue cible pour l'enseignant. L'approche communicative, qui est entrée en Chine il n'y a qu'une dizaine d'années, est encore à étudier et à découvrir. Beaucoup d'enseignants ne connaissent pas encore bien cette approche. Il est donc important pour l'enseignant de bien préparer ses cours afin de bien jouer le rôle d'organisateur et directeur des cours. La capacité de l'enseignant chinois n'est pas satisfaisante, surtout dans les écoles primaires et les lycées à la campagne.

2) Quant aux apprenants, ils acceptent plus facilement les méthodes traditionnelles telles que la méthode traduction-grammaire. Ils ont déjà l'habitude de rester dans la salle et de recevoir les connaissances données par l'enseignant. Si l'enseignant n'explique plus explicitement les points linguistiques qu'attendent les apprenants, et remplace la méthode habituelle par l'approche communicative, ils ne peuvent pas s'habituer à cette approche. À cause des problèmes entraînés par le contexte linguistique limité et la grande population en

Chine, les élèves sont souvent nombreux dans une classe et ils n'ont pas le même niveau en langue. C'est inévitable que certains élèves croiront avoir acquis des connaissances tandis que d'autres, sans saisir le noyau caché derrière l'approche communicative, trouveront peu de nouvelles connaissances à apprendre. Pour conclure, certains apprenants, perdus dans les cours organisés selon l'approche communicative, sont désorientés et ne savent plus ce qui est à faire.

Une grande partie des enseignants en Chine a déjà accepté l'approche communicative, mais le système d'évaluation n'a rien changé. De *Zhongkao* (examen d'entrée au lycée) à *Gaokao* (Baccalauréat en Chine), les examens sont tous conçus pour tester la maîtrise de la grammaire, et aucun ne s'adapte à l'approche communicative. L'évaluation doit représenter l'objectif de l'enseignement qui décide la méthodologie et les approches ; la contradiction entre le système d'évaluation et la méthodologie entraîne l'inefficacité de l'approche communicative en Chine.

L'approche communicative a des points positifs pour l'enseignement des LE de Chine. Elle propose, par exemple, plus de communication et d'activités interactives entre l'enseignant et l'apprenant. À propos des devoirs à faire à la maison, le devoir « dur »[44] doit être accompagné par le devoir « tendre »[45]. En un mot, la mise en pratique de l'approche communicative en Chine démontre qu'elle ne convient pas à toutes les situations chinoises, et d'après les principes de l'approche communicative, il est difficile de modifier celle-ci pour l'adapter à la situation générale chinoise.

[44] Le devoir « dur » est le devoir avec un sujet donné et une quantité définie par l'enseignant que l'apprenant doit terminer et rendre à l'enseignant dans un temps limité. C'est en général un devoir écrit et contrôlable.

[45] Le devoir « tendre » est le devoir, proposé par l'enseignant aux apprenants, qui doivent le faire de leur propre initiative, par exemple : préparer et réviser les cours en réfléchissant et synthétisant sur les connaissances pré-acquises, cherchant eux-mêmes à comprendre les points difficiles, sélectionnant les informations supplémentaires. Ainsi, l'apprenant, en faisant le devoir « tendre », peut maîtriser aussi la stratégie et la méthodologie de l'apprentissage, prendre l'habitude de réfléchir de manière autonome. Pour contrôler le devoir « tendre », il s'agit plutôt de prendre des activités communicatives, comme discuter ou résoudre les questions en groupe. L'enseignant peut aussi introduire les nouveaux contenus de l'enseignement dans ces activités pour faciliter à l'apprenant le transfert des connaissances pré-acquises et la maîtrise des nouvelles connaissances.

Le quatrième mythe: L'instruction basée sur l'output est le meilleur schème de l'enseignement des LE en Chine.

Dans tous les cycles de l'instruction en Chine, on met trop l'accent sur l'instruction basée sur l'output en enseignement des LE, en insistant sur la pratique orale comme pour l'anglais. En un mot, ce schème d'instruction insiste sur la fonction de la langue. Les partisans pensent que *doing to learn, using to learn* (apprendre en agissant et en utilisant). Néanmoins, pour l'apprentissage des LE, aussi bien que l'apprentissage de langue maternelle, l'instruction se fondant sur l'input convient mieux aux Chinois que celle reposant sur l'output. Comme ce que nous avons écrit précédemment, l'examen d'anglais se concentre essentiellement sur l'écrit ; les règles grammaticales et le vocabulaire occupent une place importante. Le système d'enseignement fondé sur l'output ne correspond pas au système d'évaluation. Quant à l'enseignement des autres langues, il peut se diviser en deux parties : la partie scolaire générale qui s'effectue à l'école ou à l'université, et l'autre, qui se déroule dans des établissements privés proposant les activités d'enseignement au dehors des cours scolaires. Dans le premier cas, la langue s'enseigne, soit comme la spécialité, soit comme la deuxième LE, et l'examen dans ce système ressemble à celui qui se concentre sur l'écrit. Dans le dernier cas, l'enseignement des LE a pour objectif de permettre aux apprenants de continuer les études à l'étranger ; Cet objectif exige encore une solide base de langue pour pouvoir mieux comprendre les cours spécialisés donnés en LE. L'input est donc aussi important que l'output.

Le cinquième mythe est bien « learner-centred ».

C'est-à-dire que les activités d'enseignement doivent se concevoir, s'organiser et se dérouler autour de l'apprenant qui est défini comme le centre des activités enseignantes. Ainsi, par analogie, la place de l'enseignant descend jusqu'à la troisième place, tandis que l'apprenant occupe la première et l'outil d'enseignement la seconde. Il y a des établissements disposés à dispenser beaucoup d'argent, notamment pour renouveler le matériel pédagogique mais jamais pour la formation des enseignants. Dans la situation chinoise actuelle, trop de poids mis sur la centration de l'apprenant cause le désordre en cours et un coût plus élevé

pour les activités d'enseignement. L'apprentissage suit l'enseignement, et l'enseignement doit répondre au besoin de l'apprenant. En conséquence, l'enseignement et l'apprentissage ne sont pas antagonistes. N'est-il pas souhaitable de laisser les apprenants découvrir et faire la recherche eux-mêmes ? Si. Mais il faut savoir que seule une petite partie des apprenants possèdent la compétence d'auto-apprentissage. Il est nécessaire, à la fois d'encourager la place essentielle de l'apprenant et de ne pas affaiblir ni ignorer le rôle de l'enseignant. Une des caractéristiques de la culture et de la tradition éducative chinoises est que l'apprentissage a besoin de la mémoire, de la répétition et de l'analyse. On attend de l'apprenant, après la cognition et la réflexion, qu'il raisonne par analogie. Comme les cours de LE en Angleterre, il n'y a que trois mots qui peuvent représenter les critères : savoir, compréhension et savoir-faire.

En Chine, on entend souvent l'opinion suivante : Enseigner en employant le manuel, mais ne pas enseigner le manuel. Certains Chinois chicanent, avec cette expression, sur la place de l'apprenant dans l'enseignement. Certes, le manuel n'est pas la bible, mais l'enseignant a besoin d'un ensemble de manuels comme sources et modèles pour préparer ses cours. Nous nous demandons s'il est possible que l'apprenant lise sans que l'enseignant lui enseigne les alphabets et la phonétique, et que l'apprenant comprenne sans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Si la place importante de l'apprenant est exagérée, elle risque d'être anti-traditionnel et anti-culturel.

Certains pensent que plus la méthodologie est nouvelle, plus elle est scientifique. En revanche, d'une part, comme les nouvelles choses n'ont souvent pas le temps de se perfectionner, n'ont pas encore subi des épreuves du temps, elles ne sont donc pas forcément meilleures que celles qui sont anciennes et traditionnelles. D'autre part, il n'existe pas de méthodologie meilleure ni universelle. La meilleure méthodologie est celle qui convient à la situation de l'apprenant. On parle partout d'internationalisation en Chine, mais l'internationalisation sans considérer la situation nationale n'a pas de valeur. La réalisation de l'internationalisation ne doit pas accepter toutes les méthodologies sans respecter la situation nationale chinoise de l'enseignement.

Le sixième mythe : Les élèves peuvent acquérir naturellement les LE en Chine.

Ce mythe et le deuxième mythe peuvent partager la même cause. Comme la majorité des Chinois apprennent la LE dans le cadre scolaire en Chine, au cours de cet apprentissage évalué de temps en temps de façon traditionnelle, plusieurs facteurs travaillent ensemble en faveur de l'apprentissage. Par exemple, la compréhension, la mémoire, l'analyse et la répétition jouent tous des rôles importants ; il est difficile de juger si c'est par l'acquisition ou par l'apprentissage que les apprenants maîtrisent la LE. Comment peut-on distinguer et tirer la conclusion que les apprenants acquièrent naturellement la LE ?

Le septième mythe : La langue maternelle exclue assure la qualité de l'enseignement des LE.

La première question à élucider est : un enseignant qui ne donne les cours qu'en langue cible est-il assurément un bon enseignant ? Le chinois est la première langue partagée par tous les apprenants dans la classe des LE en Chine. Nous insistons sur le fait que, quand le contenu à enseigner est complexe, abstrait et logique, le chinois comme métalangue et langue véhiculaire n'est pas imperméable. Selon Marilyn Lewis[46], auteur néozélandais, la traduction et la répétition sont deux des moyens plus efficaces. Ici, la notion « traduction » n'est pas la traduction directe ni la traduction mot à mot (littérale), mais la comparaison, la communication et le transfert entre les deux langues et cultures. Donc une des plus remarquables qualités de l'enseignant vernaculaire est la bonne connaissance sur la langue et la culture maternelles de l'apprenant. Dans la plupart des établissements en Chine où s'enseignent les langues étrangères, les enseignants vernaculaires (chinois) sont les forces principales. C'est un avantage.

Bien que l'environnement linguistique soit important, cette importance n'est pas absolue. Au lieu de refuser complètement la langue maternelle, il sera plus efficace de se servir de la langue maternelle au moment opportun.

[46] LEWIS, M., trad. LUO, M., 2009, *How To Study Foreign Languages / Stratégie d'apprentissage des LE*.

Le huitième mythe : L'éducation bilingue est considérée comme la meilleure pour enseigner la LE en Chine.

Actuellement en Chine, l'enseignement bilingue - le chinois et une autre langue non maternelle - est un moyen important pour élever les compétences répondant au développement de l'économie mondialisée. Cependant, il existe encore de gros problèmes au niveau de l'équipe des professeurs ainsi que de la programmation des cours, des manuels et des méthodes. Autant de facteurs freinent le résultat de l'enseignement bilingue chinois.

1. Les professeurs doivent être bilingues et biculturels. Comme il manque des professeurs de haut niveau revenant de l'étranger, les professeurs avec un diplôme normal sont donc 'poussés' devant la classe bilingue. En effet, la compétence professionnelle ne signifie pas la compétence de L2.

2. La formation continue des professeurs est ignorée. Aux Etats-Unis, depuis la promulgation des *lois de l'Education Bilingue de 1968*, le gouvernement accorde tous les ans le budget nécessaire à la formation des professeurs de l'enseignement bilingue. Les professeurs bilingues américains doivent non seulement participer aux cours de Master et obtenir le diplôme de Master, mais aussi suivre les diverses formations. En Chine, la poursuite des études par les professeurs importe beaucoup moins.

Donc, au professeur bilingue et biculturel, il est demandé d'avoir non seulement la compétence en LE (compréhension et production orales et écrites), de solides connaissances professionnelles, la maîtrise de la didactique, mais aussi les connaissances multiculturelles. En conséquence, la formation des professeurs est censée se faire aussi à travers un séjour à l'étranger.

3. Les notions « **enseignement bilingue »** et **« enseignement des LE »** sont confondues. Dans l'enseignement bilingue, les enseignants se concentrent de temps en temps sur l'explication et à la correction de la grammaire. La transmission des connaissances culturelles et scientifiques devient celle des connaissances de la seconde langue.

Le province chinois - Sichuan - a projeté, il y a deux ans, de mettre en place des centaines d'écoles bilingues, d'inviter un grand nombre d'enseignants étrangers. Deux ans après, rien n'a été fait. Dans des écoles primaires ou secondaires à Shanghai et Tianjin, des

enseignants et directeurs conseillent d'utiliser l'anglais dans l'enseignement des autres disciplines générales telles que la musique, le sport, l'histoire et la science. Mais d'abord, il faut se poser la question suivante : la Chine peut- elle vraiment proposer une situation favorable pour l'éducation bilingue ?

Pour nous, la Chine n'est pas un pays bilingue, l'anglais est toujours une LE mais non pas la deuxième langue en Chine. Il n'y a pas de raison d'accorder à l'anglais une place aussi importante. L'expert de l'enseignement de l'anglais, Bao Tianren, a cité plusieurs raisons convaincantes.

1. La Chine n'étant pas un pays d'immigration, la langue principale dans la société n'est que le chinois (Mandarin et dialectes), l'anglais n'est qu'une LE en Chine. L'éducation bilingue viole les règles de l'enseignement de la langue.

2. Il manque des supports théoriques. La définition de l'éducation bilingue n'est pas encore claire pour une grande partie des personnes concernées. Un certain nombre d'établissements ne sont pas assez équipés. Il manque des enseignants, des programmes pédagogiques, des critères d'évaluation et la bonne organisation de la classe.

3. Le chinois et l'anglais sont deux langues très différentes.

4. Au niveau de la langue étrangère, il manque l'environnement naturel familial et social.

5. L'éducation bilingue demande un long projet systématique, mais il est difficile de réaliser ce projet en Chine.

6. On n'a pas assez de manuels et méthodes de bonne qualité.

7. Le programme scolaire ne prévoit pas assez de temps pour les cours bilingues.

Cette analyse touche directement aux points faibles de l'éducation bilingue en Chine. La démarche et le développement de l'éducation bilingue en Chine engendrent de nombreuses difficultés.

À simplement conclure, l'éducation bilingue reste encore un thème de discussion en Chine, il n'est pas sérieux de la populariser avant de s'assurer de son résultat. De plus, le dixième article du deuxième règlement du *Droit de l'écriture et de la langue courantes de la République Populaire de Chine*, mis en vigueur le 1er janvier 2001, stipule que les écoles et les autres établissements d'enseignement doivent employer le chinois mandarin et l'écriture normale (simplifiée) comme langue et écriture véhiculaires dans l'enseignement, à l'exclusion de celle qui sont autorisés par d'autres lois. La loi qui a pour objectif le soutient de l'éducation bilingue en Chine n'est pas encore promulguée.

Le neuvième mythe : les méthodes et les manuels mondialisés pour la classe internationale s'adaptent bien en Chine. L'utilisation des méthodes étrangères et mondialisées sont un moyen moderne.

Maintenant, de plus en plus de méthodes de LE publiées à l'étranger par les étrangers entrent dans les classes chinoises. L'emploi de ces méthodes est considéré comme moderne et efficace pour attirer les apprenants et leurs parents. Une partie de ces méthodes et manuels empruntés restent en version originale, d'autres ont reçu des modifications. Mais celles-ci ne consistent souvent qu'en traduction en chinois du titre de la méthode et des consignes des exercices. Comme beaucoup de ces méthodes sont des produits de la théorie de l'acquisition de L2 - nous avons déjà expliqué pourquoi cette théorie ne convient pas à la situation chinoise, elles ne sont pas en effet un bon outil dans l'enseignement des LE en Chine.

L'histoire de la recherche sur l'enseignement des LE en occident est plus longue que celle en Chine ; Il est donc compréhensible et possible d'emprunter aussi bien les méthodes et les manuels que les théories occidentales. Mais une sélection et une adaptation sont nécessaires. Des auteurs de méthodes déclarent qu'elles pourraient s'utiliser dans n'importe quel pays étranger, sans tenir compte des caractéristiques ni du niveau du public. Une bonne

méthode doit s'adapter à l'âge et au niveau de l'apprenant. Prenons l'exemple du FLE pour deux apprenants du même âge : l'un est Espagnol et a l'espagnol comme langue maternelle - langue alphabétique et d'origine latine. Il commence à apprendre le français en Espagne. L'autre est Chinois et apprend le français en Chine. L'apprenant espagnol commence plus tôt et a plus d'occasions d'être au contacte de la langue française que le Chinois - ces deux apprenants n'ont pas le même niveau en langue française. De plus, l'apprenant espagnol s'habitue mieux et plus vite que le Chinois au français. Imaginons comment les enseignants et les directeurs d'établissement font-ils pour qu'une méthode dite adaptée à tout public puisse convenir aussi bien à l'élève espagnol qu'à l'élève chinois ?

Sur le marché chinois, de nombreuses méthodes d'enseignement des LE sont à disposition. Connaître, comparer et sélectionner la méthode qui convient, cela représente un gros travail.

Il faut donc recommander de réfléchir sur la localisation pour l'emprunt de méthodes étrangères, bien que ce soit un long chemin à faire, mais qui va au moins vers une bonne direction.

Le dernier mythe : la correction est surérogatoire.

Dans les examens traditionnels chinois, les apprenants rencontrent souvent l'exercice suivant : ils doivent trouver les erreurs dans un article et les corriger. Suite à la discussion sur la nécessité de la correction, notamment la correction de l'expression orale de l'apprenant, cette forme d'exercice est aussi à discuter. En cours d'apprentissage, les erreurs sont inévitables. Mais c'est grâce à ces erreurs qui proposent un « fonds de richesse » que l'apprenant pourra s'améliorer en se rectifiant. L'erreur est nécessaire au succès.

Pourquoi existe-t-il des avis contre la correction ? Est-ce pour que l'apprenant ne soit pas blessé dans son amour-propre, pour qu'il ne soit pas découragé? Est-ce pour encourager la communication et la fluidité du discours de l'apprenant ?

Nous croyons qu'il est utile de corriger certains types d'erreurs de l'apprenant dans son apprentissage. Ce qui est à remarquer, ce sont les tactiques de la correction. Le consensus est que les erreurs graves, tel le mauvais emploi du prédicat, ne peuvent pas être ignorées. Les problèmes clés sont : quand, quoi et comment corriger ? Il y a une dizaine de façons de corriger les erreurs. Par exemple, des erreurs dans le devoir sont à corriger en détail, alors que d'autres non, les erreurs générales chez l'apprenant doivent être corrigées intensivement devant la classe et les erreurs individuelles corrigées entre l'enseignant et les élèves qui les ont faites. Pour ne pas décourager l'apprenant, l'enseignant peut éviter de corriger les erreurs devant tout le monde. La première chose à faire est d'analyser l'erreur afin de trouver la solution et la bonne stratégie de correction.

I.2.3 Méthodes didactiques importées

Après la réforme et l'ouverture en Chine, diverses théories et méthodologies occidentales sont entrées les unes après les autres dans le pays et ont commencé à jouer le rôle principal dans l'enseignement des LE en Chine. Selon ce que démontre la pratique, aucune théorie ou méthodologie ne convient complètement à la situation chinoise, il n'y a pas non plus de théorie ou méthodologie universelle. En tant qu'enseignant des LE, il est préférable d'avoir le courage de dire 'non' aux théories importées.

I.2.3.1 Pourquoi ?

Si l'enseignement des LE retient de plus en plus l'attention dans le monde, c'est parce que de plus de plus de gens se rendent compte de la fonction irremplaçable de la LE. L'enseignement des LE, sous la circonstance où l'économie se mondialise et l'éducation s'internationalise semble de plus en plus indispensable.

Il semble que la Chine n'ait pas sa propre méthodologie de l'enseignement des LE, les méthodologies et les approches utilisées dans chaque cycle sont toutes importées de

l'étranger. Une question, qui donne à réfléchir, est posée : à quel niveau fonctionnent ces méthodologies et approches ?

La trentaine d'années de l'ouverture apporte aux Chinois non seulement le changement quant au mode de vie, mais aussi au mode de pensée. Une expression chinoise disait : « Une bonne maîtrise de sciences (les mathématiques, la physique et la chimie) permet une vie sans aucun obstacle ». Et aujourd'hui, cette expression est modifiée : « La bonne maîtrise d'une LE permet une vie sans obstacle ». Ce changement de conception montre la place importante de la LE dans le développement social, et présente aussi l'attente sociale face à l'enseignement des LE. Cela devient une problématique dans le milieu de l'enseignement des LE depuis l'ouverture de la Chine : Comment les Chinois apprennent-ils une LE avec vitesse et efficacité ? Mais dans l'exploration de cette problématique, les Chinois placent de grands espoirs dans le monde occidental, en espérant que les occidentaux proposent des moyens efficaces. C'est pour cette raison que diverses théories et méthodologies étrangères envahissent la Chine.

Il est dommage que la réalité ne puisse pas répondre aux espérances. La pratique de l'enseignement depuis la réforme et l'ouverture de la Chine prouve l'inefficacité du remède prescrit par les étrangers pour les Chinois en Chine. Parmi ces théories importées de l'étranger, certaines saisissent des points importants mais laissent échapper les autres ; certaines apparaissent et attirent momentanément l'attention et l'intérêt des gens comme une fleur éphémère. Pourquoi ? Parce que ces théories dont la racine se plante dans la culture occidentale, ne s'adaptent plus à la situation chinoise.

De nombreux exemples nous démontrent donc que la méthodologie traditionnelle chinoise a ses propres avantages que l'on ne peut pas négliger. Conformément à ces observations, des questions se posent : aujourd'hui, avec l'environnement de l'enseignement des LE amélioré, un temps accru consacré à l'apprentissage, les outils et les fonds enrichis, pourquoi le résultat de l'enseignement/apprentissage des LE reste-t-il encore insatisfaisant? D'après Bao, les facteurs influant sur le résultat de l'enseignement des LE sont divers, mais un des plus importants est le traitement aveugle des théories et des méthodologies de l'étranger. Par conséquent, pour résoudre les problèmes de l'enseignement des LE en Chine, il faut oser dire « non » aux théories importées, et vouloir pénétrer dans la recherche sur les problèmes existants dans la théorie et la pratique pour trouver les contre-mesures. Ainsi, ce

refus des théories importées a une double significations : une attitude critique pour traiter les théories ; la tentative de chercher de nouveaux schèmes pédagogiques s'appuyant sur le fusionnement des théories développées occidentales et les avantages de l'enseignement traditionnel chinois. Pour les Chinois, comme pour tout le monde, il faut trouver son propre chemin au lieu de clopiner en suivant les pas des autres (Bao Tianren).

I.2.3.2 Doctrine du 'prendre'

Les théories et les méthodologies importées de l'étranger sont, sans aucun doute, les nouvelles idées et l'énergie déversées dans l'enseignement des LE en Chine. Mais ces théories et méthodologies sont employées dans la pratique de l'enseignement avant d'être digérées, modifiées et assimilées. Ce comportement est ce que les Chinois appellent la « doctrine du 'prendre' », qui cause des problèmes théoriques et pratiques dans l'enseignement et conduit à plusieurs fausses routes. Sur la couche observable, cette doctrine du 'prendre' représente la tendance d'occidentalisation dans le champ de l'enseignement des LE.

* Occidentalisation de méthodologies d'enseignement en Chine

L'enseignement des LE est un champ principal de recherche en linguistique appliquée. Au sens restreint, l'enseignement des LE peut se placer sur un pied d'égalité avec la linguistique appliquée dont la base théorique est directement la linguistique. L'enseignement des LE repose donc sur les théories linguistiques. À partir des années 1960, suite à la recherche en linguistique sur le plan philosophique, le centre et la méthodologie de recherche en linguistique se sont aussi modifiés : il apparaît diverses sciences carrefours de la linguistique ; l'application des théories linguistiques dans l'enseignement des langues favorise les naissances des trois courants de méthodologies d'enseignement des LE : Le structuralisme, le fonctionnalisme et le cognitivisme. Dans ces trois courants méthodologiques, il y a des méthodes et des approches plus concrètes, telles la méthode directe, l'approche communicative et la méthode cognitive. D'autre part, de plus de plus de

schèmes pédagogiques sont apparus, comme l'enseignement par tâche, l'enseignement réciproque, l'enseignement du discours et l'enseignement culturel. Ces méthodes, approches, schèmes et modèles, importés en Chine, sont appliqués directement dans la pratique en classe. La diversité et la nouveauté permettent, dans la première période, une grande attirance vers ces méthodologies et méthodes, mais le résultat de la pratique est extrêmement loin de l'espérance. Il est aussi à mentionner que parce que l'importation de ces théories occidentales interrompt directement la tradition chinoise, des théories traditionnelles chinoises efficaces sont oubliées.

Si les chercheurs et les enseignants 'prennent' directement les méthodes dans l'enseignement en Chine, le succès ne dure pas longtemps (s'il y a un succès), et ce qui est fatal est l'échec. Cela fait déjà une trentaine d'années depuis l'ouverture de la Chine, mais aucune méthodologie étrangère ne s'est trouvée parfaitement adaptée à la situation chinoise. Il n'y en a aucune non plus qui, comme une fleur, peut s'enraciner, s'épanouir et fructifier dans le jardin d'enseignement des LE en Chine.

* Occidentalisation de la composition du manuel en Chine.

Le manuel est le porteur de contenu enseigné, le point principal d'appui pour assurer que les cours s'effectuent efficacement en classe et aussi la ressource principale des connaissances pour l'apprenant. En étape débutante de l'apprentissage (l'apprentissage de la langue étrangère fondamentale), le manuel est encore plus important.

La rédaction d'un manuel des LE attire toujours l'attention des départements d'édition et d'éducation des LE. En ces dernières années en Chine, sortant de l'impasse de la situation « unifiée », une prospérité se présente dans le domaine d'édition de manuels. Cela facilite l'enseignement des LE en répondant de différents objectifs. Nous pensons qu'un bon manuel doit satisfaire aux critères suivants :

1. Se composer avec les données théoriques et pratiques. C'est-à-dire qu'un bon manuel doit être rédigé avec comme appui une ou des théorie(s) didactique(s) moderne(s), et le programme d'enseignement ;
2. Se composer selon les règles d'enseignement et de rédaction ;
3. Viser un certain public pour répondre à un certain objectif ;

4. Avoir le contenu correspondant à l'objectif défini ;
5. Respecter l'ordre d'apprentissage ;
6. Proposer les exercices faisables.

Mais après l'observation du marché de manuels de LE, nous remarquons un défaut répandu : l'imitation mécanique, le copier-coller fait à coup de hache. Il y a un certain nombre de manuels qui soit imitent complètement les autres, soit sont de bric et de broc.

En effet, dans le champ de la linguistique appliquée, il y a encore plusieurs problèmes même fondamentaux sans consensus. Par exemple, quelle est la nature de l'enseignement des LE ? Quelle est la fonction de la langue maternelle ? La langue maternelle doit-elle être exclue des cours de langue étrangère ? Quel rôle doivent jouer les enseignants? Pour devenir un bon enseignant, quel facteur est plus déterminant ? La compétence linguistique ou les méthodes didactiques? Quelle forme d'évaluation doit-on prendre? Quelle est la relation entre les connaissances linguistiques et les compétences linguistiques ? Comment bien traiter ces deux facteurs dans la pratique ? etc.

Si les problèmes concernant l'occidentalisation ne peuvent pas être surmontés, la réflexion et la recherche sur ces théories et règles fondamentales se laisseraient petit à petit ignorer. Les enseignants et chercheurs chinois risquent de perdre inconsciemment la tradition accumulée au cours de la longue histoire éducative. Et c'est pourquoi la doctrine du 'prendre' est dangereuse.

I.2.3.3 Tradition chinoise d'enseignement des LE

Les Chinois ont-ils leurs propres méthodologies patentes ? Non. Mais ils ont leurs méthodologies traditionnelles. Avant la libération de la Chine, l'enseignement des LE a été réservé aux nobles, mais après la fondation de la République Populaire de Chine, l'éducation des LE a commencé à viser les masses populaires et avait déjà obtenu de brillants succès. La réforme et l'ouverture de la Chine y versent de nouveau la vitalité. L'éducation contemporaine et moderne des LE a déjà une histoire d'un siècle pendant laquelle la tradition chinoise de l'enseignement des LE est née et pratiquée. Mais il manque un bilan théorique fait des expériences acquises.

Quelle est la tradition chinoise de l'enseignement des LE ?

Dans l'histoire chinoise, il y a toujours une tendance à attacher plus d'importance aux disciplines littéraires que scientifiques, les Chinois estiment très importante l'éducation de la langue chinoise. La tradition de l'enseignement du chinois influe directement sur l'enseignement des LE. Pour les Chinois, l'objectif de l'enseignement du chinois est de développer les compétences écrites ; quant aux compétences orales qui s'apprennent naturellement, il n'est pas nécessaire d'enseigner délibérément. Les compétences peuvent refléter non seulement le niveau des connaissances que possède une personne et son niveau d'éducation, mais aussi sa compétence de réflexion logique. La lecture et l'écriture s'appuient l'une sur l'autre, l'écriture ne peut pas se faire sans la lecture et la lecture favorise l'écriture ; Comme ce que dit l'expression chinoise : après avoir lu dix milles livres, nous pouvons écrire comme un magicien.

L'enseignement traditionnel chinois des LE attache de l'importance à la compréhension et l'expression écrites. Le mot anglais « *Literacy Model* » exprime bien ce modèle. À plus concrètement dire, l'objectif traditionnel en Chine est d'enseigner à l'apprenant la lecture et l'écriture. Les activités s'organisent souvent sous les formes suivantes :

Lire à haute voix : pour entraîner l'accent et la phonétique de l'apprenant ;

Faire la lecture : la lecture d'un grand nombre d'œuvres littéraires pour élargir le vocabulaire, élever la vitesse de lecture et former la sensibilité de LE ;

Imitation et répétition: la répétition après l'enregistrement est pour entraîner la prononciation et sensibiliser les apprenants ;

Réciter : mémoriser les articles et phrases connus. Cela entraînerait éventuellement la force de mémoire ;

Redire et résumer : résumer en quelques phrases un texte assez long ou raconter une histoire avec les mots clés proposés. Cette activité est faite dans le but de renforcer la logique de l'apprenant et sa compétence de synthèse ;

Paraphraser : expliquer les difficultés avec les connaissances linguistiques pré-acquises. Cela développe la compétence de compréhension et l'expression écrite ;

Traduire : la version et le thème entre la langue maternelle et la langue cible permettent un niveau supérieur de l'emploi de la LE ;

Analyser : analyser le texte du lexique à la grammaire, de l'expression à la rhétorique. Cela se conçoit pour former la compétence de compréhension du texte authentique.

Ce schème, attachant de l'importance à l'écrit, demande à l'enseignant de respecter les principes ci-dessous :

1. L'enseignant a la place centrale : la place de l'enseignant en classe est dominante, le travail principal de l'enseignant en classe est d'expliquer le texte, donner des exemples et aider l'apprenant à comprendre et maîtriser les connaissances, et ensuite, on passe aux exercices sous la direction de l'enseignant.

2. Le programme est la grammaire : la rédaction du manuel et des exercices se déroulent toujours autour de la grammaire, avec la mise en évidence des exercices structuraux.

3. Le contenu principal est l'écriture et la lecture : une grande quantité d'*input* stimule l'*output*.

4. Raisonner par analogie : la vraie compréhension est de savoir ce que c'est et pourquoi.

Les cours de la lecture soigneuse (lecture analytique) dans l'université sont une interprétation convergente de ce schème traditionnel. Mais aujourd'hui, les cours de la lecture soigneuse sont complètement défigurés. Cela prévient que la tradition de l'enseignement des LE est en train de disparaître.

Quel regard devons-nous porter sur ce modèle traditionnel chinois ? Un abandon définitif ou un emploi avec l'esprit critique ? Il faut réfléchir à ces questions.

Le refus des théories importées a deux sens : le premier est de lutter contre l'attitude de la doctrine du 'prendre' ; Le deuxième est de traiter correctement le modèle traditionnel d'enseignement en Chine. Comme l'enseignement est un travail systématique, les facteurs concernés sont très compliqués. Ce travail se fond au moins sur la linguistique, la psychologie et la linguistique appliquée, s'appuie sur la connaissance de la nature de la langue, la compréhension sur la psychologie, et la connaissance de la nature et des règles de la didactique. La complexité de l'enseignement des LE décide la pluralité des méthodes enseignantes. La qualité de méthode se présente par son efficacité - pour qui et sous quelle condition la méthode est efficace. En complétant la proposition de Cao Yilu[47], nous pensons que l'efficacité dépend des conditions suivantes :

1. La méthode convient-elle à la situation linguistique et culturelle de l'apprenant ? Les Chinois ont une façon d'apprentissage différente de celles des Japonais et des Coréens, parce que la situation linguistique et culturelle du pays est différente. La psychologie culturelle de l'individu, la politique d'éducation des LE, l'attente de la société, les caractéristiques de la langue maternelle, la façon de recevoir l'éducation, l'habitude, la motivation et l'objectif, tous ces éléments décident et influencent, à différents degrés, la sélection de la méthode didactique.

2. La méthode favorise-t-elle la compétence d'utilisation de la langue? La finalité de l'enseignement des LE est de développer la compétence d'utilisation de la langue cible, y compris la compétence orale et écrite. Le développement de cette compétence dépend de la maîtrise des connaissances linguistiques et des connaissances culturelles de la langue cible. Le développement de cette compétence est un processus évolutif.

3. La méthode convient-elle au type d'enseignement ? L'enseignement des LE a plusieurs types. Prenons l'enseignement de l'anglais comme exemple : en Chine, l'anglais peut s'enseigner comme langue étrangère, comme seconde langue, comme langue professionnelle ou la langue de recherche.

[47] CAO, Y., 1999, « L'enseignement des LE doit prendre pour référence les expériences de l'enseignement traditionnel chinois des langues », *Monde des langues étrangères*. 02(03).

4. La méthode convient-elle à l'étape d'apprentissage ? L'apprentissage des LE a plusieurs étapes et grades tels que l'étape de connaître les symboles linguistiques, la sémantique et la pragmatique. Chaque étape d'apprentissage exige différentes méthodes d'enseignement. Si nous utilisons la méthode de l'étape supérieure lors de l'étape inférieure, ce sera un effort double pour un demi-effet. Par exemple: comment cela va-t-il se passer si l'enseignement des LE à l'école primaire utilise la méthode de l'école secondaire ?

5. La méthode convient-elle à l'objectif de l'enseignement ? L'objectif de l'enseignement est divers. La langue étrangère s'apprend-elle comme spécialité et non-spécialité ? L'apprentissage est-il pour l'initiation ou le perfectionnement de la LE ? Vise-t-il la formation des futurs enseignants, interprètes ou guides touristiques ? Les différents objectifs déterminent les différentes méthodes d'enseignement.

6. La méthode convient-elle à l'attente de l'enseignant et de l'apprenant ? Les enseignants et les apprenants, sous différents contextes culturels, ont une valeur culturelle différente et portent des attentes différentes.

Ces principes sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes. Si nous commentons le modèle traditionnel chinois d'après ces principes, nous pouvons affirmer que le schème traditionnel peut satisfaire suffisamment aux premier et quatrième principes, insuffisamment au deuxième et partiellement aux troisième, cinquième et sixième. Le modèle traditionnel a, malgré ses propres avantages, aussi ses défauts.

Ce modèle met en valeur la formation des compétences écrites. Mais, le développement des compétences orales est ignoré.

L'idée traditionnelle d''établir le fondement solide' est très précieuse. Dans le cas où l'environnement linguistique manque, le fondement solide serait la condition essentielle et immanquable aussi bien pour former la qualité linguistique que pour développer les compétences en LE.

Ainsi, la direction vers laquelle l'enseignement des LE se développe est claire. Cette direction est d'hériter, avec l'esprit critique, la partie logique dans le modèle traditionnel, et y associer les idées et les conceptions modernes dans les théories occidentales. Dans cette intégration, trois relations doivent être correctement traitées (CAO, *op.cit.*) :

- La relation entre le contenu à enseigner et la méthode d'enseignement ;

- La relation entre la qualité de l'enseignant et la méthode d'enseignement ;

- La relation entre les compétences écrites et les compétences orales. Il y a longtemps que les différentes opinions sont portées sur la relation entre ces deux sortes de compétences. Certains chercheurs pensent que les compétences orales sont les fondements de la communication linguistique, mais d'autres pensent que les compétences écrites favorisent le développement des compétences orales. Ces deux opinions demandent à être testées dans la pratique. Mais l'apprenant est loin du succès s'il ne sait que parler et comprendre oralement.

De plus, la communication sur l'internet est de plus en plus fréquente, le moyen essentiel de l'obtention et la transmission des informations sur internet est en langue écrite, les compétences écrites sont donc, dans ce cas, plus importantes.

I.2.4 Bilan

L'évolution et les problèmes de la DLE en Chine ont été brièvement présentés dans cette partie. Encore jeune en DLE, la Chine a encore beaucoup à améliorer et à apprendre pour développer l'enseignement des LE. Contente de voir que les méthodologies et les méthodes scientifiques occidentales sont introduites en Chine et intéressent les enseignants chinois, nous insistons sur notre idée principale : le traitement scientifique des méthodes importées et des méthodes traditionnelles détermine l'effet de l'enseignement. La situation langagière et éducative de la Chine est différente de celle des pays occidentaux, où la DLE a beaucoup évolué à l'époque contemporaine ; l'enseignement/apprentissage efficace est celui qui s'adapte à la situation chinoise.

Dans le chapitre prochain, une image du FLE en Chine sera déployée.

Chapitre 3

Le FLE en Chine

> ONU, OMC, Jeux Olympiques, Exposition Universelle ; autant d'instances et de manifestations où la Chine a sa place, autant de confirmations que la Chine est désormais une puissance incontournable. Il en découle que la question de l'enseignement des LE est désormais cruciale pour la société chinoise. À l'heure de l'ouverture économique, il s'agit pour la Chine d'assurer à sa population les moyens de communiquer avec un monde lui fournissant les outils de sa croissance. Tout semble être mis en place pour créer une dynamique efficace dans un système d'apprentissage ayant longtemps souffert.
>
> Le français, incontournable pour des raisons historiques et de notoriété dans la communauté internationale, n'en reste pas moins en retrait en Chine par rapport à la langue internationale par excellence qu'est l'anglais. [48]

Le mandarin est la langue officielle de la Chine, c'est la langue parlée par la plus grande population au monde (environ 1200 millions de locuteurs, soit 95% des 1.3 milliard de Chinois.). Il y a aussi 24 dialectes que l'on peut retrouver principalement dans le sud-est du pays ; par exemple, le cantonais est un dialecte parlé par environ 80 millions de personnes dans les provinces du Guangdong, Guangxi, à Hongkong et Macao.

[48] <http://www.fle-chine.org/fle/index.ip?locale=fr&pagenum=1>

Avec l'ouverture de « L'empire du Milieu » par le Président Deng Xiaoping à la fin des années 70, les Chinois ont commencé à apprendre des langues étrangères. L'anglais, le russe, le japonais sont les plus importantes en Chine depuis le milieu des années 1980. Selon des enquêtes de l'ambassade chinoise, 32% des Chinois connaissent une langue étrangère, dont 87% parlent anglais (chiffres de 2003). L'anglais est la première langue étrangère que les élèves chinois apprennent obligatoirement au lycée. À l'université, les langues les plus étudiées sont l'anglais, le russe et le japonais. Les autres langues étrangères comme le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien s'enseignent aussi à l'université.

I.3.1 Première analyse externe des facteurs dans les « triangles »

Les triangles ici sont les cinq triangles du modèle pédagogique modifié de Rézeau (*cf.* la figure 1.4). Nous aborderons donc dans cette partie l'un après l'autre les facteurs dans ces triangles.

I.3.1.1 Le français en Chine

La langue française en Chine joue un rôle important grâce à des échanges dans les domaines politiques, commerciaux, scientifiques, techniques et culturels entre la Chine, la France et d'autres pays francophones. Maintenant, en Chine, la langue française est plus accessible à tout le monde, les enseignants sont de plus en plus jeunes, et le public touché est de plus en plus large.

I.3.1.1.1 Le français aux yeux des Chinois

En tant qu'étudiante en Master 2[49] à l'Université de Nantes, nous avons fait deux enquêtes auprès des apprenants chinois sur les images de la France et de la langue française du point de vue interculturel aux yeux des Chinois. Parmi la cinquantaine d'interviewés, 48% apprennent le français pendant 1 - 2 ans, 24% pendant 3 - 4 ans, et seulement 10% pendant 5 ans et plus.

Et voici certains résultats intéressants : selon les Chinois, les points négatifs concernant la France sont : les Français manquent d'efficacité dans leur travail ; ils ont beaucoup plus de congés et de vacances que les Chinois ; les démarches administratives sont insupportablement longues, lentes et complexes ; il y a trop de grèves et manifestations ; ..., mais parmi les points positifs, on rélève : l'histoire et la civilisation françaises sont riches, les Français ont la liberté d'expression et l'esprit ouvert, la vie en France est en rose ...

[49] WU, Xiaoqian, 2007, *Etude du transfert multilingue dans l'apprentissage du FLE par les apprenants chinois.*

D’après les enquêtes, les Chinois trouvent la langue française difficile (86.4 %), romantique (79.8 %), bizarre (47.8 %), claire (14.4) et douce (8.7 %). Pour eux, les points linguistiques les plus difficiles à apprendre sont la prononciation, les genres, les temps et la conjugaison.

I.3.1.1.2 Evolution du FLE en Chine[50]

L’enseignement du français, assuré par plus de 700 professeurs chinois et 167 lecteurs financés par les établissements chinois, s’adresse à plus de 55.000 apprenants.

L’enseignement du français en Chine connaît une certaine croissance, due principalement à une demande accrue pour les études en France. Entre 1999 et 2005, le nombre d'institutions de formation, comme le nombre d'étudiants de français, a triplé. Tous les établissements enseignant le français profitent de l’accroissement de cette demande, mais à des degrés divers.

A. Le secondaire

En 2000, la visite officielle du président Chirac en Chine a accéléré l'ouverture des classes de français optionnel dans des établissements du secondaire.

La *Filière Francophone Chine* compte 33 établissements en 2004, dont 7 nouveaux établissements shanghaiens. La généralisation de l’expérience shanghaienne a été entreprise depuis 2003, une forte croissance du nombre d’établissements secondaires proposant des filières francophones est espérée dans les années à venir. Les établissements visés sont en priorité ceux qui forment des scientifiques de bon niveau.

B. Le supérieur

L’enseignement du français est aujourd'hui présent en Chine dans 175 universités, dont 61 classées ‘université d'excellence’, alors qu'elles n'étaient que deux dans les années 1970.

[50] Tous les chiffres proviennent du site *Enseignement de Français Langue Etrangère en Chine*: <http://www.fle-chine.org/index.ip?view=accueil&locale=fr>

La plupart des ces universités se situent dans le sud-est du pays et au bord des Mers Bo et Huang où se trouvent les zones développées et commerciales. Il y a aussi 3 grandes écoles des langues étrangères qui proposent des cours du français : à Pékin, Shanghai et Canton.

L'enseignement du français dans le supérieur peut prendre deux formes :

- Les diplômes de « français - spécialité » : dispensés par les Départements de français, ils sont constitués majoritairement de cours de langue française, et de quelques cours de civilisation, de littérature ; plus rarement, de cours de français spécialisé (français des affaires, ou du tourisme…).

- L'enseignement du français comme « deuxième langue étrangère ». Ce type d'enseignement, lorsqu'il est obligatoire, est le plus souvent proposé aux étudiants anglicistes, et plus rarement intégré à des cursus d'autres spécialités (économie, gestion, tourisme, hôtellerie, …). Lorsqu'il est optionnel, il peut toucher des étudiants de toutes spécialités, mais pour des volumes horaires minimes (2 heures par semaine en troisième et quatrième années, et parfois en Master.).

Dans les établissements supérieurs, on assiste à un accroissement de la demande de cours de français :

- Ce poste est régulièrement sollicité pour l'aide à la mise en place de cours de français dans des universités qui en sont privées (en particulier dans les provinces reculées : Xinjiang, Qinghai, …) ;

- Certaines universités qui proposaient jusqu'à présent des cours de français comme seconde langue étrangère ont pour ambition d'ouvrir des départements de français à la prochaine rentrée[51] (par exemple, l'Université du Hubei et l'Université du Transport de Xi'an) ou à moyen terme (par exemple, l'Université du Transport de Beijing, l'Université Normale du Shanxi).

[51] En 2009

- Des Départements de français qui accueillaient une promotion tous les deux ans passent à une promotion par an (par exemple, le département de français de l'Université de la Population de Chine).

- Enfin, un certain nombre de départements de français ouvrent des programmes de Master ou de Doctorat, par exemple l'Université des Langues Étrangères de Xi'an et l'Université du Transport de Xi'an. Pour ce faire, les universités ont besoin de permettre à leurs enseignants de se former en troisième cycle en France, afin de pouvoir encadrer les étudiants de Master et de Doctorat à leur retour. Ce poste contribue à la formation de ces enseignants au moyen de bourses de troisième cycle.

C. Les Alliances Françaises[52]

Pour faire face à la demande croissante de cours de français, le réseau des Alliances Françaises de Chine s'est beaucoup développé ces dernières années (voir Annexe 2)

En Chine, il existe, jusqu'à présent, 12 centres des Alliances Françaises dont neuf se situent dans le continent chinois, un à Hongkong et un autre à Macao. Ces Alliances Françaises ont plus de 24 000 d'élèves, pour 250 enseignants et 140 administrateurs. Elles organisent plus de 2 500 000 heures de cours. Le nombre d'élèves croît de 10% tous les ans. Les douze alliances possèdent en tout 12 000 m² de surface pédagogique et organisent plus de 300 activités culturelles chaque année.

Dans le même temps, le réseau des Alliances Françaises de Chine veut se donner les moyens d'analyser la demande et d'y répondre de façon plus professionnelle. Pour ce faire, il a répondu à la proposition du Département intitulée *Plan pluriannuel : Le français à la conquête de nouveaux publics.* Ce plan devrait permettre aux Alliances d'affiner leur offre pour mieux se positionner sur un marché plus complexe, où les cours de français de base sont de plus en plus assurés par des centres de langue privés.

[52] Source : <http://www.alliancefrancaise.org.cn/fr/reseau.htm.>

D. Les centres privés

L'instauration du TEF (Test d'Evaluation de Français) et TCF comme condition à la demande d'un visa d'études a créé une forte demande de cours de français de base, appelés « Cours de 500 heures ». Dispensés au début en grande partie par les Alliances Françaises, ces cours sont à présent proposés par un grand nombre de centres de langues privés ou semi-publics. Pour de nombreuses universités enseignant le français dans leurs cursus classiques, ce type de cours permet un apport financier intéressant pour l'établissement.

L'augmentation récente des effectifs des apprenants de français s'explique en grande partie par la demande croissante d'études en France. Pour accompagner cette tendance, ce poste met l'accent sur :

- l'enseignement du français dans les lycées d'excellence (*Filière Francophone Chine*) ;

- l'enseignement du français à des spécialistes d'autres disciplines dans le cadre des cours de « seconde langue étrangère » (actions de formation continue destinées aux enseignants de français seconde langue étrangère, aide au recrutement de lecteurs, aide à la mise en place de coopérations interuniversitaires dans des spécialités autres que le français) ;

- l'identification des nouveaux publics demandeurs de cours de français (plan pluriannuel *Le français à la conquête de nouveaux publics*, soutenu par le Département, en collaboration avec les Alliances Françaises) ;

- la formation continue des enseignants de français en poste dans les établissements supérieurs et secondaires chinois.

I.3.1.2 Public

Le public est très important. Influencé par les autres facteurs dans les triangles d'apprentissages, le public influence aussi bien la définition de l'objectif, le choix de la méthode et le contenu d'enseignement, du manuel et d'autres outils que l'environnement

d'apprentissage. Nous étudierons le public de l'enseignement du FLE en Chine sur le plan de la catégorisation institutionnelle, de l'âge, du niveau d'éducation, de la proportion hommes / femmes, ainsi que de la motivation et de la finalité de l'apprentissage. Bien sûr, ces matières interagissent.

I.3.1.2.1 Catégorisation

Le public se catégorise ici selon les différents types d'établissements et de système d'éducation. Les cinq types d'apprenants chinois sont ceux qui sont :

- en spécialité de la langue et culture françaises dans les universités ;
- dans les Alliances Françaises et les autres établissements privés pour apprendre le français en vue d'études prochaines en France ;
- dans les établissements privés ou les Alliances françaises (les effectifs sont faibles dans les AF) pour se perfectionner ou enrichir les connaissances en amateur ;
- en spécialité de la langue anglaise, et pour qui le français est enseigné comme deuxième langue étrangère ;
- au lycée où la première langue étrangère est le français.

Les deux premières catégories occupent une grande place dans le public en Chine. Les apprenants de la troisième catégorie sont aussi nombreux, mais ils sont relativement faibles en français à cause du nombre de cours insuffisant, de la moindre attention portée et du peu de pratique. La quatrième catégorie, n'étant pas encore répandue en Chine, apparaît dans quelques lycées des langues étrangères. Ces lycées ont souvent deux issues : soit entrer à l'université après le « *Gaokao* » dont l'examen de langue étrangère est le français, soit continuer les études universitaires en France. Un problème se présente par impossibilité d'entrer au département de spécialité de français à l'université, car il n'existe pas encore d'université proposant les cours particuliers aux lycéens non-débutants qui ont déjà au moins trois ans d'apprentissage de la langue française. Ces lycéens, ayant trois ans ou six ans d'apprentissage, sont face à deux choix à l'université : réapprendre le français comme les

débutants, ou choisir les autres spécialités. Ils risquent de perdre leur acquis en français, ou du moins ralentir leur perfectionnement du français.

Outre les cinq catégories, il en existe d'autres avec peu d'apprenants ou peu d'influence. Par exemple, il y a des apprenants qui se forment dans le cadre de coopérations : ils apprennent le français en plus d'une autre spécialité professionnelle. Ce cas n'est pas populairement organisé à l'université chinoise et la démarche de leurs études se déroule différemment selon le développement du projet coopératif.

Prenons un exemple : à l'Université Océanique de Chine qui se situe dans la ville de Qingdao - ville jumelée avec Nantes, un projet s'est mis en place depuis 2003. Après la première année d'études universitaires, le département de français reçoit après sélection une trentaine d'apprenants venant d'autres départements (de commerce, sciences, droit et lettres). Ces apprenants, avec un an d'apprentissage professionnel, ont tout intérêt à continuer leurs propres spécialités en France. Après avoir été sélectionnés, ils doivent suivre les cours de leurs propres spécialités professionnelles et les cours de français pendant toute la deuxième année. Et après, à partir de la troisième année universitaire, ils partent en France pour continuer les études en année de licence trois. C'est à eux de décider s'ils continuent en master, mais au bout de deux ans en France, c'est-à-dire au bout de quatre années universitaires, ils doivent rentrer en Chine et passer toutes les évaluations comme leurs camarades en Chine pour obtenir le diplôme chinois. L'avantage de ce projet est qu'il pourrait obtenir deux diplômes en quatre ans, et posséder les connaissances professionnelles et une langue étrangère.

Restent encore les amateurs qui apprennent individuellement le français. Ils sont plutôt débutants. Interculturellement, les Chinois en Chine trouvent la langue et la culture françaises magnifiques, ce charme procure le souhait d'apprendre à un grand nombre d'amateurs. Cependant, il est difficile de s'initier au français par auto-apprentissage, et la plupart abandonnent sans succès.

I.3.1.2.2 Âge

L'âge de l'apprenant influe sur l'apprentissage de langue. Eric Heinz Lenneberg[53] a proposé premièrement la notion « période clé de l'acquisition de langue » (l'acquisition naturelle). La période clé pour acquérir naturellement la langue se situe entre l'âge de 2 et de 12 ans[54]. Mais en ce qui concerne l'apprentissage systématique d'une langue étrangère, selon les expériences faites par plusieurs chercheurs comme Krashen, Snow, Hoefnagle-Hohle, Long, Scarcella et Burstall, les jeunes adultes et les adolescents sont meilleurs en acquisition de LE que les adultes plus âgés, notamment au niveau de la compréhension et production écrite. Les adultes apprennent plus vite la grammaire d'une langue étrangère alors que les enfants sont plus forts en prononciation.

Les apprenants du FLE en Chine sont majoritairement âgés de 18 ans à 25 ans. Ils entrent à l'université à 18-19 ans et terminent les études à 22-23 ans. Pour les autres, après avoir terminé les études lycéennes (18-19 ans) ou universitaires (22-23 ans), ils sont face à la question de choisir leur orientation future. Certains d'entre eux se décident à aller en France pour les études, ils se mettent alors à apprendre le français. Bien sûr, il y a aussi des plus âgés qui apprennent le français pour le travail ou l'émigration.

Les lycéens commencent à apprendre le français à 15-16 ans.

Dans les classes à l'université et au lycée, il y a peu de différence d'âge entre les apprenants d'une même classe. Dans les Alliances Françaises ou d'autres établissements privés, la différence d'âge est plus grande. Les apprenants se répartissent en différentes classes selon leur niveau de français et leurs objectifs. Par exemple, ceux qui comptent faire des études en France sont dans une classe, et ceux qui veulent émigrer se regroupent dans une autre classe.

Il y a aussi des enfants de moins de 12 ans dans les établissements privés. Mais comme ils sont trop peu nombreux pour former une classe, les responsables les mettent dans la même classe que les adultes.

---

[53] LENNEBERG, Eric Heinz, (1921 - 1975), linguiste et neurologiste allemand, pionnier en acquisition de langue et psychologie cognitive. Il a publié *The Capacity of Language Acquisition* en 1960, qui a initié la discussion sur la capacité biologique spécifiée humaine.

[54] LENNEBERG, E., 1967, *Biological Foundations of Language*.

I.3.1.2.3 Niveau d'éducation

Le niveau d'éducation reçue influence, comme l'âge, l'apprentissage de la LE. Les compétences d'apprentissage, de compréhension, de raisonnement et de déduction et induction sont toutes liées au niveau d'éducation. Comme la langue est le reflet du monde, une meilleure connaissance du monde facilite certainement l'apprentissage de la langue. Les expériences et les connaissances pré-acquises favorisent aussi le nouvel apprentissage.

La majorité du public peut se classer en deux parties sur le plan d'éducation : 1) les diplômés universitaires et les étudiants universitaires ; 2) les jeunes lycéens. Les apprenants de la première catégorie possèdent déjà une dizaine d'années d'apprentissage de l'anglais. Ils ont des compétences d'auto-apprentissage, savent mieux transférer les savoirs et se contrôler. Les apprenants lycéens sont, par rapport aux étudiants de l'université, moins bons dans ces domaines.

I.3.1.2.4 Proportion d'apprenants féminins et masculins

La proportion entre apprenants féminins et masculins dans le domaine d'enseignement des Sciences humaines à l'université, notamment dans le domaine des LE, a déjà attiré l'attention de la société chinoise. En Sciences humaines, les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons. Les problèmes causés par ce fait apparaissent déjà actuellement. Le déséquilibre grave entre le nombre de filles et de garçons a une influence négative sur le développement du caractère de l'apprenant. En effet, dans les universités chinoises, le nombre total de filles et de garçons est équilibré. Mais quant à la proportion dans chaque département, le déséquilibre est grand. Par exemple, dans le département de LE d'une université chinoise, il y a 104 nouveaux étudiants en 2008 dont 88 filles, soit 85%. Et c'est un cas répandu pendant des années.

Dans la plupart des départements de français-spécialité, les filles occupent environ 8%. Voici les données d'un forum[55] sur les effectifs des départements universitaires du FLE-spécialité :

Institut des langues étrangères de Pékin : il y avait trois nouvelles classes en 2004, la proportion est de N : 22 (N entre 2 et 3)

Institut de diplomatie : En 2003, il y avait 19 filles en première année et aucun garçon.

En 2004, il y avait N filles et 0 garçon en première année.

En 2005, il y avait cinq garçons et 15 filles en première année de licence, un garçon et neuf filles en première année de master.

Université de Hebei : en 2001, il y avait deux garçons et 13 filles en première année.

Université d'économie et commerce extérieur : en 2005, 3 garçons et 15 filles ont terminé les études universitaires.

Ecole normale supérieure de Sichuan : Dans tout le département, il y avait 8 garçons et 30 filles en 2007.

Université Océanique de Chine : en 2002, il y avait 7 garons et 16 filles en troisième année. 3 garçons et 19 filles en deuxième année, 3 garçons et 18 filles en première année.

Dans les autres établissements d'enseignement du français : pour les apprenants ayant pour objectif de faire les études en France, la proportion est plus équilibrée.

En ce qui concerne les amateurs, le nombre de filles est aussi plus important que le nombre de garçons.

[55] Source : < http://www.myfrfr.com/frfr/view.asp?id=2435>

I.3.1.2.5 Motivations et besoins des apprenants

Pourquoi étudier le français? Selon les entretiens menés auprès des apprenants dans les établissements où j'ai travaillé, 51% répondaient : pour continuer leurs études en France (la plupart sont à l'Alliance Française), 25% pour le travail ou l'immigration, 24 % ont pour objectif récent les loisirs et comptent faire les études en France si possible (la majorité sont dans des établissements privés). Aujourd'hui, avec la grande concurrence en Chine et l'amélioration de coopération entre la France et la Chine, les jeunes Chinois ont besoin d'augmenter leurs connaissances pour trouver un bon travail et rendre leur vie plus agréable. Dans ce cas, l'apprentissage du français est une mode qui peut permettre de 'faire la différence' sur le marché du travail. De plus, les Chinois voulant poursuivre les études supérieures en France augmentent. Il faut rappeler que certains Chinois étudient le français comme un loisir, à la pensée que la langue française est la plus belle langue du monde. L'apprentissage de français devient une mode.

La tendance d'immigrer au Canada est une autre mode. La population chinoise nombreuse entraîne des difficultés d'emploi. La petite population canadienne facilite la recherche d'un emploi. Les jeunes Chinois tentent de faire carrière ou simplement d'aller vivre au Canada. Les parents dont les enfants s'installent bien au Canada commencent aussi y immigrer pour les y rejoindre. Certains d'entre eux souhaitent aller au Québec et d'autres villes. La maîtrise du français est considérée soit comme une obligation (au Québec) soit comme un bonus.

I.3.1.3 Savoirs et manuels

Pendant de nombreuses années, les objectifs de l'enseignement/apprentissage des LE en Chine visaient prioritairement la formation linguistique. Cette politique qui s'appuie sur une méthodologie traditionnelle se caractérisait par des exercices centrés sur la grammaire et la

traduction. Après avoir dominé pendant longtemps l'enseignement des LE, cette approche continue d'exercer une certaine influence.

La perception qu'un enseignement général ne convenait plus à la société dont les attentes devenaient de plus en plus précises a aidé au développement d'un enseignement des langues avec un but autre que purement linguistique. De plus en plus, les objectifs de l'enseignement s'adaptent au marché de l'emploi. Cela permet aux étudiants d'acquérir des savoirs autres que linguistiques et de se spécialiser dans des domaines variés tels que le commerce et le droit. C'est ce que l'on appelle en Chine les « étudiants à multiples compétences ». La LE requiert donc désormais l'apprentissage conjoint d'une ou plusieurs disciplines.

Dans les universités chinoises, les apprenants en français - spécialité acquièrent souvent les connaissances linguistiques et culturelles pendant les premières années. À partir de la troisième année, les orientations vont vers la traduction, la littérature et le commerce. Cette tendance nous démontre la place et l'influence du futur emploi dans l'apprentissage du français.

Dans les établissements autres que l'université, les besoins et les motivations des apprenants sont plus souvent divers. Mais pour certaines classes où les apprenants partagent le même objectif et la même attente, les cours s'organisent plus facilement. Par exemple, à la fin de l'année 2007, une classe a été ouverte à l'AF à Jinan dans le cadre de la coopération avec le département des mathématiques de l'Université du Shandong. Dans cette classe, tous les apprenants, venant du même département, avec la même spécialité et le même niveau d'éducation devaient, après cinq cents heures d'études de français approfondir leurs études mathématiques à l'Université de Rennes en France. Visant une direction plus ciblée et une attente plus précise, les enseignants de cette classe de mathématiques ont organisé les cours avec un contenu plus professionnalisé, en enseignant aussi bien les connaissances linguistiques que le vocabulaire de spécialité lié aux mathématiques.

En un mot, il y a peu d'apprenants qui apprennent le français pour satisfaire leur curiosité pour la langue française. La plupart d'entre eux sont attirés par la culture brillante, la littérature charmante et l'éducation françaises plus développées qui, à leurs yeux, rendent belle la langue elle-même.

Ces dernières années, sur le marché des manuels de FLE en Chine, le nombre et les types de manuels et d'outils augmentent très rapidement. Les 'ouvrages-outils' comme le dictionnaire grammatical, lexical ou culturel sont élaborés prioritairement par les Chinois, tandis que la plupart des méthodes et des manuels sont empruntés à l'étranger, et modifiés légèrement par les Chinois, tels que *Reflet* (Annexe 3), *Connexion* ou *Le Nouveau sans frontières,* plus ancien.

Malheureusement, les manuels et méthodes récemment apparus sur le marché chinois n'exercent pas une influence particulière. Aujourd'hui encore, on a toujours des manuels plus anciens qui sont passés par les épreuves du temps. Les nouveaux manuels, bien qu'ils occupent une place importante sur le marché, ne sont pas largement employés dans la classe.

Pour le « français – spécialité » à l'Université, la plupart des départements de français se servent du manuel *Le français* (Annexe 3), rédigé par Ma Xiaohong - le professeur de l'Institut des langues étrangères de Pékin. La première édition de ce manuel est en 1992. Comme dans ce manuel, la portée de difficultés entre chaque leçon et unité est relativement petite, un grand nombre d'exercices tels les exercices structuraux, la version et le thème sont proposés, la grammaire s'enseigne de façon explicite. C'est un bon manuel avec lequel les apprenants en spécialité acquièrent des bases solides en quatre ans. Ce manuel s'utilise souvent pendant les deux premières années ; à partir de la troisième année, il s'emploie avec l'accompagnement des autres parcours plus professionnels comme la traduction, le commerce ou la littérature. Cependant, ce manuel ne convient pas aux cours intensifs dans lesquels les apprenants ont seulement quelques cents heures pour apprendre le français et partir en France.

Pour les apprenants de « français - seconde langue étrangère » à l'université, les amateurs, et certaines classes « préparatoires » (dans lesquelles les apprenants apprennent le français pour continuer la formation en France) dans les établissements autres que les universités et les Alliances Françaises, le manuel *Cours de français accéléré* (Annexe 3) est préférable. Ce manuel présente les contenus d'une façon plus systématiquement organisée, l'avancement est plus rapide que dans *Le français*, les explications et les exemples sont notés en anglais pour certains points de grammaire difficiles. Ce manuel est adapté aux apprenants qui ont déjà un certain niveau en anglais, qui veulent progresser plus vite et apprendre le français individuellement. Voici quelques remarques sur le manuel *Cours de français accéléré* : Dans un forum[56] de l'apprentissage de français en Chine, nous notons que les utilisateurs de ce manuel portent tous des avis positifs[57] :

> - Un manuel classique.
>
> - C'est un manuel bien composé qui convient aux débutants, malgré le contenu démodé au niveau de la culture et du texte.
>
> - Cela fait longtemps que ce manuel existe. Au moment où les divers nouveaux manuels se produisent à la grande vitesse, ce manuel a connu aussi plusieurs éditions, ce fait montre sa valeur pédagogique. J'aime bien ce manuel.

Les Alliances Françaises changent plus souvent les manuels pour plusieurs raisons : l'Alliance Française s'est installée en Chine depuis peu de temps ; Les manuels convenant aux apprenants chinois sont toujours à découvrir. L'enseignement à l'Alliance Française, très attaché à la culture et l'interculture, nécessite un manuel récent qui présente le plus pertinemment possible la culture et la vie en France ; La France est en évolution, et le manuel change aussi. En ce moment, dans les Alliances Françaises en Chine, les manuels les plus utilisés sont *Reflet* et *Connexion*, mais le premier est généralement considéré comme trop difficile pour les débutants.

[56] Resource: <http://product.dangdang.com/product.aspx?product_id=8919507>
[57] La traduction du chinois en français a été assurée par nous.

I.3.2 Première analyse interne de l' « enseignant »

Le FLE est enseigné par plus de 700 professeurs chinois et environ 200 lecteurs français financés par les établissements chinois et compte, selon les estimations des services diplomatiques français, plus de 55 000 apprenants.

Les lecteurs ont des compétences et des diplômes très variés. On peut retrouver les mêmes disparités lors du recrutement des professeurs chinois au lycée, mais dans une moindre mesure en université. En effet, un diplôme du niveau licence est normalement exigé dans le secondaire sans référence nécessaire à la matière étudiée. L'enseignement universitaire suppose toutefois l'obtention préalable d'une licence de langue française lorsqu'il s'agit du français seconde langue vivante, et d'un doctorat (parfois d'un master) pour le français Lü1. Le recrutement se fait après étude du dossier, l'entretien et l'observation d'un cours donné par le candidat au poste de professeur.

À titre de comparaison[58], l'allemand est enseigné dans 80 à 90 universités (dont une cinquantaine compte une section d'allemand), par 800 professeurs chinois et une cinquantaine de natifs dont 27 lecteurs pris en charge par l'Ambassade d'Allemagne. Si les enseignants allemands ne sont pas forcément des professionnels, du fait du manque de candidats (résultant tant du déficit d'information en Allemagne que de l'augmentation des exigences des universités chinoises), leurs homologues chinois, à l'inverse, sont obligatoirement des professionnels diplômés soit d'une maîtrise soit d'un doctorat chinois d'allemand.

L'espagnol, quant à lui, est enseigné par 300 professeurs chinois diplômés de master ou doctorat d'espagnol et une quinzaine de lecteurs. Les lecteurs sont des professionnels engagés par l'université chinoise qui les paie et l'Ambassade qui leur offre un complément financier.

[58] Rappel (*op.cit.* p. 96) : le français est aujourd'hui enseigné dans 175 universités en Chine.

I.3.2.1 Division du travail

En Chine, dans le domaine du FLE, l'enseignement du professeur francophone indépendant n'existe pas encore. Selon les régions, villes, natures d'établissements, états économiques et d'autres raisons, en général, la classe du FLE n'a que l'enseignant chinois, notamment dans les écoles secondaires et les établissements privés. Nous avons réalisé notre enquête dans quelques villes ouvertes et développées dans le nord de la Chine comme Pékin, Jinan et Qingdao. Dans ces villes, la coopération de l'enseignant francophone avec l'enseignant chinois est populaire et plus remarquable que dans les autres villes chinoises.

- La classe de français – spécialité à l'université

Dans les villes plus développées et modernes, il est relativement facile de trouver des enseignants étrangers de qualité. Mais leurs cours n'occupent qu'environ 20% de la totalité des heures de cours de français par semaine. Pendant les premières années, les enseignants étrangers s'occupent des cours de pratique phonétique - les apprenants apprennent les règles phonétiques avec l'enseignant chinois - et des cours à l'oral. Dans certaines universités, l'enseignant étranger utilise le manuel écrit par les Français en France alors que l'enseignant chinois se sert des manuels rédigés par les Chinois ; dans d'autres, l'enseignant francophone sélectionne lui-même les documents à enseigner. De toute façon, en spécialité du français, les manuels principaux sont toujours ceux qui sont rédigés par les Chinois et utilisés par les enseignants chinois. Les enseignants francophones ne sont pas obligés de choisir le manuel rédigé par les Chinois.

Pour les apprenants en troisième et quatrième années, les enseignants francophones commencent à ajouter des cours de civilisation et de rédaction. Pour les apprenants chinois, les cours donnés par l'enseignant francophone sont toujours moins importants que les cours de l'enseignant chinois, parce que, soit ils n'ont pas d'évaluation pour ses cours, soit les notes sont moins prises en compte, s'ils en ont.

- La classe de français-seconde langue étrangère à l'université

La plupart des départements d'anglais-spécialité, dans lesquels le français s'enseigne comme seconde langue étrangère, ne disposent pas d'enseignants francophones. Pour ceux qui en disposent, les cours assurés par l'enseignant francophone sont encore peu nombreux.

- La classe intensive à court terme dans les établissements

La situation de la coopération dans les établissements, où sont proposées les formations à court terme, est très variée.

L'AF en Chine : Les Alliances françaises ont le même modèle de coopération. Elles assurent au moins deux tiers des cours donnés par l'enseignant francophone. Au début de l'apprentissage (les premières semaines ou le premier mois), l'enseignant chinois dispose d'un peu plus d'heures ; pendant les dernières dizaines d'heures, l'enseignant chinois en assure moins. Tous les enseignants, peu importe leur nationalité, utilisent le même manuel. Ils travaillent l'un après l'autre selon l'ordre des activités décidé avant les cours, mais sans répartition du travail.

Les établissements privés : Avec la vogue de l'apprentissage du français, de plus en plus d'établissements proposent diverses formations au français. Comme leur qualité et le budget consacré à l'enseignement sont inégaux, la situation de recrutement de l'enseignant francophone est aussi très variée. Cela dépend aussi de l'objectif. Si l'objectif de l'apprentissage du français est de connaître une autre langue par plaisir et curiosité, le pourcentage des cours donnés par les enseignants francophones est de zéro à 15%, si les apprenants apprennent le français pour aller en France ou immigrer vers d'autres pays, les cours de l'enseignant francophone sont plus nombreux, de 20% à 40%.

I.3.2.2 Avantages et inconvénients de l'enseignant étranger

Nous avons mené en 2008 une enquête (en chinois) auprès d'apprenants chinois de presque tout niveau sur l'image et l'enseignement de l'enseignant francophone (*cf.* II.4.1.1 & Annexe 4). Selon les informations recueillies, la fonction de l'enseignant étranger

présente des avantages sous quatre aspects : l'environnement culturel, le contexte naturel langagier, l'échantillon authentique de la communication et la mentalité d'attente des apprenants chinois.

1) L'environnement culturel

En tant que porteuse de la culture, toute langue présente une connotation riche en culture sociale. Les personnes compétentes en communication interculturelle possèdent non seulement la connaissance de plusieurs langues et cultures, mais, plus important, ils font l'expérience d'ajustement à la culture. Les cultures différentes comportent des différences dans la façon et l'habitude de parler. Ainsi, dans la communication, nous avons toujours l'habitude d'interpréter la parole des autres à notre propre façon. Cela provoque souvent l'incompréhension, voire pire, le conflit.

La formation de la compétence à la communication interculturelle ne peut pas s'effectuer sans l'environnement de la langue cible, ni la compréhension ou l'expérience des différences culturelles. Comme l'enseignant francophone connaît mieux la culture, la tradition et les habitudes françaises, la participation de l'enseignant francophone apporte les connaissances concernant la culture dans la classe. Les apprenants chinois, a travers la conversation et le contact avec ces *native speakers*, connaissent le processus de rajustement culturel, analysent les différences entre les cultures chinoise et française, enrichissent leurs connaissances pour améliorer la communication.

2) Le véritable contexte social de communication interculturelle

La langue est l'outil de communication dans la société, toutes les activités langagières valables doivent s'effectuer dans certains contextes spécifiques. L'enseignant étranger crée, consciemment ou non, le contexte dans la classe. Les apprenants peuvent, dans la classe de l'enseignant étranger, mieux connaître le véritable contexte social de la langue cible. De plus, l'enseignant français s'efforce plus, en créant une ambiance plus détendue, harmonieuse et vivante, d'initier, encourager et aider les apprenants à parler le français. S'ils peuvent organiser des activités interactives, en profitant de leurs avantages en langue, tels la discussion en groupe, le discours, l'exposé et la mise en scène autour d'un thème, les apprenants développent davantage leurs compétences communicatives dans ce contexte de langue française.

3) Le véritable échantillon de la communication en langue cible

Différant des autres disciplines, en cours de langue, la langue est aussi bien le contenu que l'outil. Les enseignants chinois, comme les étudiants chinois, sont tous des apprenants de la langue cible, l'interlangue existe toujours. Bien que l'interlangue des enseignants chinois soit plus proche de la langue cible que celle des apprenants, la fossilisation ne peut pas être évitée. Au contraire, l'enseignant francophone acquiert le français dans la vie pratique, emploie presque parfaitement (les vrais enseignants) le français. Le français qu'ils parlent est l'outil et le moyen de communication, mais aussi le contenu authentique à imiter comme échantillon. De plus, connaissant bien les expressions figées, les idiomes et les richesses culturelles, et saisissant plus vite le sens de la langue, il leur est plus facile et efficace de normaliser l'expression des apprenants selon la situation et le contexte.

4) L'attente des apprenants chinois

La plupart des apprenants chinois ont beaucoup d'attentes auprès de l'enseignant étranger. Ils sont donc coopératifs avec l'enseignant étranger pendant leur apprentissage. Cette attente et l'attitude coopérative rendent possibles l'intérêt durable et l'envie forte de suivre les cours de l'enseignant étranger, de participer activement aux activités en cours et de communiquer avec l'enseignant volontairement. C'est le facteur affectif lié à l'enseignant étranger dans l'apprentissage. Si l'enseignant étranger peut satisfaire à cette attente, cet effet va encourager et soutenir l'intérêt des apprenants dans l'apprentissage.

Pourquoi l'enseignant étranger, malgré ces avantages, n'a-t-il pas réussi à donner les cours de manière autonome ? Quels sont ses points faibles ?

1) Le manque de connaissances sur l'enseignement/apprentissage selon les approches chinoises.

Des enseignants étrangers, sans bien connaître la langue maternelle des apprenants chinois, ne connaissent pas non plus les difficultés des apprenants dans leur apprentissage. Ils n'arrivent pas à souligner les points importants dans l'enseignement, ni diriger consciemment la comparaison entre la langue cible et la langue maternelle. En Chine, pour travailler comme enseignant, les expériences et le diplôme sont moins importants pour les étrangers que pour les Chinois dans beaucoup d'établissements, notamment dans des centres de formation privés.

Des enseignants, sans expériences dans l'enseignement ni connaissances suffisantes sur la Chine, ont l'habitude de poser des questions et attendre les réponses directes et immédiates. Dans ce cas-là, cette méthode laisse plus d'occasions de parler aux meilleurs apprenants. Au fur et à mesure, les apprenants relativement faibles en expression orale, se sentant ignorés, perdent la passion et l'intérêt pour l'apprentissage. L'enseignant étranger ne connaît pas non plus très bien le système d'évaluation, il se trouve incapable d'aider les apprenants à réussir aux examens. C'est dommage pour les apprenants espérant obtenir les bonnes notes aux examens.

2) L'enseignement facultatif

En général, les apprenants s'habituent à obtenir les connaissances par les manuels et les livres. Mais selon l'enseignant étranger, le contenu des manuels de LE en Chine est déjà dépassé. Ils préfèrent préparer leurs cours avec les documents authentiques. Malheureusement, ces documents ne sont pas brochés, ni systématiquement composés. Les apprenants chinois ont alors l'impression que l'enseignant étranger est très désinvolte en cours, et que leurs cours, dont l'objectif n'est pas clairement défini, ne sont pas bien organisés.

3) La méthode « Immersion »

Enseigner la langue en langue cible, proposant le véritable contexte de langue cible, favorise à un certain niveau l'apprentissage de LE, et force les apprenants à s'adapter aux cours de l'enseignant étranger. Si les apprenants n'ont pas encore de connaissances assez bien structurées et systématisées, s'ils n'ont pas encore suffisamment d'*input*, ils ne pourront pas suivre les cours en immersion de l'enseignant étranger, et abandonneront rapidement.

I.3.2.3 Nécessité de la coopération

Les cultures étrangères entrent en Chine et apportent de grandes modifications à la vie chinoise. Le conflit et la fusion de la culture nationale et les cultures étrangères entrent aussi dans la classe de LE. Le manuel traditionnel, les connaissances traditionnelles de l'enseignant chinois, les méthodes traditionnelles et la mentalité traditionnelle d'éducation se

confrontent au défi lancé par les cultures étrangères et les nouvelles conceptions en didactique des langues.

La participation de l'enseignant francophone apporte une nouvelle force à l'enseignement du français en Chine. Comment bénéficier rationnellement de cette ressource ?

L'expérience nous a appris que la situation de l'enseignement en Chine ne permet pas encore aux enseignants étrangers de travailler indépendamment. Comme chaque groupe d'enseignants a ses propres compétences, la coopération et la division du travail entre l'enseignant français et l'enseignant chinois sont importantes. Une bonne coopération optimise l'enseignement. De plus, avec les discussions et les échanges dans le cadre de la coopération, l'enseignant étranger et l'enseignant chinois vont aussi s'améliorer et progresser sur le plan didactique.

À cause de diverses limitations, toutes les classes de FLE ne peuvent bénéficier d'autant d'heures de cours effectués par les enseignants étrangers. Dans ce cas-là, la fonction de l'enseignant chinois est importante.

Comment les enseignants chinois intègrent - ils leur fonction pour améliorer l'effet de l'enseignement?

I.3.3 Bilan

Depuis cette dernière vingtaine d'années, les langues étrangères appliquées sont largement demandées. Les apprenants chinois maîtrisent parfaitement les règles grammaticales en cours dispensé par l'enseignant chinois et sont perçus favorablement aux examens traditionnels, mais ils se révèlent moins compétents dans la communication naturelle qu'aux examens. Dans le même temps, de plus en plus d'étrangers entrent en Chine. Certains entrent dans la classe de LE et nous ramènent de toutes nouvelles conceptions et méthodes de DLE. Leurs caractères et cultures, leur dynamisme et leurs cours différemment présentés attirent beaucoup l'attention de la société chinoise et encouragent les apprenants à « ouvrir la bouche ». Ainsi, les apprenants ayant suivi les cours de l'enseignant natif

semblent plus compétents en communication, et on constate qu'ils montrent plus d'envie de communiquer en langue cible.

Par conséquent, les apprenants chinois ainsi que leurs parents tiennent en haute estime l'enseignant natif et leur enseignement en considérant que la méthodologie traditionnelle utilisée par beaucoup d'enseignants chinois, rigide et routinière, ne peut plus répondre avec succès à la demande de la société. Une masse de centres privés s'établissent donc les uns après les autres et font de la publicité en disant qu'ils proposent les cours en « immersion » par l'enseignant natif. Ce genre de publicité renforce l'estime envers les cours de l'enseignant natif. C'est pourquoi l'enseignant chinois s'enfonce dans une situation de plus en plus difficile.

Cette situation difficile de l'enseignant chinois représente aussi la place des connaissances linguistiques, le système explicite notamment les règles grammaticales dans l'enseignement de LE en Chine. Les apprenants chinois ont déjà l'habitude, tout au long de leur dizaine d'années d'apprentissage, de se concentrer sur la grammaire ; il n'y a que la bonne maîtrise de la grammaire qui peut leur assurer l'apprentissage. Néanmoins, ayant envie de suivre la vogue (suivre les cours de l'enseignant natif), ils ne veulent pas avouer l'importance de la grammaire. Nous entendons même courir le bruit suivant : « Nos examens traditionnels n'ont aucune valeur, les Américains ne peuvent pas non plus répondre à tous nos exercices, mais ils parlent toujours bien l'anglais. ». Certains élèves et parents croient que l'apprentissage de la grammaire n'est qu'une perte de temps. Des apprenants veulent appliquer la façon d'acquérir la langue maternelle pour acquérir la langue étrangère, mais l'environnement de l'apprentissage de LE le permet difficilement.

Toutefois, plusieurs exemples nous démontrent que les apprenants dans la classe de l'enseignant étranger ont l'air plus compétents en CO et EO, mais il leur manque l'exactitude dans leur production que ceux qui suivant les cours de l'enseignant chinois. Selon notre observation des apprenants chinois en France, plus ils ont suivi les cours de l'enseignant chinois, plus vite ils acquièrent les compétences linguistiques.

Le rôle de l'enseignant chinois et celui de l'enseignant natif, au lieu de s'opposer, se complètent. Ainsi fonctionnent la relation entre la connaissance et la compétence linguistique

et celle entre le système explicite et le système implicite chez l'apprenant. L'apprentissage de la LE en Chine est différent de l'acquisition de langue maternelle, Nous n'acquérons pas la langue étrangère sans apprendre les connaissances linguistiques, il serait aussi difficile d'établir le système implicite sans avoir le système explicite.

Dans cette situation difficile, les enseignants chinois se trouvent aussi déconcertés eux-mêmes. Des enseignants chinois se mettent à se méfier de la didactique traditionnelle chinoise, à copier les méthodes 'modernes' occidentales en classe, voire se forcer de jouer le même rôle que l'enseignant étranger. Certains enseignants et chercheurs chinois soulignent l'importance de la langue cible comme la langue véhiculaire en classe, et exagèrent l'effet de l'enseignement en immersion.

Peuvent-ils se dégager de cette situation difficile ?

Nous avons observé que dans plusieurs établissements, la division du travail entre l'enseignant chinois et l'enseignant français est celle que souhaitent les apprenants. C'est-à-dire que les enseignants chinois s'occupent de l'enseignement de la grammaire et les enseignants francophones, eux, s'occupent de la communication et de la culture. Etant donné ce contexte, nous ne considérons pas comme logique de comparer les cours de l'enseignant chinois avec les cours de l'enseignant francophone. Nous choisirons de comparer les cours traditionnels de l'enseignant chinois et les cours avec les méthodes optimisantes proposées.

Dans la partie suivante, nous comparerons d'abord l'image, l'attitude, le comportement et les méthodes d'enseignement de l'enseignant chinois avec l'enseignant francophone, et analyserons ensuite les ressources linguistiques et culturelles dont l'enseignant chinois dispose pour faire mieux comprendre leur identité distinctive dans l'enseignement de LE en Chine. Ensuite, nous aborderons la recherche d'un chemin adapté à l'intégration des qualités de l'enseignant chinois qui nous a emmenée vers l'optimisation de l'acquisition et l'amélioration du « sens de la langue » et du « sens imparfait de la langue étrangère » des apprenants.

PARTIE II

CADRE THÉORIQUE :

INTÉGRATION DES FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT CHINOIS DANS LA FORMATION « OPTIMISÉE » DU « SENS DE LA LANGUE » EN FRANÇAIS

Ressources de l'enseignant vernaculaire :

Si tu veux acquérir les compétences en compréhension et production orales, et apprendre des connaissances sur la vie et la culture étrangères, il vaut mieux apprendre la langue étrangère avec un natif : si tu veux te renforcer en lecture, en rédaction et en traduction, et réussir aux examens, le rôle de l'enseignant chinois est prépondérant.[59]

-- Un étudiant chinois

Théorie de l'optimisation :

La vérité abstraite n'existe pas. La vérité est toujours concrète.

-- Le matérialisme dialectique

L'optimisation est toujours relative, parce qu'elle ne propose pas de décision stratégique idéale ni absolue dans tous les cas.

-- BABANSKI. Ю. К. (éducateur soviétique)

Sens de la langue :

Le sens de la langue est difficile à définir, mais il est inestimable.

-- LIU Yanqing

(Directeur de l'Education de LANGXUN)[60]

[59] Source : <http://wenda.tianya.cn/wenda/thread?tid=5e1ae96d1ca5e08f>
[60] Education de SOHU, Source :<http://learning.sohu.com/20100607/n272619921.shtml>

Chapitre 4

Ressources et caractéristiques de l'enseignant chinois

Traditionnellement, si nous comparons l'apprenant à un bateau, dès le premier moment où il se lance dans l'océan de l'apprentissage, les professeurs chinois jouent le rôle de ses bateaux d'escorte. Cette image représente très justement l'importance de l'enseignant chinois tout au long de l'apprentissage des élèves.

Néanmoins, cette situation change en DLE. L'enseignant vernaculaire (l'enseignant chinois en Chine) se trouve depuis longtemps dans une situation embarrassée en DLE en Chine. D'une part, il joue un rôle important et indispensable dans l'apprentissage de LE, contre lequel s'appuient psychologiquement les apprenants chinois sans s'en apercevoir; d'autre part, c'est un rôle qui n'attire pas autant d'attention que son importance : pour les apprenants, les parents ainsi que la société, avoir une série de cours dispensés par l'enseignant chinois revient à dire qu'ils risqueraient d'apprendre une langue « muette » ou qu'ils n'apprennent que la grammaire pour parer aux examens. L'enseignant chinois devient la « côte de poulet »[61].

Ce chapitre sera consacré à attirer la haute considération des apprenants sur la valeur et l'importance du cours dispensé par l'enseignant chinois.

[61] C'est là une expression chinoise. Côte de poulet : chose qui manque d'intérêt, insipide, de peu de valeur, mais à laquelle on tient.

II.4.1 Ressources de l'enseignant chinois

Nous comparerons, dans la première partie du chapitre, les enseignants chinois avec les enseignants francophones, et analyserons ensuite leurs avantages linguistiques et culturels.

II.4.1.1 Enseignant chinois en FLE

Pour connaître les différences entre le professeur chinois et le professeur étranger (anglophone et francophone) aux yeux des apprenants chinois, nous avons organisé, pendant quelques mois, des enquêtes[62] auprès des apprenants chinois de presque tout niveau. Les questions posées concernaient non seulement la manière d'enseigner, mais aussi des différences du comportement et de l'attitude entre le professeur chinois et le professeur étranger dans leur enseignement.

II.4.1.1.1 Comparaison entre l'enseignant chinois et l'enseignant francophone

Dans les établissements traditionnels autres que les AF, les objectifs des cours de l'enseignant étranger n'ont que peu de relations avec ceux de l'enseignant chinois. D'après les apprenants chinois, l'enseignant étranger est plus 'bavard', comme un « causeur infatigable », alors que l'enseignant chinois est plutôt qualifié d' 'autoritaire' et 'bienveillant'. L'enseignant étranger a plus d'humour (cet humour est peut-être une part du charme des occidentaux). Leur cours est attirant, dynamique et intéressant. La présentation et la forme des cours plus variées rendent les apprenants plus détendus en cours.

Mais la plupart des apprenants pensent que l'enseignant étranger a l'air moins responsable. Cette impression de manque de responsabilité repose peut-être sur le peu d'heures de cours, une préparation insuffisante, moins de connaissances à acquérir ou l'inefficacité pour réussir aux examens traditionnels. Selon les entretiens, plus de soixante

[62] La plupart des interviewés n'ont que des expériences de l'apprentissage des langues occidentales, comme l'anglais et le français. Le « professeur étranger » est ici le professeur anglophone ou francophone.

apprenants trouvent que durant les cours de l'enseignant étranger, ils ne pouvaient pas acquérir autant de nouvelles connaissances que dans les cours de l'enseignant chinois, et que les cours étaient relativement moins denses.

Il est vrai que les examens en Chine consistent, en général, à évaluer les connaissances grammaticales et les compétences écrites (lecture et composition, à part les questions à choix multiple, les trous à compléter, les erreurs à corriger, la version et le thème). Quand les directeurs d'établissement organisent les cours et les divisions du travail, l'objectif imposé à l'enseignant chinois est d'aider les apprenants à réussir aux examens. Les cours de l'enseignant étranger sont considérés comme des cours supplémentaires, sans évaluation à la fin, qui sont destinés à initier les apprenants à une première connaissance de la culture et de la prononciation. Dans quelques établissements, l'ouverture de cours d'enseignants étrangers n'est faite que pour attirer les nouveaux apprenants.

Comme présenté précédemment, les lecteurs étrangers ont des compétences et des diplômes très variés, il est possible de tomber sur un professeur étranger ni sérieux ni qualifié. Mais nous nous demandons pourquoi un grand nombre d'apprenants trouvent l'enseignant étranger moins responsable que l'enseignant chinois, et que ses cours ne sont pas assez riches.

Les activités d'interaction sont plus nombreuses dans les cours de l'enseignant étranger que dans les cours de l'enseignant chinois. Cela donne l'impression aux apprenants chinois qu'en cours de l'enseignant étranger, les nouvelles connaissances mesurables sont moindres que ce qu'ils apprennent avec l'enseignant chinois.

En ce qui concerne l'enseignant chinois, Béatrice Bouvier déclare :

> À l'image du livre de classe, l'enseignant chinois réagit en "guide" vis-à-vis de ses étudiants. Il trace un chemin que ceux-ci suivent. L'enseignant chinois indique précisément ce qu'ils doivent apprendre et ce qu'ils doivent savoir. Il leur donne, pendant le cours, toutes les informations qu'ils doivent

connaître: celles-ci se trouvent soit dans le manuel, soit dans les documents annexes distribués dans la classe, soit inscrites au tableau. [63]

L'enseignant chinois présente une image très responsable, sérieuse et stricte. Les apprenants se fatiguent souvent en cours dispensé par des enseignants chinois en recopiant les règles grammaticales, les nouveaux mots et les phrases modèles bien faites par l'enseignant. Ils sont moins détendus, mais ont l'impression d'intégrer plus de connaissances mesurables. Les cours sont toujours bien remplis d'un contenu dont la plus grande part est nouvelle. Voici classés et organisés dans le tableau ci-dessous les comportements et attitudes des enseignants, selon les apprenants chinois :

Professeurs chinois	**Professeurs étrangers**
Plus responsables et sérieux	Ont l'air moins responsables, plus arbitraires
Plus sévères, stricts et rigides	Plus décontractés, ouverts avec plus d'humour et plus vivants.
Moins expressifs avec moins de gestes, plus contrôlés dans le maintien corporel. Ils se tiennent souvent dans un coin ou à côté du tableau.	Plus chaleureux avec plus de gestes non – verbaux, plus proches des apprenants pendant le cours, qui bougent plus.
Plus gentils après les cours en restant en contact avec les apprenants. Acceptent plus facilement de répondre aux questions et d'aider les apprenants à résoudre les problèmes après les cours.	Moins de communication et contacts après les cours, n'entretiennent pas de relations personnelles après les cours, ne font pas attention à la demande ou au besoin des apprenants après les cours.
Plus proches des apprenants, qui partagent plus facilement leur vie privée avec leur professeur.	Gardent toujours la distance avec les apprenants.

Tableau II.4.1 - *Comparaison entre l'enseignant chinois et l'enseignant français (Comportement et attitude)*

[63] BOUVIER, B., 2002, « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *Etudes de Linguistique Appliquée - Didactologie des Langues-Cultures.* n° 126, p. 191

À l'égard de la forme et des méthodes de l'enseignement, les interviewés pensaient que les professeurs étrangers s'attachent davantage à l'expression écrite et orale, à la prise de parole des étudiants, aux problèmes phonétiques et peuvent mieux illustrer leurs cours d'éléments culturels. Il est à remarquer que bien que les cours du professeur étranger soient plus attirants et dynamiques, qu'ils proposent une occasion de pratiquer l'oral et d'entrer en contact avec le natif, tous les interviewés (y compris ceux de l'AF) préfèrent apprendre la grammaire en chinois.

> Selon mon expérience, pour les questions grammaticales, il est plus simple que les professeurs chinois donnent des explications en chinois. En effet, les professeurs français ont parfois plus de mal à savoir pourquoi un étudiant chinois bloque sur tel point de grammaire, alors que les professeurs chinois peuvent comprendre plus vite la difficulté et savoir comment la résoudre, parce qu'ils ont eux-mêmes été confrontés à ce problème lors de leur apprentissage.
>
> – un interviewé random[64]

Voici les méthodes et approches – qui sont aussi comparées – selon qu'ils sont Chinois ou étrangers, telles qu'elles ont été observées par nos informateurs et d'après les entretiens[65] :

[64] Ce discours s'est fait en chinois, et nous l'avons traduit en français.

[65] Ce tableau sur la comparaison des méthodes et des approches utilisées par l'enseignant chinois et l'enseignant français est conçu sur la base du tableau de B. Bouvier.

Professeurs chinois	**Professeurs étrangers**
Corrigent plus particulièrement la grammaire, surtout à l'oral (même les apprenants ont peu d'occasions de parler).	Corrigent plus particulièrement le mode d'expression et la syntaxe.
Donnent beaucoup d'explications sur les règles grammaticales théoriques, la pratique de la grammaire et souvent sur les exercices structuro-globaux. Font les phrases d'après les modèles donnés.	Favorisent l'expression, la communication par les activités d'interaction. Les activités sont plus variées.
Maîtrisent, contrôlent et précisent mieux ce que les étudiants doivent apprendre et savoir.	Ne suivent pas l'ordre du manuel, même ne possèdent pas de manuel. Utilisent des textes et des documents authentiques.
Préparent bien avant les cours pour trouver tous les documents à étudier en cours et les fournissent aux apprenants.	Demandent aux apprenants de faire des recherches par eux - même.
Suscitent rarement les questions, n'apprécient pas d'être interrompus. Interrogent individuellement les apprenants sur la leçon en indiquant clairement la personne.	Posent des questions à la classe. Suscitent les questions (qui sont souvent des sujets ouverts, à discuter.) Laissent plus de liberté aux apprenants pour répondre aux questions.
Plus de répétitions, demandent aux apprenants d'apprendre par cœur le texte ou les phrases toutes faites.	Stimulent l'expression orale sous forme de débats, discussions, etc.
Ont d'habitude d'écrire au tableau et font recopier.	Parlent plus pour communiquer et demandent moins aux apprenants de prendre des notes. Font des dessins et des mimiques pour se

	faire comprendre.
Donnent des modèles et des canevas pour faciliter la préparation des examens.	Essayent de créer une situation pour faire parler et communiquer les apprenants.
Devoirs réguliers à domicile dont la plupart consistent à recopier des textes et des phrases, à faire des exercices grammaticaux et à élaborer parfois une rédaction.	Donnent aux apprenants peu de devoirs à faire à la maison. Le devoir à faire après les cours est souvent ouvert : par exemple, les activités qui demandent un esprit novateur pour élever l'intérêt de l'apprentissage, telles que la préparation d'un exposé et la recherche d'informations.

Tableau II.4.2- *Comparaison entre l'enseignant chinois et l'enseignant français (Méthodes et approches d'enseignement)*

Pour terminer les comparaisons, il est intéressant de proposer un extrait[66] du récit fait par un Français qui vit en Chine :

> Mon amie suit des cours de français à l'alliance française, … Une prof chinoise le matin, un prof français l'après-midi. Le matin, le cours se passe bien, la prof chinoise comprenant les questions des élèves chinois et pouvant les corriger, les élèves la comprennent… L'après-midi, il en va autrement, le prof français ne parle que le français, et ne peut corriger l'élève. Exemple, il demande à l'élève 'comment tu t'appelles ?', l'élève ne peut répondre, le prof passe à autre chose, mon amie se sent frustrée, ne peut comprendre. C'est moi, qui reprends le cours et lui explique en chinois ce que l'on attend d'elle. Bref, maintenant elle ne va plus à l'école l'après-midi. Bien sûr certains vont dire, le prof est bien, c'est l'élève qui (ne) suit pas. J'entends les autres élèves dire un peu la même chose.

Maintenant, ce que les apprenants attendent de l'enseignant chinois et de l'enseignant étranger est plus clair. Certainement, l'enseignant ne peut tout faire pour satisfaire les apprenants, parce que parfois, ceux-ci ne connaissent pas clairement leurs objectifs ni comment y arriver. Pourtant, si l'enseignant définit, prépare et organise arbitrairement les

[66] Ce récit a été écrit en français. Nous avons corrigé quelques erreurs de français avant de le présenter ici.

cours sans prendre en considération les avis des apprenants, il suscitera une réaction affective de l'apprenant. L'enseignement/apprentissage ne peut pas être optimisé sans l'interaction favorable telle que la confiance ou l'encouragement entre l'apprenant et l'enseignant. Les avis sur l'image et la fonction de l'enseignant chinois et celles de l'enseignant étranger sont importants pour optimiser les cours de LE.

Il est donc nécessaire d'alterner les professeurs chinois et les professeurs français, notamment pour le niveau débutant et intermédiaire, dans le but de mettre pleinement en jeu les avantages de ces deux sortes d'enseignant.

II.4.1.1.2 Coopération et division du travail

Suite au développement de l'enseignement du français en Chine, de plus en plus d'étrangers possédant le français comme langue maternelle ou langue seconde entrent dans l'équipe d'enseignement du FLE. Leur participation apporte aux apprenants chinois la situation et le contexte de la culture cible, introduit l'échantillon authentique et transplante l'environnement social pour la communication interculturelle. La langue et la culture vivantes raccourcissent la distance entre le livre et la vie réelle, permettent aux apprenants l'*input* de langue réelle et l'*output* dans le véritable contexte cible.

Actuellement, nous n'avons pas encore l'expérience de l'enseignant français ou francophone qui organise et assure tout seul les cours pendant tout l'apprentissage. Néanmoins, une expérience a été menée à Shanghai, entre 2002 et 2005, sur l'apprentissage de l'anglais par de jeunes adolescents chinois. Deux classes ont été comparées dans cette expérience, dont une n'avait que des cours de l'enseignant étranger, et l'autre que de l'enseignant chinois. Le résultat de la classe avec l'enseignant étranger était moins satisfaisant que celui de la classe avec l'enseignant chinois. Inspirée de cette expérience, nous supposons que l'enseignement unique par l'enseignant étranger ne convient peut-être pas à la situation et aux conditions actuelles en Chine.

Cette conclusion ne récuse pas les apports partiels de la fonction de l'enseignant étranger, mais prouve que dans la classe qui n'a que l'enseignant étranger, l'enseignant ne peut pas fonctionner avec tous les avantages.

Ainsi une intégration des fonctions de l'enseignant étranger et de l'enseignant chinois devient nécessaire et utile. La coopération et la division logique du travail entre eux semblent importantes pour réussir l'intégration.

II.4.1.2 Comparaisons linguistiques entre le chinois, l'anglais et le français

II.4.1.2.1 Phonétique

La phonétique est aussi bien la première étape que le fondement de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant chinois a ses points forts et ses points faibles dans la prononciation du français, en fonction des ressemblances et des divergences du système phonologique des langues. Le « crible phonologique » que Troubetzkoy décrit dans son célèbre ouvrage *Principes de phonologie,* explique bien ce phénomène. L'interprétation des sons dans une langue étrangère s'appuie tout d'abord sur le système phonologique de la langue maternelle : « Comme ce crible ne convient pas à la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. »

La transcription du chinois moderne – pinyin - venant du système de la notation phonétique latine, a des similarités avec le français. Le français et l'anglais, deux langues du système indo-européen, ont aussi des similarités au niveau de la phonétique et des règles d'orthographe. Dans l'enseignement et l'apprentissage du français aux Chinois, si l'enseignant et l'apprenant peuvent effectuer des comparaisons sur les points phonétiques entre ces trois langues, ils auront un travail plus facile en évitant la confusion. (Annexe 5 : Comparaison phonétique entre le français, le chinois et l'anglais)

Comme la Chine est un très grand pays, divers dialectes se parlent dans différentes régions. Les dialectes ont différents transferts linguistiques ; les apprenants qui parlent les différents dialectes ont donc diverses difficultés et facilités à apprendre le français, cela se reflète plus nettement sur le plan phonétique.

Il sera très compliqué d'analyser les transferts phonétiques de tous les dialectes. Dans cette partie, nous allons donc présenter et analyser des problèmes posés par le mandarin (*Pu*

tong hua) et l'anglais qui sont les deux langues normalement partagées par les apprenants chinois du français.

Nous avons analysé dans l'annexe des difficultés phonétiques pour les apprenants chinois (adultes) sous les aspects suivants (Annexe 6 : Difficultés en phonétique**) :**

1) Les difficultés en voyelles

2) Les difficultés en consonnes

3) La difficulté en accentuation

4) Le problème des habitudes de prononciation.

II.4.1.2.2 Lexique

Nécessité de l'enseignement comparatiste du français et de l'anglais au niveau du lexique :

L'anglais et le français sont des langues indo-européennes. L'anglais – langue germanique - et le français - langue romane - s'influencent l'une l'autre depuis très longtemps. À partir du 11^{e} siècle, quand les Normands, sujets du roi de France, parlant le français, gouvernaient l'Angleterre, le français était devenu la langue de l'aristocratie anglaise. L'anglais, au cours de son développement, a intégré un grand nombre de mots français. Après les années 40, le vocabulaire anglais de divers domaines entre à son tour dans la langue française. (Annexe 7 : Comparaisons lexicales).

II.4.1.2.3 Grammaire

L'enseignant se doit d'opérer une sélection dans ses connaissances afin de ne présenter aux apprenants que ce qui lui semble le plus utile pour eux, compte tenu de l'état de leurs connaissances antérieures, de leur « patrimoine métalinguistique » (Cicurel, 1985 : 59).

> Nous constatons ainsi que l'enseignant explique un phénomène grammatical en fonction de la représentation qu'il se fait des possibilités d'absorption métalinguistique de son public. (Cicurel, 1985 : 61)

L'influence du chinois et de l'anglais ne peut pas être ignorée dans l'enseignement de la grammaire française.

II.4.1.2.3.1 Système aspecto-temporel du français et du chinois

De nombreux ouvrages sont consacrés à la structure aspecto-temporelle du français (Guillaume, 1929 ; Le Goffic, 1997) et du chinois (Chao, 1968 ; Zhu, 1981 ; Smith, 1991 ; Xu, 1996 ; Klein, Li et Hendricks, 2000).

En français, le temps et l'aspect sont marqués par la morphologie verbale. Le français est une langue qui marque plus clairement le temps que l'aspect (Riegel, Pellat, Rioul, 1994).

Par contre la langue chinoise est une langue plutôt aspectuelle, il y a quatre particules aspectuelles : « *guo* » marquant l'aspect « parfait » : l'expérience vécue et accomplie, avec une rupture totale avec le présent. « *le* » marquant l'aspect perfectif ; « *Zhe* » et « *zai* »marquant l'aspect imperfectif.

Il n'y a pas de marquage grammatical du temps en chinois. Le temps en chinois est repéré en fonction du contexte, du savoir et du vécu par les moyens lexicaux. Même dans le marquage de l'aspect, les particules n'accompagnent pas systématiquement chaque énoncé. H. Hendriks (1999) montre qu'environ 30% des énoncés dans les récits des Chinois adultes sont marqués par la particule perfective « *le* », et les particules aspectuelles imperfectives sont très rarement attestées. (Annexe 8 - 1 : Comparaison grammaticale entre le français et le chinois)

II.4.1.2.3.2 Comparaison grammaticale entre le français et l'anglais

L'anglais et le français sont deux langues indo-européennes. Il y a presque 30% de mots anglais venant du français normand, et sa grammaire est aussi influencée par ce dernier.

L'anglais et le français appartiennent en grande partie aux langues analytiques, dont les caractéristiques sont que la relation grammaticale entre les mots ne se présente pas par la modification morphologique des mots eux-mêmes, mais par les éléments en dehors des mots, par exemple l'ordre des mots ou les mots adjacents.

Actuellement en Chine, les élèves qui apprennent le français en deuxième langue étrangère possèdent presque tous l'anglais comme première langue étrangère. Aussi semble-t-il important et utile de procéder à une étude grammaticale comparative entre l'anglais et le français, et de s'en servir dans la pratique de l'enseignement du français. (Annexe 8- 2 : Comparaison grammaticale entre le français et l'anglais)

II.4.1.3 Comparaison culturelle entre le monde chinois et le monde occidental

Dans cette partie, nous nous plaçons dans le domaine de la comparaison des cultures, et abordons le transfert culturel du chinois et de l'anglais dans l'apprentissage du français. Comme la « culture » est une notion vague, nous étudions seulement l'aspect du mode de pensée dans les mondes occidental et oriental.

II.4.1.3.1 Mode de pensée des Chinois et des Européens

Le langage est l'outil de la pensée. L'homme réalise sa réflexion au travers du mot et de la phrase. Le langage est aussi la manifestation de la pensée, parce que la pensée, une fois construite dans le cerveau, se manifeste en général en mots et phrases. Comme ce qu'indique Lee Carroll Bollinger[67] : La pensée se réalise et se manifeste au travers de la langue - la langue est non seulement nécessaire dans la manifestation de la pensée mais est aussi présente en cours de pensée[68]. Nous ne pouvons pas réfléchir sans la langue ni utiliser la langue sans penser.

La langue influence certainement la pensée.

Nous commençons par la comparaison de l'écriture de ces trois langues : le chinois est une langue de sinogrammes, alors que le français et l'anglais sont des langues alphabétiques. Existe-t-il une cohérence entre la différence d'écriture et la différence du mode de pensée entre les Chinois et les Européens?

[67] Né le 30 avril 1946. Avocat et éducateur américain. 19e président de l'Université de Columbia.

[68] Disponible sur le site de Columbia Magazine- the magazine of Columbia University : <http://www.columbia.edu/cu/alumni/Magazine/Fall2002/Bollinger.html>

La caractéristique du pictogramme décide plus ou moins des caractéristiques de la grammaire chinoise - directes et intuitives. Les langues alphabétiques, comme le français et l'anglais, reflètent abstraitement le monde. Leurs grammaires, au lieu de décrire intuitivement et directement le monde réel, démontrent analytiquement la relation entre des substances dans la phrase par des moyens grammaticaux, tels que la modification de la structure de la phrase et l'emploi des prépositions[69].

L'écriture chinoise et l'écriture européenne, avec les grammaires de leurs propres langues, travaillent ensemble et forment différemment les modes de pensée des Chinois et des Européens.

1. L'écriture et le mode de pensée

L'écriture chinoise, procédant de l'écriture figurative, se développe directement auprès de l'image. C'est-à-dire qu'en chinois, la forme et l'image expriment la signification. Au début de l'existence de l'écriture chinoise, les caractères s'accordaient toujours à l'image présentée par ce qu'ils décrivaient. Bref, en chinois, les caractères viennent des images des substances qu'elles signifient. D'après Shen Xiaolong (1995 : 4) :

> Les anciens Chinois prennent les objets matériels comme source de la langue, leurs connaissances sur le monde se formaient en un système : le ciel, la terre, les traces des animaux, l'écologie de la nature et les humains eux-mêmes offrirent leurs propres symboles à ce système. [70]

Les écritures européennes sont des écritures alphabétiques. Tous les alphabets, quels qu'ils soient, de la langue grecque, latine ou slave, viennent des alphabets phéniciens. Les pays européens employaient les lettres qui indiquent la prononciation pour créer leurs langues. Et voilà la naissance des langues alphabétiques. « Normalement, une lettre se présente un phonème, comme en anglais et en russe. » (Shi Anshi, 1988)

Dès la naissance de l'écriture chinoise et des écritures européennes, deux orientations différentes étaient prises.

---

[69] XIAO, Huazhi. 2009, « Différences culturelles reflétées par le chinois et l'anglais », *Journal de l'Université de Wenzhou.* Vol. 23, n° 2

[70] Traduit du chinois en français par nos soins.

L'écriture chinoise reste cohérente avec l'image présentée par les objets, et les écritures européennes restent, au début, cohérentes avec la prononciation. Ces deux cohérences nous montrent deux orientations différentes : l'une vers l'objet matériel (image), l'autre vers le phonème.

C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous :

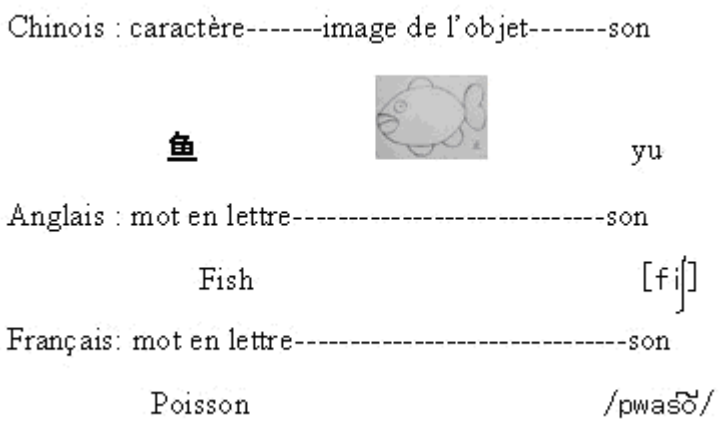


Figure II.4.1- Exemple pour comparer l'écriture chinoise, française et anglaise

Ainsi concluons-nous : (1) L'écriture chinoise est plus intuitive et directe, parce qu'elle est orientée vers l'objet réel, sa signification se réfère à la ressemblance de l'image de l'écriture et de l'image de l'objet.

(2) Les écritures européennes ont une cohérence avec le son, mais elles n'ont pas de relation directe avec l'image des objets indiqués. Elles sont, par rapport à l'écriture chinoise, plus abstraites.

2. La syntaxe et le mode de pensée.

Par rapport au chinois, les mots et les phrases composés en alphabets ne peuvent pas refléter directement le monde. Comme ce que sait tout le monde, le chinois n'a pas d'accord grammatical entre les mots, les langues alphabétiques ont néanmoins souvent des flexions. Prenons le français comme exemple : la conjugaison de verbe est très compliquée ; de plus, le nom, le pronom et l'adjectif doivent s'accorder selon le nombre, le genre et le cas.

Cela prouve que, comme les langues alphabétiques ne peuvent pas refléter intuitivement le monde, elles ont choisi une orientation plus rationnelle du développement.

Les facteurs grammaticaux tels que le nombre, le genre et le cas nous prouvent que les langues alphabétiques forment un système grammatical afin de refléter la nature des substances et la relation entre les substances.

Ce système, rendant ces langues plus rationnelles et plus abstraites, présente pour les Chinois des difficultés dans l'apprentissage des langues alphabétiques.

Le genre, le nombre, le cas et le temps, le mode, la voix donnent une caractéristique essentielle à la grammaire des langues alphabétiques : la caractéristique analytique (Xiao Huazhi, 2009). Tout simplement, il faut toujours penser à analyser la fonction et la nature du mot pour les six aspects indiqués ci-dessus pour bien comprendre et se faire comprendre.

En conséquence, nous pouvons dire que c'est l'abstraction qui développe la rationalité des langues européennes.

3. La pensée symbolique et la pensée logique.

Les connaissances sur la nature et la relation entre les substances sont considérées comme l'objet et le résultat de l'analyse logique et de la cognition rationnelle. Le chinois, au lieu de montrer directement la nature et la relation, tente de décrire directement et simplement l'objet lui-même. Les langues alphabétiques, au contraire du chinois, en même temps qu'elles décrivent une chose, s'appuient sur certains moyens grammaticaux pour analyser et démontrer la relation entre les éléments. Cette analyse est abstraite et logique.

L'apprenant chinois qui pense, depuis sa naissance, à la chinoise, prend du temps pour s'habituer au mode de pensée européenne qui est moins intuitive mais analytique, surtout pour apprendre et s'adapter à la syntaxe anglaise et française. Les apprenants chinois ont beaucoup de mal, en raison de la différence d'écriture et de mode de pensée, de parler le français naturellement, inconsciemment en pensant à la française. Il n'est pas non plus facile de comprendre la phrase française, car ils mettent du temps à analyser la relation entre les éléments dans la phrase. C'est-à-dire qu'une fois qu'ils connaissent la signification de tous les mots, ils doivent aussi distinguer et analyser leurs fonctions.

Nous pouvons considérer la différence d'écriture et de syntaxe comme la raison des difficultés qu'ont les apprenants chinois dans l'apprentissage de la grammaire. Et cette différence en langue vient de la différence des cultures entre la nation chinoise et les nations

européennes. La prise de conscience de cette différence culturelle va aider l'apprenant à accepter et à apprendre la langue et la culture françaises.

II.4.1.3.2 Identité culturelle de l'enseignant de LE

En face du challenge de la mondialisation, il est important que l'enseignant de LE dans son propre pays prenne conscience que l'enseignement des LE concerne non seulement la transmission et l'apprentissage du code d'une langue étrangère, mais aussi la popularisation d'une multiculture étrangère. C'est une construction des compétences communicatives au-delà de la langue, la nation et l'espace-temps.

Les intermédiaires, qui rendent possible l'héritage de la langue et la culture, rencontrent une question en face de l'impact des multiples cultures de la mondialisation :

Quel est le chemin à suivre devant la contradiction et le conflit entre la culture de « soi-même » et des « autres » ?

Une bonne identité culturelle de l'enseignant de LE peut permettre de bonnes connaissances et un bon équilibre entre les cultures exotiques et la culture maternelle. Ainsi, avec la bonne identité entre la localisabilité et la mondialité, les enseignants de LE pourraient mieux travailler en tant que lien dans l'enseignement interculturel de LE dans son propre pays.

L'enseignant de LE connaissant aussi bien la culture cible que la langue cible appréhende mieux la mondialité de la culture. Dans le même temps, en tant que porteur de la culture maternelle dans son propre pays, il connaît bien l'évolution et le développement de sa culture maternelle. L'enseignant vernaculaire de LE a une identité culturelle complexe et particulière.

A) L'identité cosmopolite

La mondialisation de la culture est au vu et au su de tous. Les cultures de chaque nation, à travers la communication, la fusion, l'interpénétration et la complémentation mutuelle, excèdent les limites du territoire, de la culture et de la langue locales, et se dirigent vers

l'internationalisation. Les cultures nationales et locales, en surmontant les frontières culturelles, apprises et jugées par les êtres humains, obtiennent l'agrément et l'acceptation dans le monde, et deviennent un « fonds » commun.

L'enseignant de LE, incorporant diverses cultures, a la fonction intermédiaire de propager la culture. Il doit élargir sa façon de voir, et posséder la compétence de la mise en opération des multiples cultures. Le travail de l'enseignant de LE est non seulement d'avoir une base solide de connaissances des cultures étrangères et de les transmettre, mais aussi de savoir comparer les diverses cultures, de saisir les avantages des cultures étrangères et d'introduire les moelles des cultures étrangères dans la classe de LE pour attirer l'attention et appeler la conscience multiculturelle des apprenants.

B) L'identité endémique

La mondialisation manifestée dans l'identité culturelle de l'enseignant de LE n'est pas d'accepter unanimement et complètement les cultures étrangères. Comment les enseignants de LE peuvent-ils et doivent-ils faire face au choc culturel?

Pour les enseignants chinois de LE en Chine, nous trouvons en général quatre mentalités : 1° Insister sur l'importance et la perfection de la culture maternelle en refusant de connaître l'étrangeté des autres cultures et en les cachant. 2° Malgré l'aveu de l'étrangeté des autres cultures, essayer inconsciemment de la déprécier. 3° Au contraire de la deuxième mentalité, à l'idée que certaines cultures étrangères sont plus modernes et 'supérieures', apprendre et consacrer l'étrangeté sans trier. 4° Garder la nationalité dans son identité culturelle avec une attitude ouverte aux autres cultures. Evidemment, la quatrième mentalité est la meilleure.

Les cultures anthropiques doivent pouvoir s'absorber l'une l'autre, l'accord et l'acceptation des autres cultures n'équivalent pas à rejeter la culture de sa propre nation ni à abandonner son état de l'existence.

Dans la pratique de l'enseignement de LE, l'enseignant de LE ne peut pas insister seulement sur la transmission et l'assimilation de la culture cible, il doit aussi tenir compte de l'influence de la culture maternelle des apprenants et de la sienne. Bien sûr, l'enseignement de la langue en laissant la culture à l'écart et le jugement méprisant de la culture cible ne sont

pas préconisés. La mauvaise mentalité du jugement sur la culture cible et du traitement de la relation entre les cultures étrangère et maternelle cause la décroissance de l'influence de la culture maternelle et de la morale des apprenants. Dans l'enseignement dirigé par cette mauvaise mentalité, les apprenants risquent de planter leur culte dans le champ des cultures étrangères notamment occidentales, et de perdre leur propre culture maternelle. Cela défavorise le développement de la compétence communicative et interculturelle.

Par conséquent, l'endémisme de l'identité culturelle de l'enseignant de LE est donc indispensable dans un enseignement de LE optimisé.

C) L'identité double

(1) La mondialisation et l'endémisme ne sont absolument pas antagonistes. En effet, ils peuvent se modifier et s'amalgamer l'un à l'autre.

Les deux caractéristiques ne sont pas contradictoires. La culture est pluraliste, chaque nation a son propre schème culturel. Nous trouverons peut-être l'étrangeté et les particularités de telle culture par rapport aux autres, alors qu'il n'y pas de hiérarchie entre le bien et le mal, le supérieur et l'inférieur entre les cultures. Un esprit ouvert aidera l'enseignant de LE à accepter les différences culturelles et à les respecter. Pour un enseignant de LE pour qui la langue cible est aussi sa langue étrangère pré-acquise, la parfaite possession de la langue cible ne signifie pas qu'il devienne déjà étranger ni qu'il soit obligé d'abandonner son identité et sa culture maternelle. Cette mauvaise conception risquerait de fourvoyer les apprenants dans leur apprentissage.

Par conséquent, la culture maternelle fait partie de l'enseignement de LE. Par exemple, il a été prouvé plusieurs fois que la comparaison entre la culture maternelle et la culture cible peut permettre aux apprenants une connaissance plus profonde et une meilleure compréhension de la culture cible. Cette sorte de comparaison peut aussi développer la compétence d'analyse et de jugement de l'apprenant. La comparaison entre les cultures effectuée par l'enseignant en classe habituerait l'apprenant à la comparaison par soi-même. Si l'enseignant offre un bon guide et une bonne méthode de comparaison, l'apprenant, face aux différences entre les cultures, va davantage apprécier le charme de chaque culture comparée ; les similarités entre les cultures donnent aussi l'impression à l'apprenant d'être

plus proche de la langue et culture cibles. Cette impression facilite aussi bien l'ouverture d'esprit de l'apprenant que la prise en compte de la tendance de mondialisation.

Ainsi nous pouvons conclure que l'enseignant de LE doit tenir compte de l'importance de son identité culturelle présente dans l'enseignement et constater clairement cette identité culturelle pour assurer la réussite de son enseignement.

Prenons un exemple, quand l'enseignant chinois aborde l'enseignement des langues occidentales comme l'anglais et le français, les cultures occidentales ne sont pas et ne peuvent pas être évitées. Par égard aux différents points de vue de la politique et aux différents rôles économiques joués sur la scène internationale, comment un enseignant chinois pourra-t-il traiter la relation entre la culture chinoise et la culture occidentale pour éviter la passivité et l'imperméabilité de la culture maternelle des apprenants lors de leur apprentissage ?

Pour nous, l'enseignant doit d'abord mettre entre parenthèses le contenu culturel difficilement accepté par l'apprenant chinois, et ensuite encourager les interactions entre les cultures et les langues pour que la langue et la culture maternelles ne perdent pas l'initiative aussi bien chez un apprenant que dans le cénacle global de la culture.

(2) La nature de l'identité culturelle de l'enseignant de LE n'est pas non plus stationnaire ni solitaire. L'identité double, n'étant pas une toute simple superposition, change selon différentes situations. Par exemple, dans les activités d'interaction, l'enseignant doit éviter l'identité « autoritaire », « rigide » et « sévère » formée dans la culture traditionnelle chinoise, et jouer le rôle du « coopérateur » qui est actif, humoristique et plein de confiance en lui-même[71]. Dans l'enseignement de LE, tenant compte du moment et de la situation, l'enseignant joue différents rôles en classe avec les apprenants. Ces rôles se réalisent grâce à la double identité culturelle de l'enseignant qui ressemble à un pont liant le monde occidental et la culture chinoise.

En un mot, pour être un enseignant qualifié dans l'enseignement de LE, il faut apprendre à équilibrer les deux cultures concernées et prendre conscience que les natures

[71] LI, Xiaohong & DENG, Guojie, 2009, « Présentation et fonction de l'identité culturelle de l'enseignant dans la pratique de l'enseignement de LE », *Education en dehors de la scolarité : Théorie*. n° 13.

culturelles sont à la fois différentes et semblables, et que la nature de la mondialisation de la culture est un système harmonieux, équilibré et évolutif.

II.4.2 Transfert linguistique

II.4.2.1 Généralité du transfert linguistique

De plus en plus, les langues étrangères sont enseignées en Chine. Avec ce croisement, les facteurs influents du transfert des langues deviennent plus compliqués. Non seulement la grammaire de la langue maternelle, mais aussi celle de l'anglais, considérée comme un pont entre le chinois et le français, influent remarquablement sur l'apprentissage de la grammaire française.

Dans cette partie, nous étudierons les méthodes de l'enseignement de la grammaire française en analysant les problèmes du transfert multilingue.

II.4.2.2 Langue et transfert multilingue

Les langues, se différenciant par leurs propres caractéristiques, ont aussi des similarités entre elles. Ce sont ces similarités qui rendent possible le transfert entre les langues. Quand les débutants ne savent pas s'exprimer dans la nouvelle langue qu'ils viennent d'apprendre, ils ont l'habitude de se servir des cultures, de la prononciation, de la structure grammaticale et de la morphologie de leur langue maternelle ou d'autres langues mieux maîtrisées, comme aide. Et ainsi le transfert entre différentes langues s'opère naturellement.

> Si je dois conclure toutes mes expériences de l'apprentissage en un seul principe, c'est que le seul élément important qui influe sur l'apprentissage est les connaissances pré-acquises de l'apprenant. (Ausubel DAVID P., 1968)

La théorie du transfert multilingue, née au cours de la recherche des influences positives et négatives de plusieurs langues étrangères dans l'apprentissage, a pour but de

rechercher l'influence et l'effet des langues pré-acquises sur la langue cible quand l'apprenant fait face aux documents de la nouvelle langue (langue cible). Quand les caractéristiques de la langue cible se ressemblent beaucoup ou sont identiques à celles des langues pré-acquises, une influence positive venant des langues pré-acquises est réalisée. Au contraire, si les caractéristiques des langues se différencient, ces différences font appel au transfert négatif, à la perturbation ou encore l'influence négative (Lado, 1957)[72].

Plusieurs recherches montrent que le transfert dans la métalangue chez l'adulte est beaucoup plus important que chez l'enfant. Au sujet de l'analyse de la métalangue des apprenants, les linguistes constatent que deux systèmes de connaissances se superposent dans les activités de pensée : le système des connaissances linguistiques et culturelles préexistantes et celui des nouvelles connaissances qui est en train de se former. Cette superposition se produirait peut-être chez l'apprenant lui-même ou par des éléments extérieurs tels l'enseignant, les livres ou les camarades (Zhang Huifen, 1989). Lors de l'acquisition d'une langue étrangère, se présente d'abord un conflit entre la nouvelle information qui est en train de s'acquérir et les anciennes – celles des langues pré-acquises. Après ce conflit, les acquéreurs cherchent à reconstruire le système de connaissance avec les nouvelles informations en se penchant et s'appuyant sur les langues apprises, développant les nouvelles informations dans la direction des langues pré-existantes, gardant certains modèles fonctionnels des langues pré-acquises dans la langue cible. Du point de vue du transfert linguistique, l'apprentissage est un processus liant les expériences d'apprentissage et les connaissances des langues.

En tant que locuteur et auditeur, on est obligé de respecter les règles lors de l'utilisation des langues, pour éviter de mal comprendre ou de produire la mauvaise expression. Quand les locuteurs s'expriment en langue maternelle, les règles grammaticales sont « cachées » dans nos cerveaux, ils font donc peu attention à l'emploi des règles. Parce que nous acquérons la langue maternelle d'abord par le besoin de la communication dans le contexte

[72] LADO, R. 1957, *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Cité par DAI, Weidong & WANG, Dong. 2002. 6, *Recherche du transfert linguistique : Question et réflexion*, coll. « Langues étrangères ».

dans la vie quotidienne, et apprenons, plus tard, les règles pour la normaliser. Au contraire, l'attention portée aux règles grammaticales est indispensable lors de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue étrangère, notamment au début de l'apprentissage. Les apprenants pensent constamment à faire référence à la grammaire autant en parlant qu'en comprenant. Comparé à l'acquisition de la langue maternelle, l'apprentissage de la langue étrangère commence, en général, par les règles qui normalisent la langue, et après, la compétence de l'emploi de la langue suit.

L'emploi des règles grammaticales se réalise souvent en deux modèles de pensée :

a. L'apprenant décide d'abord la structure de l'expression ou de la phrase qu'il souhaite, et après y ajoute des mots au sens correspondant.

b. L'apprenant choisit d'abord les mots, et les met ensuite en ordre d'après les règles grammaticales.

II.4.2.3 Analyse des problèmes du transfert linguistique dans l'apprentissage par l'apprenant chinois

Pour les apprenants chinois du FLE, le code linguistique n'est pas toujours le même. Pour la plupart d'entre eux, quatre codes sont à leur disposition : 1) le chinois - langue maternelle ; 2) le français - première ou seconde langue étrangère ; 3) l'anglais qui occupe la première ou la seconde place comme langue étrangère (selon l'importance du français) ; 4) le dialecte - une langue modifiée du mandarin.

Alors, dans les établissements scolaires et éducatifs, comment les apprenants chinois choisissent-ils les codes linguistiques pour réaliser la communication ? Quel est l'état de l'utilisation de la langue ou des langues dans le contexte scolaire ?

Selon notre sondage effectué auprès des apprenants chinois, la fréquence et la volonté de l'emploi du français ne sont pas satisfaisantes, et s'opposent même au souhait des enseignants. Quelles sont les raisons du manque d'envie des apprenants chinois d' « ouvrir la bouche » et de parler le français? Un autre point à remarquer dans ce sondage concerne l'influence du transfert multilingue de l'anglais sur l'apprentissage du français.

D’après une grande partie de nos observations, de nombreux apprenants sont influencés par l’anglais. Il leur arrive souvent de répondre aux questions en anglais en classe, d’écrire un mot anglais dans un texte en français, ou de composer des phrases à l’anglaise alors qu’il s’exprime en français. Pendant l’apprentissage ou l’emploi de l’anglais, le français perturbe de la même façon.

Comment les enseignants doivent-ils regarder et traiter ces influences et le transfert ?

II.4.2.3.1 Méthodologie d’enquête

Pour étudier le problème du transfert linguistique dans l’apprentissage par les apprenants chinois, nous avons élaboré une enquête en tant qu’étudiante en master, en 2007, auprès des apprenants dont la plupart étaient les étudiants en première et deuxième année de français - spécialité à l’Université Océanique de Chine, de l’Université du Shandong et d’autres universités chinoises, les autres étaient dans les établissements privés. (Annexe 9 : Questionnaire - Etudes de la fonction et de l’influence de l’anglais sur le FLE en chine - effectué pour le mémoire de master 2 en FLE, 2007).

Ensuite, nous avons, en 2008, complété cette enquête avec des observations et des entretiens dans trois établissements privés à Jinan. Tous les apprenants avaient appris le français depuis moins de deux ans.

Au total, cinquante-sept interviewés, dont quinze garçons, m’avaient retourné le questionnaire rempli. Les questions concernant le transfert linguistique étaient proposées dans le questionnaire, avec l’objectif de rechercher les raisons du choix de la langue des apprenants.

1) Quel code linguistique les apprenants choisissent - ils pour communiquer entre eux dans les établissements scolaires?

2) Pourquoi ?

La deuxième partie se compose des entretiens organisés en 2008, auprès de trente apprenants. Nous avons d’abord expliqué le contenu et l’objectif de l’entretien, et noté ce qu’ils ont répondu sans juger l’énoncé des interviewés. Les questions que soulèvaient nos entretiens étaient :

1) Les différences entre le français et l'anglais influencent-elles négativement l'apprentissage du français ? Dans quels domaines se présentent ces influences ?

2) L'apprentissage de l'anglais influence-t-il positivement l'apprentissage du français ? Si oui, dans quels domaines les avantages se présentent-ils ?

II.4.2.3.2 Résultat et réflexion

1) Le choix entre le mandarin et le français

1° La situation de l'emploi du français en dehors de la classe :

	a	b	c	d	Totalité
%	12.5	78.4	8.1	0	100
Situation de l'emploi du français	Jamais parlé	rarement	parfois	souvent	100

Tableau II.4.3 - *Situation de l'emploi du français au-dehors de la classe*

Pour répondre au questionnaire, les apprenants devaient évaluer d'abord leur niveau de français eux-mêmes, et de fournir correctement le feed-back sur l'état de l'emploi du français après la classe. Le premier tableau nous démontre que, d'un coté, la plupart des apprenants ne se satisfont pas de leur niveau de français, et que d'un autre, ils ne veulent pas pratiquer et consolider leur français en profitant de la communication après le cours. Quel est le motif de ce choix pour les apprenants ?

2° Les éléments empêchant de parler le français :

Raisons proposées	%
A. J'ai du mal à parler le français	16.2
B. Je ne veux pas me faire remarquer par les autres	5.4
C.Ce n'est pas nécessaire, l'apprentissage du français et la vie quotidienne sont séparés	8.1
D. Je n'ai pas de situation appropriée ni de personnes avec qui je peux pratiquer le français	13.5
E. Mon français est faible, je n'ai pas le courage de le montrer devant les autres	24.3
F. Je ne veux pas que les autres pensent que j'étale mon érudition	24.3
G Je suis Chinois, il n'est pas nécessaire de communiquer en langue étrangère avec les Chinois	5.4
H. Autres	2.7
TOTALITE	100

Tableau II.4.4 - *Eléments empêchant de parler le français*

Voici les raisons pour lesquelles les apprenants chinois ne veulent pas « ouvrir la bouche » et parler le français :

A. Ils croient qu'il leur manque encore du vocabulaire, et qu'ils sont incapables de parler. Mais selon nos observations et nos expériences, les enseignants savent bien qu'au cours de l'apprentissage de LE, la quantité de vocabulaire n'est pas l'élément déterminant pour pratiquer à l'oral. Si les apprenants ont l'intention et la compétence de communiquer, ils peuvent, en cas de manque de vocabulaire, s'exprimer de manière indirecte. Par conséquent, l'insuffisance de vocabulaire n'est qu'un prétexte pour se consoler. Il est clair que le comportement « muet » ne s'impute pas au manque de connaissances linguistiques mais à la compétence faible.

B. Ils voudraient éviter d'être la cible de l'attention des autres.

D. Les apprenants qui ont choisi D pensaient qu'il manquait l'environnement et des interlocuteurs.

E et F. Ils ont peur que l'on se moque d'eux s'ils parlent mal le français, ou d'être considérés comme vantards.

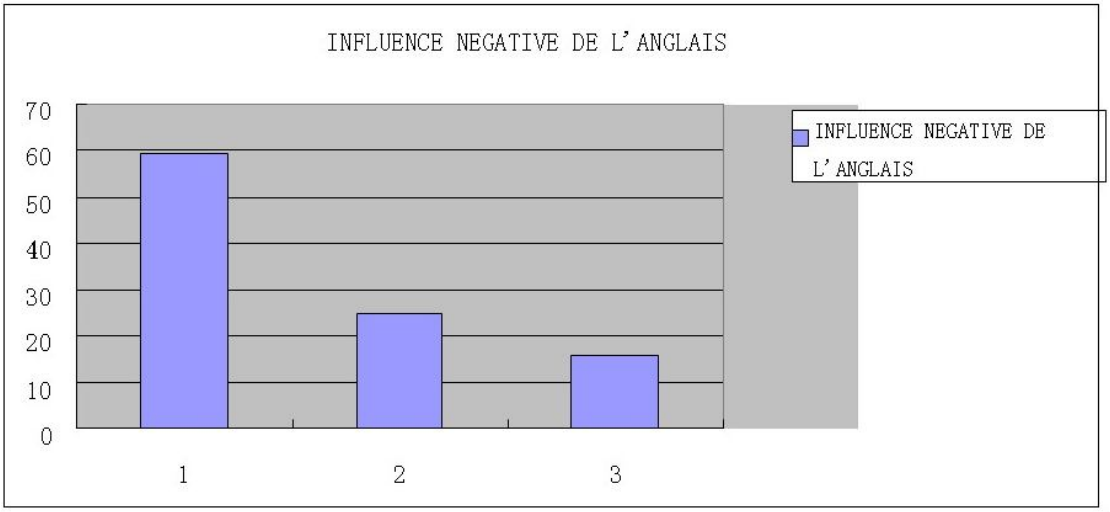
En effet, B, E et F révèlent que les apprenants se limitent à la culture traditionnelle chinoise. Dans ce cas, l'enseignant pourrait les encourager à surmonter les obstacles psychologiques.

C, G et H sont les motifs individuels. Ils croient que le français, au lieu d'être la langue véhiculaire dans la vie quotidienne, est la langue du travail qui ne s'emploie que dans les études et au travail. C'est pour cette raison qu'ils choisissent le chinois dans la communication après la classe.

2) L'anglais et le français

Les résultats sont analysés par le logiciel de SPSS. D'abord, nous avons calculé la fréquence et la proportion de l'emploi de l'anglais des apprenants observés ; ensuite, nous avons pondéré cette proportion ; à la fin, nous montrons ici le résultat et les différences entre les données à l'aide de tableaux :

1° L'influence négative de l'anglais sur l'apprentissage du français :



Influence assez grande *Influence très grave* *Un peu d'influence*

Tableau II.4.5 - *Influence négative de l'anglais sur l'apprentissage du français*

Selon le tableau ci-dessus, 100% des apprenants avouent l'existence de la perturbation de l'anglais sur l'apprentissage du français. 59.4% des apprenants considèrent que cette perturbation est assez grande. La plupart des interviewés révèlent qu'au début de leur apprentissage du français, il leur est souvent arrivé d'utiliser, avec et sans conscience, des mots anglais ou des phrases anglaises pour s'exprimer. Néanmoins après une certaine période,

ils ont commencé à remarquer qu'en cours d'anglais, des phrases et des mots français leur venaient de temps en temps à l'esprit.

L'influence négative de l'anglais sur l'apprentissage du français se présente dans trois domaines : la phonétique, le lexique et la grammaire.

2° L'influence positive de l'anglais sur l'apprentissage du français

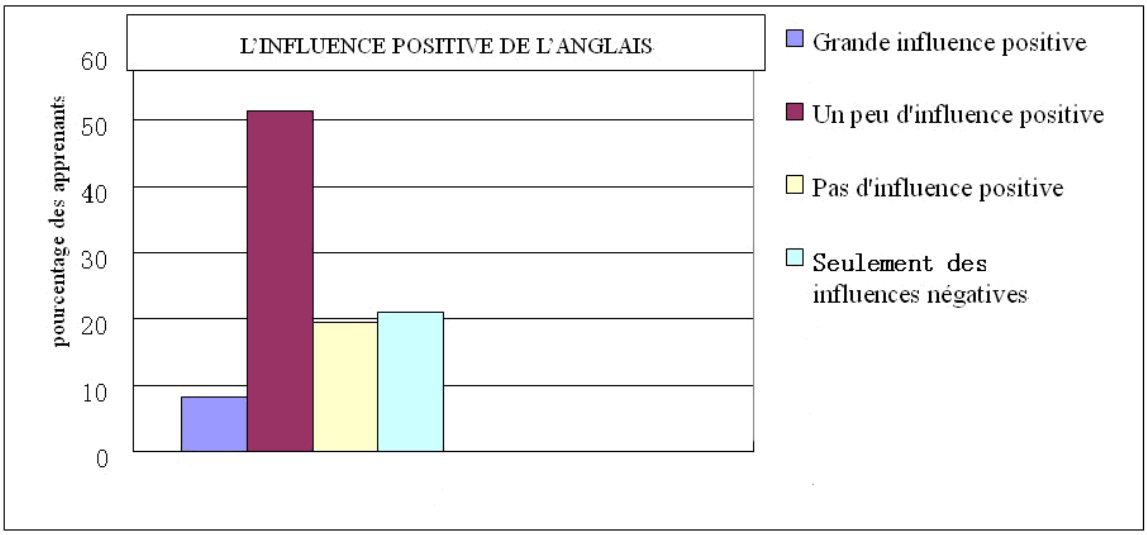


Tableau II.4.6 - *Influence positive de l'anglais sur l'apprentissage du français*

Le tableau montre que 51.4% des apprenants estiment que la maîtrise de l'anglais pourrait pousser et favoriser l'apprentissage du français, 8.1% considèrent comme très grande l'influence positive de l'anglais sur l'apprentissage du français. Quelles sont les raisons de ces considérations ?

Selon notre recherche et analyse, trois raisons semblent logiques et compréhensibles :

Premièrement, malgré des différences phonétiques entre l'anglais et le français, ils ont 26 lettres identiques.

Deuxièmement, la religion, la culture et le modèle similaires du développement de société permettent la diosmose et l'influence mutuelle du vocabulaire anglais et français. L'accumulation du vocabulaire anglais facilite l'apprentissage du français et vice-versa.

Troisièmement, les apprenants parlant l'anglais comprennent mieux que ceux qui ne connaissent pas la grammaire anglaise : le verbe doit se conjuguer selon le sujet, le mode,

l'aspect et le temps. Parce que les apprenants parlant l'anglais comme langue étrangère ont déjà conceptualisé, lors de l'apprentissage de la conjugaison du verbe.

En analysant les deux tableaux, un fait intéressant est à remarquer: d'un coté, comme ce que démontre le tableau II.4.5, la plupart des apprenants pensent que l'anglais a une influence négative sur l'apprentissage du français, de l'autre, ils apprécient aussi que l'anglais influence positivement l'apprentissage du français (*cf.* tableau II.4.4). Il n'est pas difficile de comprendre ce fait paraissant contradictoire. La possession de l'anglais, quel que soit le niveau, est, en tout cas, une condition favorable pour apprendre le français. La perturbation et le transfert négatif restent partiels.

II.4.3 Bilan

Les psychologues ont conclu que, dans le processus de cognition des humains, une chose est mieux connue et comprise par la comparaison[73], c'est aussi le cas pour l'apprentissage de LE. Dans l'enseignement du français, la comparaison des points similaires et identiques entre l'anglais et le français peut atténuer la difficulté de l'apprentissage du français, élever l'intérêt de l'apprentissage. La comparaison des points différents, notamment les points semblant les mêmes tout en étant différents, peut en effet approfondir la compréhension et la cognition de la langue française, et, partant, peut permettre d'éviter le plus possible les erreurs dans l'apprentissage et l'emploi de ces deux langues.

« Perturbation – comparaison - meilleure compréhension » est un processus actif et positif de l'apprentissage.

L'importance de l'anglais est bien reconnue dans le monde, il est plutôt une langue indispensable dans les domaines internationaux. Les méthodes qui ne conçoivent l'enseignement du français qu'en restant strictement dans les limites du français sont plus faibles et moins efficaces.

[73] Cité dans LIU, Shili & FAN, Weiwei. 2003, « Perceiving Cognitively and Going beyond the Cultural Psychology of Nations », *Journal de l'Université de Science et Technologie de Huazhong.* Vol. 17, n° 6

Quelles sont les méthodes plus efficaces, du point de vue du transfert entre le chinois, l'anglais et le français chez l'apprenant chinois ? Selon nos expériences, cinq points semblent intéressants à suivre :

1) Commencer par le concept. L'enseignant peut faire croire aux apprenants que l'anglais et le français sont deux langues qui s'aident l'une à l'autre et qu'ils atteindront bien à un bon niveau du français s'ils maîtrisent bien l'anglais. Par exemple, la proposition des mots anglais qui ont la même forme (ou presque) et le même (ou presque le même) sens pourrait attirer l'intérêt et la curiosité des apprenants dans l'apprentissage du français. L'introduction de l'histoire de l'anglais et du français, pouvant prouver l'affinité entre les deux langues au niveau de la forme, montre aussi aux apprenants l'importance de la comparaison des langues pour apprendre une langue étrangère. L'initiation aux différences entre des langues et le concept de la comparaison permettent aux apprenants l'établissement dès le début de la confiance de réussir à apprendre le français.

2) Connaître et profiter du fait que la comparaison effectuée pourra renforcer la compréhension et la mémoire. Par exemple, la nouvelle conception de la conjugaison du verbe français décourage les apprenants, parce qu'ils la trouvent compliquée et difficile, et ils ont souvent des ressentiments et de l'irritation contre la conjugaison. En face de la difficulté à introduire cette nouvelle conception, l'enseignant pourrait très bien la comparer avec celle qui se présente aussi en anglais : par exemple, le verbe « *be* » qui a plusieurs formes selon le sujet et le nombre de celui-ci, le « *-s* » est à la fin du verbe si le sujet est à la troisième personne du singulier. Les apprenants s'aperçoivent, avec cette méthode d'édification, que la conception « conjugaison » n'est plus nouvelle, et que le français est une langue plus précise et cohérente que l'anglais. Ainsi choisiraient-ils les méthodes plus propres et rajusteraient la stratégie pour apprendre le français.

Les caractéristiques et l'histoire de l'anglais et du français influencent la possibilité et l'efficacité de la méthode contrastive.

3) Organiser des activités sur l'interlangue des apprenants. Après avoir analysé la relation grammaticale entre ces trois langues, les apprenants vont finir par trouver le lien structural logique entre eux. Cela rend possible l'existence de l'interlangue. Le transfert

multilingue se reflète au cours de la formation de l'interlangue et se présente véritablement par l'interlangue.

Chaque apprenant a pendant une certaine période de son apprentissage son propre système de grammaire ponctuelle. Indépendant et structuré à un certain niveau, ce système ne dure pas longtemps.

Avec l'apprentissage, toute action langagière peut changer ce système et permet à l'apprenant de s'approcher de la langue cible. Ainsi, influencé par le transfert multilingue, l'apprenant forme son propre paramètre linguistique en intégrant plusieurs langues acquises.

Si l'enseignant organise les activités pédagogiques autour de l'interlangue et des caractéristiques de la pensée linguistique de l'apprenant, ce dernier va vite s'habituer au fonctionnement des langues. Les linguistes appellent ce fait « *multi-language awareness* » (Ausubel David, P., 1968).

4) Bien connaître l'identité du français. Faire attention au transfert négatif.

Comme toute langue a son identité, les apprenants qui apprennent plusieurs langues sont plus compétents en langues que ceux qui sont monolingues. En apprenant et distinguant l'identité de chaque langue, ils forment non seulement leur compétence linguistique mais aussi leur compétence d'apprentissage. Beaucoup d'apprenants ont la même impression qu'après l'apprentissage de la troisième langue, celui d'autres langues est facilité et plus efficace.

L'essence de l'enseignement est d'agir en fonction des circonstances et d'éviter de se limiter à l'enseignement formalisé. Malgré la perturbation que créent les langues préacquises, l'enseignant pourra très bien guider les apprenants dans l'apprentissage du français à travers le transfert positif.

Chapitre 5

Théorie de l'optimisation de BABANSKI

Dans cette partie, nous notons le terme « optimisé » entre guillemets, en considérant qu'il n'existe rien d'optimisé au sens absolu dans le monde. Tout ce qui est considéré comme « optimisé » dans cette partie est relatif à la condition et l'environnement réels.

II.5.1 Introduction

Le fondateur de la théorie de l'optimisation de l'enseignement et de l'éducation est Babanski[74] (1927. 1- 1987. 8). Les idées de cette théorie se sont formées grâce à son travail sur les expériences contre le phénomène répandu du redoublement de classe dans la région de Rostov-sur-le-Don (Ростов-на-Дону). Mettant de côté les difficultés scolaires des élèves, il a recherché systématiquement les failles de l'enseignement et de l'éducation et a enrichi et complété cette théorie en s'appuyant sur la dialectique marxiste, en associant la cybernétique et la théorie des systèmes.

L'optimisation, en tant qu'un des plus importants principes pour organiser scientifiquement le travail, exige un projet « optimisé » - le projet le plus efficace dans le cadre d'une condition donnée. L'idée de l'optimisation du travail vient de la

[74] Educateur contemporain connu, professeur, expert et docteur en éducation. Membre de l'Académie des sciences de l'éducation de l'Union soviétique.

recommandation de Lénine : Il faut savoir « choisir automatiquement les procédés, les approches et les méthodes qui nous apportent le meilleur résultat durable en nous demandant la moindre énergie »[75]. Depuis le début des années 70, de plus en plus d'enseignants et d'éducateurs s'intéressaient au thème de l' « optimisation ». Certains ont posé la question : l'optimisation est- elle le renforcement et le perfectionnement des anciennes méthodes d'enseignement ? Si la réponse est positive, est- il nécessaire de l'introduire comme un nouveau terme dans l'éducation ?

Selon Babanski (2001 : 2), l'introduction de ce nouveau terme est nécessaire pour que l'enseignant vérifie, selon le temps consacré et l'effet de l'enseignement, si le programme d'enseignement choisi est vraiment le meilleur en fonction des conditions et du contexte présents. Par exemple, il n'est pas difficile de proposer (transmettre) un contenu moderne et compliqué en cours, mais si les auditeurs sont trop jeunes pour l'accepter, ce contenu n'est pas adapté pour optimiser l'enseignement. Babanski pense que si l'on insiste trop sur certaines tâches, les autres tâches se réaliseront avec une efficacité réduite. Cependant, ces 'autres tâches' sont aussi importantes pour l'apprentissage.

Les recherches sur la gestion générale influencent directement le développement des principes de l'optimisation : la théorie de la gestion exige de prendre en considération l'interaction entre le sujet et l'objet, étudie avec cohérence le planning, l'organisation, la régularisation, la rétroaction, la rectification et l'analyse du résultat des activités (Babanski, 2001 : 4).

Repérer le chaînon clé est une méthodologie très importante en vue de l'optimisation. Si l'on ne peut pas repérer le chaînon essentiel des activités d'enseignement, il n'est pas possible de trouver le projet le plus optimisé (Babanski, 2001). Babanski a donné l'explication suivante : il faut souvent distinguer et extraire la caractéristique principale parmi plusieurs caractéristiques importantes, puis trouver les causes du manque de compétence des élèves dans l'apprentissage et de la faiblesse de l'organisation des activités d'enseignement ; nous devons ensuite préciser l'essentiel

[75] *Collection complète des œuvres de Lénine*, 1959, Vol. 8, p. 82
Cité dans : BABANSKI, 2001, *trad.* WU, W. K., *L'optimisation de l'enseignement et de l'éducation*, p. 1. Nous l'avons traduit du chinois en français.

du contenu des manuels, et proposer la forme et les méthodes d'enseignement prédominantes pour faciliter la recherche du projet « optimisé ».

La relation entre la vérité absolue et la vérité relative donne aussi des informations lorsqu'on étudie les principes d'enseignement : L'optimisation reste toujours une vérité relative, car elle ne propose aucune stratégie idéale ni absolue. Néanmoins, elle est l'étape nécessaire dans la recherche du projet idéal pour organiser les activités d'enseignement.

Pour se rapprocher le plus possible de l'optimisation de l'enseignement, les qualités et les expériences de l'enseignement aussi bien théoriques que pratiques jouent un rôle important.

Dans ce chapitre, nous allons défricher les questions suivantes qui influent sur l'optimisation de l'enseignement du français en Chine:

1) Quels sont les principes et les critères de la théorie de l'optimisation de Babanski ?

2) Par quels moyens peut-on au mieux optimiser l'enseignement (ou l'effet des cours) du français ?

3) Comment analyser et définir l'objectif de l'enseignement et des activités pédagogiques ?

4) Comment choisir et préciser le contenu d'enseignement dans le but de l'optimisation ?

5) Comment apprendre aux apprenants à apercevoir leur méta-apprentissage et leur identité culturelle (l'analyse des besoins des apprenants, les motivations, l'attitude dans l'apprentissage, l'aptitude de l'enseignant, identification culturelle, etc.) ? Si les éléments concernés par le méta-apprentissage sont à l'œuvre dans la classe, le programme et les activités ont pour objectif non seulement l'enseignement, mais aussi l'éducation.

6) Comment assurer la progression continue (Babanski a utilisé le terme « Développement durable » dans sa théorie) des apprenants ?

7) Comment intégrer les méthodes et les approches en vue de l'optimisation de l'enseignement en classe ?

8) Quel est le rôle de l'allègement de l'apprenant ?

9) De la part de l'enseignant, comment réaliser le cours « le plus optimisé » en un temps le plus court ?

II.5.2 Principes de l'optimisation

Babanski a présenté, dans son ouvrage *La théorie de l'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation*, les principes pédagogiques de l'optimisation, tirés de la régularité de l'enseignement efficace : la scientificité, l'enseignement lié à la vie pratique, la qualité de ce qui est systématique et la continuité, l'acceptabilité, la visualité, la volonté et l'enthousiasme de l'apprenant sous la direction de l'enseignant, le renforcement de la connaissance, de la technique et de la compétence.

La régularité se traduit par la relation essentielle, nécessaire, stable et répétée entre des phénomènes (Babanski, 2001 : 1). Babanski a confirmé, selon des expériences menées pendant plusieurs années d'enseignement, que certains facteurs et certaines conditions entraînent sûrement une certaine efficacité. Il a déduit qu'il existe une relation régulière entre les facteurs/conditions et l'efficacité. Dans le domaine de l'éducation et de la psychologie, des relations régulières entre des éléments dans l'enseignement ont été démontrées, parmi lesquelles les plus importantes sont considérées comme les principes de base. L'enseignant doit respecter des principes en élaborant le projet d'enseignement et en déclenchant les activités pratiques.

II.5.2.1 Enseignement, éducation et progression continue

Babanski a insisté, dans sa théorie, sur la relation entre l'enseignement, l'éducation et le développement de personnalité de l'apprenant (*cf* : chapitre I) : l'enseignement et l'éducation sont les conditions préalables du développement, les activités et le développement sont dépendants l'un de l'autre, et l'enseignement doit remplir non seulement la fonction même

de l'enseignement, mais aussi les fonctions d'éducation et de développement de la personnalité.

En un mot, l'enseignant doit fixer l'objectif en tenant compte de ces trois fonctions pour chaque séance de cours et intégrer les objectifs de toutes les séances. Babanski a insisté sur le fait que, du point de vue de l'optimisation, le plus important n'est pas de définir toutes les tâches réalisables en classe comme objectif, mais d'en extraire la / les plus importante(s) que l'on peut accomplir favorablement dans un temps limité.

Prenons comme exemple la DLE et un public de débutants : pour l'élève qui n'a aucune connaissance de la langue cible, toutes les connaissances concernées par la langue cible sont nouvelles. L'apprenant a souvent l'intention d'apprendre par cœur tous les éléments linguistiques qu'il rencontre, mais le résultat est, malgré beaucoup d'efforts, très limité. Devant ce phénomène, la prise en compte de l'optimisation est très importante pour fixer les objectifs des tâches principales. En même temps, l'enseignant doit aussi penser à guider l'apprenant pour qu'il sélectionne lui-même l'objectif et le contenu importants parmi la grande quantité des nouveaux éléments linguistiques rencontrés.

En introduisant la théorie de Babanski, nous définissons ci-dessous les trois fonctions dans la pratique de la didactique du FLE :

1. **Enseignement :** Transmettre les connaissances linguistiques et culturelles, former les compétences à utiliser la langue à l'aide des activités et des tâches ; évaluer l'effet de l'apprentissage de la LE et de la culture cible.

2. **Education :** Elargir[76] la conception du monde; aider au repérage entre la culture maternelle et la culture étrangère ; apprendre à l'apprenant à savoir respecter les autres cultures ; former l'attitude consciente de l'apprentissage et de l'auto-apprentissage ; aider les apprenants à être scolairement, familialement et socialement responsables; former l'idéologique esthétique chez l'apprenant ; savoir respecter les modes de vie saine, etc.

3. **Développement :** Développer signifie 'apprendre à l'apprenant à apprendre'. L'enseignant doit développer l'intelligence, la motivation, l'affectivité et la volonté de

[76] Dans *L'optimisation de l'enseignement et de l'éducation* (2001), Babanski a employé le mot « former » pour l'acquisition de la conception du monde des élèves et « modifier » si la conception du monde ne répond pas au Marxisme. L'auteur, croyant que les deux verbes reposent trop sur le Marxisme, les remplace par le mot « élargir ».

l'apprenant ; l'aider à améliorer son mode de pensée ; le guider dans l'analyse des besoins et la détermination des objectifs d'apprentissage ; lui apprendre à connaître le méta-apprentissage (les règles de l'acquisition de la LE et les comportements dans l'apprentissage) ; le guider à acquérir les bonnes habitudes et les bonnes méthodes ; l'habituer à dégager par lui-même le(s) point(s) essentiel(s) du cours ; former la compétence à l'auto-surveillance, l'auto-évaluation et l'auto-correction chez l'apprenant (apprendre à l'apprenant à savoir se surveiller, s'évaluer et se corriger dans l'apprentissage) ; l'aider à savoir utiliser les manuels et les autres ouvrages de référence, à échafauder les projets et les programmes d'apprentissage, à réaliser les tâches cognitives, à résoudre les problèmes et à surmonter les difficultés indépendamment, etc.

Nous insistons dans ce travail sur les première et troisième fonctions. Quant à la deuxième, Babanski a attiré notre attention sur la formation de la conception du monde communiste. Cette idée a été développée dans un contexte historique et politique particulier. Nous n'allons pas la développer.

II.5.2.2 Principes pour optimiser la sélection du contenu

Une fois confirmée la relation existant entre l'objectif, le contenu et l'efficacité de l'enseignement, il se pose la question suivante : quelle est la relation régulière entre les trois éléments ? Babanski propose une réponse (2001 : 2) : Si le contenu de l'enseignement peut accomplir l'objectif défini, s'il est choisi et exploité scientifiquement, systématiquement et continuellement, et lié étroitement à la vie quotidienne de l'apprenant, son efficacité est alors assurée. **La scientificité, la qualité systématique, la continuité et l'association de l'enseignement avec la vie pratique deviennent donc les principes de l'optimisation de l'enseignement.** Ce sont des principes qui concernent le contenu de l'enseignement.

La « scientificité » exige non seulement les connaissances scientifiques sur la vérité à transmettre aux élèves, mais aussi l'organisation scientifique du travail. Selon la compréhension de l'auteur, l'enseignant peut poser des questions exploitables et laisser les élèves les approfondir, par exemple : demander aux élèves de comparer les langues par

eux-mêmes, d'élargir un sujet (souvent culturel) par l'exposé ou de faire des stages en dehors de la classe. Avec ces tâches, l'enseignant doit penser à entraîner les élèves aux compétences de l'observation, de l'enregistrement des informations et de l'analyse du résultat, à permettre aux élèves de tenir une discussion avec justification scientifique de leurs idées et d'utiliser conformément à leur besoin les documents scientifiques et les outils d'index.

Les informations scientifiques viennent non seulement des documents, mais aussi de la vie pratique. **L'enseignement doit s'attacher étroitement à la vie pratique.** C'est un principe extraordinairement important en DLE : le contexte linguistique est retenu depuis longtemps dans la DLE, plusieurs disciplines, telles la sociolinguistique et la psycholinguistique, plusieurs méthodes et approches, telles l'approche communicative et l'approche notionnelle et fonctionnelle attachent de l'importance à la vie pratique hors de la classe.

Le principe de la « continuité » et de la « qualité systématique **»** demande une relation logique entre chaque composant du contenu d'enseignement : les parties précédentes préparent des bases pour les parties suivantes. Pour Babanski, la structure optimisée de l'enseignement en classe consiste en les chaînons suivants : l'interrogation - le nouveau contenu - la révision - le renforcement (*op.cit.,* 11). Babanski n'a pas précisé le premier chaînon dans ses travaux, nous nous demandons alors ce que veut dire l'«interrogation » et ce que concerne cette « interrogation ».

Nous proposons ici deux possibilités : 1) L'enseignant pose des questions suggestives pour introduire le nouveau contenu ; 2) L'enseignant guide la révision de façon interrogative pour renforcer l'apprentissage du contenu précédemment enseigné. C'est-à-dire que le premier chaînon de l'enseignement du contenu présent fait partie du dernier chaînon du contenu enseigné.

La continuité et la qualité systématique, reposant sur la relation logique entre des parties du contenu, n'empêchent pas, au niveau de l'ordre de ces parties, plusieurs projets possibles. C'est-à-dire que l'ordre de l'enseignement n'est peut-être pas unique, mais le seul point à respecter est la logique. En appliquant ce principe dans l'enseignement, l'enseignant doit aussi demander aux élèves de le respecter dans leur travail plus précisément dans les exposés, la rédaction et l'organisation de l'auto-apprentissage.

Si l'enseignant respecte le principe de la continuité et de la qualité systématique, il peut obtenir une efficacité plus élevée en moins de temps (Babanski , *op.cit*. 11).

II.5.2.3 Acceptabilité

Acceptabilité : la quantité et le niveau de difficulté du contenu, ainsi que la vitesse (rythme) d'enseignement doivent correspondre à la capacité actuelle d'apprentissage des élèves.

Il existe une autre relation entre l'objectif, le contenu de l'enseignement et la capacité réelle d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant doit prendre en compte l'âge et le niveau de capacité d'apprentissage de l'apprenant avant de définir l'objectif et le contenu à enseigner. L'objectif fixé au-dessus de la capacité de l'apprenant et le contenu trop compliqué vont réduire la volonté et le désir de l'apprenant pour l'apprentissage, alors qu'en cas d'objectif au-dessous du niveau de l'apprenant et de contenu trop simple, l'apprenant, moins motivé, n'a pas non plus la volonté d'apprendre. Babanski a conclu que la motivation mobilise l'enthousiasme de l'apprenant, à condition que l'objectif et le contenu d'enseignement soient tous à un niveau d'optimisation maximale ; à cette condition, l'apprenant accepte plus facilement les tâches. Seule la condition la plus optimisée possible, favorable pour l'apprenant pour surmonter les difficultés rencontrées dans l'apprentissage, apportera la plus grande efficacité réalisable dans la situation existante. Babanski l'appelle le principe de l' « acceptabilité ».

L'acceptabilité se présente aussi dans la relation régulière entre le rythme d'enseignement et l'efficacité. Des expériences pédagogiques nous révèlent que si l'enseignement avance trop vite, l'apprenant n'a pas le temps de réfléchir sur le contenu, de faire les exercices nécessaires, de consolider les connaissances acquises ni de s'évaluer. L'efficacité sera indubitablement faible. En revanche, l'enseignement au rythme trop lent suscite aussi l'affaiblissement de l'efficacité de l'enseignement : l'enseignant et l'apprenant n'ont pas assez de temps pour finir tout le contenu à enseigner ; la motivation et la volonté de l'apprenant baissent ; le développement de la pensée serait aussi entravé (2001 : 3).

Nous illustrons les deux relations régulières concernées par l'acceptabilité ainsi :

EFFICACITE D'ENSEIGNEMENT	OBJECTIF ET NIVEAU DE COMPLEXITE DU CONTENU		
LE PLUS EFFICACE POSSIBLE		« Optimisé » (conformé avec capacité et l'âge de l'apprenant)	
INFERIEURE AU NIVEAU « IDEAL »	Inférieurs au niveau de l'apprenant.		Objectif au-dessus de la possibilité ; Contenu plus compliqué qu'acceptable.

Tableau II.5.1 - *Relation régulière entre l'efficacité et l'objectif / contenu d'enseignement*

EFFICACITE D'ENSEIGNEMENT	RYTHME D'ENSEIGNEMENT		
LE PLUS EFFICACE POSSIBLE		Convenable « optimisé »	
INFERIEUR AU NIVEAU « IDEAL »	Trop lent		Trop rapide

Tableau II.5.2 - *Relation régulière entre l'efficacité et le rythme d'enseignement*

Prenons un exemple qui existe en Chine : le manuel *Reflet* y a été largement utilisé dans les Alliances Françaises. Comme son public visé n'était pas indiqué clairement, nous considérons donc tacitement que ce public est international. Pour l'auteur qui a des expériences de l'emploi de *Reflet* avec quelques classes débutantes chinoises, cette méthode prend davantage des mesures en accord avec l'apprentissage du français par des apprenants ayant une langue maternelle alphabétique, telles les langues latines et romanes. Après avoir observé en classe et discuté avec les étudiants de l'Alliance Française du Shandong[77], nous

[77] L'Alliance Française du Shandong a deux sièges : Jinan (préfecture du Shandong) et Qingdao. L'auteur a travaillé et fait les recherches pour cette thèse à l'Alliance Française du Shandong, située à Jinan.

avons remarqué que les premiers dossiers[78] de *Reflet* en version originale, basée sur l'approche communicative, sans partie explicative sur la phonétique, étaient trop difficiles pour les grands débutants chinois (Annexe 10 : Dossier 0 de *Reflet*). Néanmoins, les apprenants ayant déjà appris le français la trouvaient très intéressante et riche. Nous citons ci-dessous quelques réactions recueillies[79], soit par les entretiens avec les élèves de l'AF de Jinan, soit dans des forums sur internet[80] :

> Je n'ai pas du tout compris ce qu'a dit le professeur. C'est comme écouter le discours du ciel[81] pour moi. Je suis complètement perdue et je ne pense pas que je pourrai maîtriser cette langue [...] (Une jeune fille qui a pleuré après sa troisième séance de cours dans l'AF de Jinan)

> Je me trouve incapable de suivre les cours. En n'ayant maîtrisé que 10% du contenu enseigné hier, j'ai encore une quantité de nouvelles choses à apprendre aujourd'hui. Je travaille tous les jours mon français jusqu'à minuit, mais je sens toujours que je n'ai pas assez de temps pour 'digérer' ce que l'on apprend en cours. Est - ce normal ? (Un étudiant à l'AF de Jinan).

> [...] trop de vocabulaire à apprendre à partir du 'dossier 0'. [...] trop difficile et compliqué pour mon niveau. En plus, je n'ai presque rien compris [...] en cours et, j'ai l'impression que le temps en cours est perdu. (Tiré d'un forum sur internet)

> Le contenu [...] est trop difficile, le cours avance vite aussi. Après les cours d'aujourd'hui, j'ai complètement oublié ce que l'on a appris hier. Je mets beaucoup de temps à mémoriser le vocabulaire et réviser les phrases après les cours, mais une fois en classe, ma tête redevient vide. (Une étudiante de l'AF de Jinan)

> Le livre *Reflet* est très beau, les images attirent notre attention. Je sais aussi que cette méthode, choisie par l'AF, a toute autorité. Mais nous devons apprendre par nous-mêmes la phonétique et la grammaire. La courbe de

[78] « Dossier » dans *Reflet* s'accorde avec l' « unité » ou « leçon » dans les méthodes traditionnelles.
[79] C'est nous qui les avons traduites du chinois en français.
[80] L'auteur a trouvé sur internet plusieurs forums, où les élèves, actuels et anciens, dans les Afs donnent leurs avis sur la pédagogie de l'AF.
<http://post.iask.ca/canadameet/topic/135098>
<http://www.douban.com/group/topic/3965987/>
<http://zhidao.baidu.com/question/42174817.html>
[81] C'est là une expression chinoise, les Chinois désignent le discours et le livre incompréhensible par le « livre (discours) du ciel ».

> difficulté est extraordinairement ‘escarpée. Elle est très difficile pour les débutants chinois. (Tiré d’un forum sur internet)

> Je sais que les premières séances de *Reflet* ne sont pas du tout en accord avec le niveau tout débutant de mes élèves. Presque tous mes élèves se plaignent qu’ils n’arrivent pas à suivre en cours. Malgré toute ma bonne volonté, la direction de l’AF nous impose un rythme très rapide. Je me trouve dans le dilemme. (Une enseignante chinoise de l’AF de Jinan)

> Les cours au rythme imposé par l’AF nous frustrent, tant l’enseignant que les élèves [...] (Une enseignante française de l’AF de Jinan)

En ce qui concerne le cas où l’enseignant ne peut pas décider lui-même de l’objectif, du contenu et du rythme d’enseignement, Babanski n’a pas donné de conseils précis. Néanmoins, nous avons toujours des moyens pour redresser la baisse d’efficacité due aux conditions peu favorables, telles la modification de l’organisation des activités, des approches d’enseignement et la motivation.

Dans la pratique, l’enseignant (natif plutôt) rencontre souvent la situation qui donne l’impression que la scientificité et l’acceptabilité s’opposent dans l’enseignement. Prenons comme exemple le CLE – Chinois langue étrangère - : un certain nombre d’enseignants chinois ont l’habitude de répondre : « C’est une expression toute faite ou idiomatique » ou « C’est habituel de dire comme çà », lorsque les apprenants leur demandent pourquoi c’est exprimé de cette façon. Pourquoi des enseignants, sachant probablement expliquer avec des connaissances linguistiques, choisissent-ils de répondre autrement ? Ce n’est surement pas de la scientificité. Parce qu’ils savent, avec leurs expériences, que les apprenants ne peuvent pas encore, à leur niveau, accepter ou comprendre l’explication trop théorique et compliquée. Certains enseignants, soutenant l’idée que le haut niveau de la scientificité n’est pas acceptable par les apprenants, choisissent l’acceptabilité avant la scientificité. Babanski a objecté dans sa théorie (*op.cit.*, 12) :

> Ce n’est pas la complexité ni la scientificité du contenu d’enseignement qui évoque l’inacceptabilité, mais le manque d’atout en système didactique. Ce que l’apprenant n’accepte pas n’est pas la scientificité de la langue mais la façon d’expliquer.

II.5.2.4 Motivation

Le principe de la motivation est reconnu depuis longtemps pour son importance dans l'enseignement/apprentissage. Ce point sera développé dans la partie II.5.6.

II.5.2.5 Perception sensorielle, volonté, initiative et indépendance.

Après avoir fixé le contenu et motivé les élèves, l'enseignant choisit les approches, les matières et les formes de l'organisation de l'enseignement. À cette étape, l'enseignant doit respecter les principes suivants : **la perception sensorielle, la volonté, l'initiative et l'indépendance.**

La relation entre l'enseignement/apprentissage et l'efficacité est constante. L'enseignement et l'apprentissage ne peuvent fonctionner qu'en synergie. Imaginons que l'enseignant travaille sérieusement et activement, alors que les apprenants restent passifs, sans envie de participer à l'enseignement/apprentissage, quel résultat aurons-nous ? Si les apprenants sont tous motivés et actifs, une aide de l'enseignant, directe ou non, donne plus d'efficacité à l'apprentissage. Un principe résulte de la permanence de ce lien : La guidance de l'enseignant et la volonté, l'initiative et l'indépendance de l'apprenant optimisent conjointement l'enseignement/apprentissage.

Babanski a approfondi des recherches dans les domaines de la psychologie, de l'éducation, et des connaissances transmises d'une génération à l'autre : L'efficacité de l'enseignement/apprentissage s'appuie sur le niveau de perception sensorielle, plus la perception de matières d'enseignement est variée, plus l'apprenant maîtrise les connaissances solidement. Cette régularité se traduit par le principe de la perception sensorielle (intuition).

En général, la maîtrise des informations demande la participation de tous les organes sensoriels. L.V. Zankov a révélé dans son œuvre *Parler avec le professeur* (1970) toutes les formes possibles de l'association du langage avec la perception sensorielle et a indiqué quelle forme est la plus « optimisée » dans telle situation.

L'efficacité dépend souvent de l'intégration de diverses approches d'enseignement

et procédés de motivation et d'évaluation. C'est-à-dire que si la méthode et le procédé d'enseignement s'accordent bien avec l'objectif, avec le contenu d'enseignement et les caractéristiques des élèves, on aura probablement le meilleur résultat possible (résultat « optimisé ») dans telle situation. Si l'enseignant se sert d'une ou plusieurs approche(s) stéréotypées dans l'enseignement, sans considération de l'objectif, du contenu ni de la capacité des élèves, l'enseignement/apprentissage sera certainement moins efficient. Si l'enseignant met trop l'accent sur la diversité des procédés d'enseignement, les apprenants, distraits par la forme des activités, risquent de perdre de vue l'essentiel. Le procédé « optimisé » est celui qui, parmi tous les procédés possibles, facilite le plus l'accomplissement de l'objectif fondamental de l'enseignement et favorise le gain de temps (Babanski, 2001 : 18).

L'efficacité de l'enseignement est liée de manière constante à la l'organisation (forme) du cours. Chaque forme d'enseignement – en classe, en groupe ou individuel, étant utile pour accomplir certains objectifs d'enseignement et d'éducation, est moins utile pour d'autres. La prise en compte de l'objectif, du contenu, des caractéristiques des élèves et des approches et moyens correspondant à l'étape actuelle de l'enseignement est nécessaire pour choisir, en vue d'optimiser l'enseignement/apprentissage, la forme d'organisation du cours. Babanski (2001: 20) a proposé le tableau suivant qui montre la relation entre l'efficacité et la forme d'enseignement :

	FORME D'ORGANISATION	EFFICACITE (++ élevée + moyenne - basse)			
		FORMATION et ACQUISITION			
		Connaissance	Techniques	Vitesse/rythme	Indépendance
1	EN CLASSE	++	-	++	-
2	EN GROUPE	+	+	+	+
3	EN INDIVIDU	+	++	+	++

Tableau II.5.3 - *Relation entre la forme d'organisation des cours et l'efficacité (Babanski)*

La forme d'organisation de l'enseignement consiste en enseignement en cours et après le

cours. Par exemple, en DLE, le stage, le devoir à domicile, la préparation de l'exposé, la participation au club des langues étrangères, la révision, la lecture et le film sont aussi à choisir selon l'objectif, le contenu et la capacité de l'apprenant.

L'enseignant doit essayer de mettre la volonté, l'initiative et l'indépendance des élèves en œuvre. Ces principes correspondent bien à l'évolution de la DLE : l'apprenant, n'étant plus seulement l'objet de l'enseignement, devient le sujet actif. Babanski (*op.cit.*, 14) a expliqué que la volonté de l'apprenant se traduit non seulement en mémoire ou en réception des connaissances transmises, mais aussi en acquisition indépendante des connaissances / compétences par sa propre initiative. En respectant ces principes, l'apprenant, sous la direction de l'enseignant, cherche à maîtriser de nouvelles connaissances, à analyser les problèmes et à les synthétiser, à s'évaluer et à se corriger ainsi qu'à échafauder les projets d'apprentissage. L'enseignement/apprentissage ne peut s'optimiser qu'avec l'initiative et la volonté de l'enseignant et de l'apprenant.

Babanski a rappelé également que l'initiative et la volonté collectives et individuelles sont aussi importantes les unes que les autres. Quand l'enseignement s'organise en classe ou en groupe, la mise en œuvre de l'initiative et de la volonté semble nécessaire pour optimiser le résultat du travail collectif.

L'initiative et la volonté de l'apprenant sont exigées, en vue d'optimiser l'enseignement/apprentissage, non seulement en classe, mais aussi dans les activités après la classe, tels la lecture, le devoir à domicile et le stage. L'apprentissage se fait aussi bien avec la volonté et l'enthousiasme qu'avec l'indépendance.

Selon Babanski, il est important, pour renforcer la fonction du développement individuel, que l'apprenant comprenne lui-même le processus d'apprentissage. Pour les apprenants du français en Chine, les connaissances sur le méta-apprentissage paraîssent particulièrement importantes. Pour la plupart des adolescents et les jeunes adultes, l'apprentissage du français est une toute nouvelle expérience et l'on ne trouve pas de références dans les anciennes expériences d'apprentissage. Premièrement, l'apprentissage de

la langue étrangère est différent de l'apprentissage des disciplines générales ; deuxièmement, au niveau de l'âge, de l'objectif, du contenu, de la stratégie d'enseignement/apprentissage ainsi que de la forme d'évaluation, il n'est pas non plus semblable à l'apprentissage de l'anglais à l'école. Comme l'apprentissage du français est tout nouveau et étranger, la connaissance sur le méta-apprentissage et la conscience de la stratégie de l'apprentissage semblent plus importantes. Avant de commencer à apprendre le français à l'AF, un grand nombre d'élèves n'a aucune connaissance ni expérience de l'approche communicative ; un grand nombre d'élèves n'a jamais eu de cours de professeurs natifs. Avec leur apprentissage de l'anglais à l'école, ils se sont habitués à l'enseignement collectif et déductif, avec l'explication en langue maternelle. Les expériences de l'apprentissage de l'anglais restent, pour la plupart des élèves, subconscients, c'est-à-dire qu'habitués à la stratégie traditionnelle de l'enseignement de l'anglais, ils n'ont ni conscience ni connaissance de leur méta-apprentissage.

L'enseignant chinois, ayant l'expérience de l'apprentissage du français comme LE, que l'enseignant natif n'a pas, peut partager cette expérience avec les élèves et les guider pour trouver les stratégies d'apprentissage. Le partage est réalisé à la condition préalable que l'enseignant chinois prenne conscience du méta-apprentissage en synthétisant l'expérience de l'apprentissage du français.

Les principes de volonté, d'initiative et d'indépendance semblent destinés aux apprenants, mais la direction et le rôle de l'enseignant ne peuvent pas être négligés.

La maîtrise consciente des connaissances, pouvant éviter le formalisme, permettrait aux apprenants de transformer les connaissances en « conviction » profonde et solide (Babanski, 2001 : 15). Sans explication précisée de la part de Babanski sur la notion de « conviction », nous nous demandons ce qu'entend Babanski par « conviction ». Peut- on l'interpréter comme la « compétence » ou les « connaissances implicites » ? Dans le domaine de la DLE, nous cherchons à étudier la « *conviction* » en nous appuyant sur les arguments suivants : avec la volonté et l'initiative, l'apprenant peut avoir plus d'occasions pour recevoir plus d' « *input* », considéré comme important pour l'acquisition de la LE (Krashen). Ainsi, nous révélons le schème suivant :

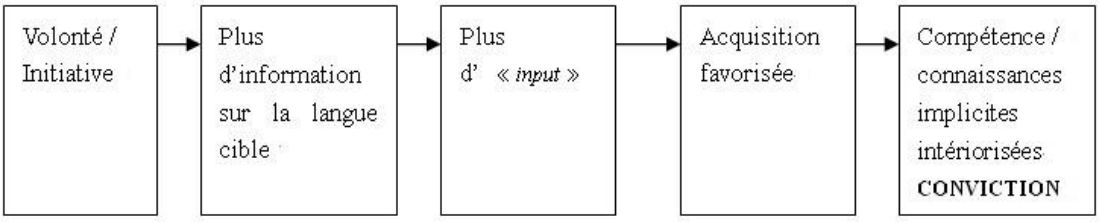


Tableau II.5.4 - *Volonté, initiative et conviction en DLE*

Les enseignants rencontrent souvent des apprenants qui ne travaillent avec volonté et enthousiasme qu'avec la direction et la stimulation de l'enseignant. En cas d'absence de l'enseignant, ils ne peuvent peut-être pas résoudre des problèmes par eux-mêmes. Babanski a donc insisté sur l'importance de l'autonomie de l'apprenant. C'est-à-dire que l'enseignant doit, sans soutien ni injonction de sa part, former l'apprenant au travail.

Pour la mise en fonction des principes de la volonté, de l'initiative et de l'indépendance dans l'optimisation, il faut que l'enseignant soit apte à diriger les activités des apprenants (Babanski, 2001 : 16). Cette direction peut être directe (en classe) et indirecte (par le devoir à la maison). Babanski pense que, si les apprenants n'ont pas encore d'expériences de l'autogestion dans l'apprentissage, la sous-estimation de la fonction directive de l'enseignant engendrera un grand désordre dans les activités d'apprentissage ; une fonction directive de l'enseignant trop appuyée empêche l'indépendance et étouffe la volonté et l'initiative de l'apprenant. **Une surveillance trop stricte contiendra les efforts de l'apprenant (***op.cit.*). Avec l'évolution de la DLE, l'apprenant prend dans l'enseignement/apprentissage au fur et à mesure la place centrale qui a été prise par l'enseignant. Certains enseignants chinois perdent de vue leurs fonctions et leurs rôles dans cette évolution. À la pensée qu'une grande partie des apprenants chinois, habitués à travailler sous la direction de l'enseignant, ne savent pas résoudre des problèmes rencontrés ni réaliser des tâches, nous ne préconisons pas de laisser trop de liberté aux apprenants. Etant donné qu'avant d'accéder à l'université, les apprenants chinois ont rarement l'occasion de travailler indépendamment, il est donc important d'associer au niveau « optimisé » l'initiative de l'apprenant et la gestion de l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage. Le niveau « optimisé » doit être défini selon la situation, les caractéristiques du contenu à enseigner, la capacité des apprenants et la condition préalable du travail autonome.

II.5.2.6 Amélioration des conditions matérielles

Selon Babanski, non seulement les composants du processus de l'enseignement/apprentissage mais aussi les conditions matérielles de l'enseignement, les conditions d'hygiène (l'éclairage, l'aération et la température), les mœurs et l'état psychologique (l'usage du compliment et de la sanction, l'assistance mutuelle et la coopération entre les apprenants) et l'aspect esthétique (la décoration de la classe, l'équipement de l'établissement) influencent l'efficacité de l'enseignement/apprentissage. **Il ne suffit pas d'accorder l'enseignement/apprentissage à la situation, il faut aussi améliorer le plus possible la situation d'enseignement/apprentissage en tenant compte de la réalité.**

II.5.2.7 Evaluation

L'évaluation de la maîtrise des connaissances et des techniques est aussi un principe important. Ce principe aide l'enseignant à dépister à temps les difficultés spécifiques et les points faibles dans l'apprentissage de ses élèves. Le fameux expert psychologique, Amonanshwilly[82] constate que l'apprenant doit trouver la source de sa motivation dans l'apprentissage lui-même. Ce que l'enseignant doit faire, c'est d'apprendre à l'apprenant à évaluer ses progrès dans l'apprentissage. Amonanshwilly a proposé trois formes fondamentales d'activités d'évaluation :

1) L'évaluation faite par l'enseignant : elle a pour objectif d'encourager les activités de cognition et d'apprentissage des élèves, les redresser en cas de besoin. Avec le contrôle et l'évaluation de l'enseignant, les élèves connaissent les critères et maîtrisent les méthodes d'évaluation ;

2) Les activités collectives de cognition et d'apprentissage des élèves : dans les activités collectives, la «voix publique », les critères publics et les méthodes d'évaluation parmi les participants (entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves) se manifestent ;

[82] AMONANSHWILLY, 1980, *L'enseignement, l'évaluation et la note*, Extrait cité dans Babanski, *L'optimisation de l'éducation et de l'enseignement*, p. 42

3) Les activités individuelles de cognition et d'apprentissage des élèves : l'intra-évaluation se forme dans les activités individuelles, c'est-à-dire que les élèves s'évaluent avec les critères et les méthodes maîtrisés.

Les deux dernières formes ne fonctionnent pas mieux sans le contrôle et l'évaluation de l'enseignant.

II.5.2.8 Renforcement de l'effet de l'enseignement

Le dernier principe pédagogique est **le renforcement de l'effet de l'enseignement.** Selon Babanski (*op.cit.*, 23), le reflet de ce principe est une des démarches importantes pour accomplir la tâche sociale de l'association « optimisée » de l'enseignement, de l'éducation et du développement psychologique des élèves.

Dans le domaine de la DLE, la transformation de la mémoire à court terme en mémoire à long terme reste, depuis longtemps, en discussion. Alison Preston[83] a expliqué cette transformation sous l'angle scientifique (la structure du cerveau, les cellules de la mémoire et les neurones) : Il faut des « changements à l'intérieur du cerveau » pour réussir la transformation de la mémoire. Ces changements permettent à la mémoire d'échapper à la perturbation des « stimulations concurrentielles » et à la « désorganisation causée par la maladie et les blessures ». La transformation, qui, étalée dans le temps, permet l'enregistrement définitif dans le cerveau, s'appelle le « renforcement » (*op.cit.*).

Dans le rapport de l'expérimentation publié en 1885, Hermann Ebbinghaus[84] a montré les régularités de l'oubli avec l'aide de son diagramme de l'oubli : il pense que la vitesse de l'oubli est influencée par la longueur (la quantité du contenu), le niveau de difficulté et le niveau de familiarité du corpus. Le diagramme de l'oubli montre que les nouvelles connaissances apprises ne persistent, un jour après, qu'à hauteur de 25% en cas d'absence de la révision. Avec le temps, l'oubli est ralenti.

---

[83] Alison Preston, professeur au centre de l'apprentissage et la mémoire de l'Université du Texas aux Etats-Unis. Source : <http://www.jiyifa.com/jiyi/jiyishu/13836.html>

[84] (1985-1909), psychologue allemand.
Source : <http://www.jiyifa.com/jiyi/jiyishu/13836.html>

L’expérimentation de Hermann Ebbinghaus révèle aussi les régularités suivantes :

1. Il est plus facile d’apprendre un contenu significatif qu’un contenu n’ayant pas de sens. La mémorisation du contenu significatif est neuf fois plus rapide que le contenu non significatif. Le principe de la perception sensorielle peut aider l’apprenant à la compréhension.

2. La relation entre la mémoire et la répétition : plus longtemps l’apprenant répète et plus fréquemment l’apprenant utilise ce qu’il a à mémoriser, plus longtemps la mémorisation dure.

3. La relation entre l’oubli et le temps : plus long est le temps après l’apprentissage, moins les connaissances restent, plus les connaissances sont perdues (oubliées). Mais la vitesse de l’oubli n’est pas stable.

4. L’apprentissage normal est plus efficace que l’apprentissage intensif. Ebbinghaus a remarqué dans son expérimentation que les apprenants pouvaient retenir un groupe de douze syllabes après 35 répétitions dans l’apprentissage normal, mais 68 répétitions dans l’apprentissage intensif.

Le résultat de cette expérimentation et ce que révèle le diagramme de l’oubli nous montrent l’importance de la répétition et de l’utilisation des connaissances acquises en vue de la transformation en mémoire à long terme. L’ « actualité », en tant que qualité nécessaire du contenu à enseigner, se traduit par Babanski en qualité d’applicabilité non seulement dans l’apprentissage, mais aussi dans la vie pratique.

Babanski a attiré notre attention en déclarant que les principes pédagogiques ne sont pas stables ni éternels. Les éducateurs soviétiques étaient d’avis que les principes pédagogiques devraient et allaient se modifier, se compléter et se renouveler sous l’influence du développement social.

En se tenant à l’idée que le système des principes pédagogiques peut s’enrichir et se compléter, Babanski a proposé le principe de l’optimisation de l’enseignement/apprentissage pour enrichir le système originel. Ce principe demande à l’enseignant de

> « sélectionner consciemment, parmi plusieurs projets d'enseignement/apprenants faisables, l'un d'eux qui peut, dans la situation et la condition réelles, assurer l'efficacité la plus élevée en accomplissement des objectifs dans les domaines d'enseignement, d'éducation et du développement personnel et, pour lesquels le temps et l'énergie sont économisés par l'enseignant et l'apprenant »[85].

Selon Babanski, d'un coté ce principe de l'optimisation complète le système des principes pédagogiques, et de l'autre, il cumule tous les principes antérieurement cités et propose le niveau souhaitable de l'emploi de ces principes.

II.5.3 Critères et approches

Une discussion sur le niveau d'optimisation d'un processus d'enseignement ne rime à rien en cas d'absence des critères précisés. Comment comprend-on la notion « optimisé » ? C'est la première question à résoudre.

« Optimisé » a pour sens « meilleur » et, on pense en général que le meilleur est l'idéal. Mais c'est un raisonnement qui n'est pas adapté à la théorie de Babanski. Pour Babanski, « optimisé » n'est pas absolu. C'est relatif au contexte réel ; Le contexte comprend la compétence de l'enseignant et de l'apprenant, la possibilité et la faisabilité des activités pédagogiques dans la limite de la réalité, ainsi que les critères d'évaluation. Parce que les jugements sur le niveau de l'optimisation dépendent des critères. Les critères doivent être concrètement liés aux circonstances, être adaptés selon les changements possibles par l'enseignant et l'apprenant. Néanmoins, « optimisé » est toujours lié à l'effet de l'enseignement/apprentissage. Nous pourrions nous satisfaire d'une classe sans redoublants ; nous pourrions aussi élever l'exigence envers soi sur la qualité des connaissances maîtrisées et sur le nombre des élèves ayant un bon résultat ; nous pourrions aussi, comme Babanski, être plus exigeants au sujet de l'effet du processus d'enseignement et d'éducation. Babanski a établi sa théorie en proposant que dans le processus d'enseignement et d'éducation, on ne se contente pas de l'enseignement, c'est-à-dire de transmettre des connaissances et former les

[85] Traduit du chinois par nos soins.

techniques et les compétences chez les apprenants, mais estime qu'il faut aussi les éduquer pour qu'ils aient une « progression continue » (développement durable (psychologique)). En conséquence, l'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation vise à aider et guider tous les apprenants à atteindre, selon leurs propres possibilités et capacités, le meilleur niveau pour eux-mêmes. Ce niveau peut être excellent, bon ou passable. En même temps, l'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation est aussi destinée à élever, dans la mesure du possible, le niveau d'éducation et de développement des apprenants. En principe, le meilleur niveau en enseignement, en éducation et en développement est défini par les enseignants et les directeurs d'établissements, sur la base de la recherche et de l'analyse systématique des élèves. Babanski a proposé quelques méthodes pour la recherche et l'analyse, telles l'observation, l'entretien, l'examen des devoirs écrits, l'intervention dans les activités.

Le premier critère de l'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation est : **Chaque élève doit, selon sa capacité réelle, atteindre le niveau qu'il peut potentiellement atteindre en apprentissage, en éducation et en développement individuel ; Ce niveau ne peut pas être en deçà de la norme passable requise par le critère d'évaluation.**

Le deuxième critère concerne **le temps et l'énergie raisonnables consacrés à l'enseignement.**

Babanski savait bien que l'effet « optimisé » exige l'enseignement optimisé de la part de l'enseignant, ainsi que l'apprentissage « optimisé » de la part de l'apprenant. Cependant, pour faciliter l'explication de la nature de l'optimisation, Babanski a fait sa recherche sur les approches de l'optimisation de l'enseignement en commençant par l'enseignant.

Il a établi huit approches de l'optimisation :

1) Programmer intégralement l'enseignement, préciser concrètement les objectifs de l'enseignement, de l'éducation et du développement de l'apprenant ;

2) Choisir le contenu convenant aux objectifs fixés et en mettre en évidence l'essentiel ;

3) Choisir la structure adéquate : choisir l'ordre, selon la possibilité et le besoin, de l'interrogation, de l'apprentissage du nouveau contenu, des exercices, du renforcement et de la révision, du devoir après le cours et de la conclusion ;

4) Choisir les méthodes et les matières adéquates selon les objectifs ;

5) Choisir la forme de cours selon les objectifs, le contenu et les apprenants ; associer de façon optimisée les formes de l'enseignement selon leur mise en œuvre en classe, en groupe et l'enseignement individuel ;

6) Assurer et créer les conditions matérielles pour l'enseignement, l'hygiène de l'établissement, le contexte psychologique et la situation esthétique favorisant l'enseignement/apprentissage.

7) Choisir des mesures pour économiser le temps de l'enseignant et de l'apprenant, choisir la meilleure vitesse d'avancement pour l'enseignement ;

8) Analyser le temps consacré à l'enseignement/apprentissage selon les principes de l'optimisation.

La subdivision des méthodes est possible (Babanski, 1978 : 31). Nous nous sommes donc mise à la recherche des méthodes plus précises pour optimiser la DLE et le FLE en Chine. Nous nous permettons de dresser le tableau ci-dessous pour faciliter la comparaison entre l'enseignement optimisé et non-optimisé de la LE :

	Processus d'enseignement I	**Processus d'enseignement II**
	Cours non-optimisé	**Cours optimisé**
1	2	3
1	Seulement l'enseignement de la LE (transmission des connaissances linguistiques)	- L'enseignement des connaissances linguistiques ; - L'introduction à la culture cible ; - La formation aux compétences des apprenants ; - La formation à la stratégie et aux méthodes du méta-apprentissage ; - Le développement des multiples compétences des apprenants ; - ...
1 A	Les objectifs fixés ne correspondent pas aux caractéristiques des apprenants de la classe (sans la prise en compte de l'âge, du nombre d'élèves, des besoins et des attentes, des niveaux scolaires, de la nationalité, de la langue et la culture maternelles des apprenants, des compétences des apprenants, etc.).	Fixer les objectifs après avoir analysé les caractéristiques des apprenants
2	L'enseignant ne met pas consciemment en évidence le point essentiel du contenu (Enseigner tout ce qui est dans le manuel, en choisir au hasard une partie, ou bien faire les exercices du livre sans l'ordre, etc.).	Savoir démontrer et faire remarquer aux apprenants le point principal du contenu. Par exemple, au début de l'apprentissage de la LE, les apprenants ont une grande quantité de vocabulaire à apprendre et à mémoriser. L'enseignant doit décider et indiquer quels mots sont à apprendre, à utiliser et, quels sont les mots dont il faut connaître le sens pour la

		lecture. Dans un cours fonction-notionnel, l'enseignant doit préciser le sujet de la leçon, et les fonctions langagières que les apprenants doivent maîtriser.
3	La structure du cours est toujours la même. L'enseignant organise le cours mécaniquement.	L'enseignant choisit la structure et organise le cours consciemment selon les pré-analyses sur les apprenants et les éléments de l'enseignement tels que les objectifs et le contenu.
4	L'enseignant s'appuie sur une ou des méthodes pédagogiques et matières monotones. Par exemple, l'enseignant chinois utilise toujours la méthode « traduction-grammaticale », alors que l'enseignant étranger préfère la méthode directe et l'approche communicative.	En préparant : selon l'objectif et le contenu, avec les connaissances sur les aptitudes des apprenants, l'enseignant doit choisir et déterminer la meilleure association intégrée des méthodes d'enseignement et des matières. En cours : l'enseignant doit modifier et rectifier, si besoin à tout moment, l'association selon les évènements imprévus.
	L'enseignant ne poursuit que la diversité des méthodes et des matières (cahiers d'exercices, enregistrements, vidéo et documents authentiques) en les mélangeant inconsidérément.	
5	Organiser le cours en classe, en groupe et en l'individuel sans raisonnement. L'enseignant chinois s'habitue à organiser le cours en classe, souvent avec l'interrogation individuelle, alors que l'enseignant francophone adopte plus souvent le travail en groupe ou en partenariat. Quand la sélection	L'enseignant traite séparément les apprenants selon leurs différentes compétences et la nature du contenu. Il est fort recommandé à l'enseignant de choisir la forme des activités selon l'acceptabilité des formes choisies. Avec des expériences en DLE, nous avons remarqué que les apprenants chinois acceptent

	de la forme du cours devient habituelle, la forme risque de ne pas correspondre aux éléments pédagogiques, et que l'efficacité de l'enseignement soit très faible.	mal le travail en groupe et ne savent pas en profiter pour améliorer leur apprentissage. Par exemple, les apprenants chinois tentent de parler le chinois entre eux pour faciliter la communication ; Certains élèves ont l'habitude de laisser décider les autres et se laisser diriger sans intention de s'exprimer ; Certains autres, silencieux et à l'écart, ont du mal à participer au travail en équipe, etc. L'enseignant doit essayer de tenir compte de la participation de tous les élèves de la classe, en organisant les activités en groupe. Nous ajoutons un autre élément que Babanski n'a pas cité : le nombre des apprenants est aussi déterminant pour le choix des formes des activités pédagogiques. Le nombre des apprenants de LE est très varié dans les établissements en Chine.
6	L'enseignant décide du nombre de leçons à finir en un mois ou en un trimestre. Avec ce critère, certains enseignants, débutent lentement l'enseignement et accélèrent trop lorsqu'ils constatent leur retard.	L'enseignant détermine la vitesse et le rythme selon les caractéristiques des élèves, de l'objectif et du contenu, non seulement de la progression du processus global de l'enseignement, mais aussi de chaque point à enseigner, de chaque séance, de l'enseignement journalier et hebdomadaire. Par exemple, l'enseignant doit prévoir d'abord le niveau de la difficulté pour les apprenants du point grammatical, du vocabulaire et du contenu pragmatique et culturel, puis décider
	Certains enseignants ne mesurent pas la quantité de travail et de devoirs donnés après le cours. Selon les expériences de l'auteur, en échangeant avec les collègues, certains enseignants, n'ayant pas pu finir les exercices et les activités en cours, les laissent à faire aux	

	apprenants après le cours. Ils se demandent rarement si les exercices conviennent au travail à domicile.	du temps à consacrer à chaque point. C'est pour cette raison que Babanski a déclaré que la réussite du processus optimisé de l'enseignement et de l'éducation exige l'expérience de l'enseignant.
7	L'enseignement est limité par les conditions existantes. Par exemple, toutes les classes ne partagent pas le projecteur optique ni la télévision, l'établissement n'emploie pas d'enseignants étrangers, le manuel principal est démodé et sans matériel audiovisuel. Certains enseignants acceptent de travailler malgré les conditions.	L'enseignant prend conscience des conditions d'enseignement et sait les améliorer. Par exemple, organiser de temps en temps des conférences et inviter des francophones comme conférenciers ; distribuer des revues (illustrées) françaises aux apprenants en l'absence de la télévision et du projecteur, etc.
8	L'enseignant ne fait attention qu'à l'effet de l'enseignement/apprentissage, puis au résultat d'examen. Il ignore, en analysant le processus de l'enseignement, le temps consacré par les apprenants à l'apprentissage.	En évaluant le processus de l'enseignement, l'enseignant analyse les effets de l'enseignement, de l'éducation et du développement personnel, qui comprennent la note aux examens, la transmission des connaissances linguistiques, l'acquisition des quatre compétences linguistiques, la compétence et la stratégie pour l'apprentissage et l'auto-apprentissage, la motivation, les compétences discursives, culturelles et interculturelles ainsi que le temps consacré et l'énergie dépensée par les élèves.

Tableau II.5.5 – *Comparaison entre l'enseignement optimisé et l'enseignement non-optimisé*

Babanski compare les huit approches à huit couleurs, et l'association optimisée des huit approches à l'harmonisation des couleurs.

II.5.4 Définition de l'objectif d'enseignement

Selon K. Marx, être conscient de l'objectif des activités en détermine les manières et les méthodes[86].

Selon Babanski, pour fixer l'objectif, le planning synthétique est aussi important que la détermination détaillée. Il a beaucoup insisté, dans ses diverses œuvres, sur le planning synthétique, qui couvre, selon lui, les trois domaines dont nous avons parlé (*cf.* II.5.2) – l'enseignement, l'éducation et la progression continue personnelle (développement durable). Nous avons remarqué qu'une fois sur le terrain, de nombreux enseignants ont des difficultés à mettre en pratique ce planning synthétique pour chaque séance de cours. Nous avons, dans le domaine du FLE en Chine, peu de programmes d'enseignement pour les établissements publics et privés, qui précisent l'objectif pour chaque séance de cours selon les trois aspects. Par conséquent, ce travail est à compléter par les enseignants eux-mêmes.

Nous nommons provisoirement l'objectif final la « finalité », les objectifs par séance et par unité les « objectifs concrets », les objectifs des tâches le « but ».

En nous appuyant sur la définition de l'enseignement donnée par Babanski et les champs du FLE concernés par l'enseignement que nous avons proposés (*cf.* II.5.2), nous nous posons la question suivante :

La définition de la finalité n'est pas suffisante pour un bon planning pédagogique. En tant qu'enseignant du FLE, comment définit-on l'objectif, au niveau de l'enseignement, de chaque cours et de chaque unité ?

Nous allons développer l'analyse de trois éléments qui sont, pour nous, importants pour la définition des objectifs concrets et des buts : la connaissance de la finalité, du programme d'enseignement et de la classe.

La finalité définie, indiquant l'orientation, détermine la définition des objectifs concrets et des buts. Les objectifs concrets, atteints grâce aux tâches accomplies, doivent permettre le rapprochement de la finalité.

Une bonne connaissance du programme d'enseignement est nécessaire. L'enseignant peut s'informer non seulement de la finalité proposée par les autorités pédagogiques, mais

[86] *Collection complète des œuvres de Marx et Engel*. 1972 Version chinoise. Vol. 23, p. 202

aussi du contenu de tous les thèmes concernés, des méthodes didactiques conseillées et des tâches essentielles éventuellement solubles. La plupart des méthodes et des manuels utilisés par les apprenants chinois du français stipulent avant ou après toutes les unités ou leçons aussi bien les connaissances à maîtriser que les compétences à développer. Les enseignants peuvent s'en servir pour définir les objectifs concrets et les buts.

À propos du domaine de l'éducation, nous avons des points de vue différents de ceux de Babanski, sur son importance et son contenu. Sans en nier la nécessité, nous pensons que l'objectif de l'éducation est facultatif et additionnel pour les enseignants (formateurs) de LE pour les élèves adultes (les enseignants dans les établissements d'études supérieures et les AFs).

Les programmes d'enseignement des méthodes du FLE en Chine, chinoises ou françaises, portent rarement sur la finalité et les objectifs concrets au niveau de l'éducation. Il est généralement considéré que l'éducation est le travail dont les parents et les enseignants de l'école primaire doivent s'occuper. Quant aux enseignants des études supérieures et aux formateurs, il n'est ni intéressant ni nécessaire de la leur faire prendre en compte. D'accord avec cette idée, nous croyons qu'accomplir des tâches éducatives en plus des tâches obligatoires de l'enseignement est aussi un des aspects de l'optimisation. L'enseignant de LE joue un rôle sensible durant l'apprentissage d'une LE par les apprenants. En Chine, le cours de LE est, depuis l'école primaire, la seule discipline qui donne aux élèves (la plupart des élèves recevant/ayant reçu l'éducation générale) l'occasion de connaître une langue et une culture étrangères. Pour la plupart des Chinois, avant le premier cours de LE, ils ne se sont jamais trouvés dans la situation interculturelle, et n'ont pas abordé le problème du repérage entre deux cultures au moins. Les tâches du domaine de l'éducation contenu dans la DLE sont à remplir différemment que celles des autres disciplines. L'enseignant de la DLE a donc une fonction et une mission irremplaçables pour l'éducation, dont la définition des objectifs concrets fait partie. En absence de conseils explicites proposés par le programme d'enseignement, les expériences occupent une place essentielle: en étudiant le contenu de l'enseignement dans le manuel et les objectifs de l'enseignement indiqués dans le programme d'enseignement, l'enseignant peut, en ayant recours aux expériences, juger s'il est possible et nécessaire d'en extraire des tâches concernant l'éducation. Par exemple,

l'Episode 3 du premier volume de *Reflet* présente les banques et les façons de payer en France. Pour un enseignant chinois, au vu des différences de la réalisation des opérations bancaires et des modes de paiement entre la Chine et la France, il doit prévenir le choc interculturel en soulignant les différences. Comme la prise de rendez-vous à la banque et l'emploi du chèque n'existent pas en Chine, de nombreux Chinois, à leur arrivée en France, les trouvent non seulement compliqués mais aussi incompréhensibles, et ils préfèrent sauvegarder l'habitude chinoise – avoir du cash sur soi tout le temps. C'est en effet une bonne occasion pour les apprenants - si les tâches essentielles de l'enseignement sont toutes effectuées - dont l'enseignant pourrait profiter pour élargir la vue du monde et la compétence interculturelle des apprenants. Selon notre compréhension, l'éducation définie par Babanski, couvre, en DLE, la compétence de savoir s'adapter et respecter la culture et le mode de vie autres que les siens.

Certains objectifs de l'éducation et du développement durable personnel sont partagés par presque toutes les disciplines : les connaissances et la mise en pratique des connaissances, la continuité de la cognition, la formation de l'auto-apprentissage conscient, de la motivation de l'apprentissage et le sens de la responsabilité, l'exactitude, la persévérance, la communication civilisée, la compétence pour s'exprimer, les techniques de l'enregistrement des informations et des notes en cours ainsi que le jugement esthétique. Ces objectifs sont à penser à chaque cours, quels que soient le thème et le contenu de l'enseignement ; certains autres sont des objectifs particuliers pour certaines disciplines, thèmes ou classes : pour la classe de LE, l'utilisation des méthodes et des outils de l'apprentissage tels le document audio/vidéo, les textes authentiques, le dictionnaire, le cahier, les livres référentiels et le livre pour l'enseignant, etc. Se fondant sur les analyses avisées, l'enseignant doit en tirer les objectifs qui sont importants et urgents pour la classe qu'il a et pour le thème concerné par l'enseignement.

Le « développement durable personnel » de Babanski se situe seulement au niveau psychologique, et résulte donc, selon lui (*op.cit*., 60) de l'interaction de l'intelligence, de la volonté, de l'affectivité et de la motivation. Ce sont les quatre éléments obligatoires à considérer lors de la définition de l'objectif concret. Les quatre aspects de la personnalité des élèves se développent à chaque cours (Babanski, 1978). Cependant, le contenu différent de

chaque cours provoque un déséquilibre du développement entre les quatre aspects. Par exemple : si l'on fait la lecture et la composition en cours, cela demande et développe, outre les compétences linguistiques (compréhension et expression orales), la compétence pour analyser, synthétiser et s'exprimer ; si le contenu du cours évoque la culture cible, les élèves font appel à la compétence d'observation, de comparaison et de synthèse. De tels contenus peuvent développer et renforcer la pensée des élèves et les « techniques » de l'apprentissage et de la cognition ; le cours contenant les tâches orales à accomplir par les élèves eux-mêmes telles la compréhension orale et l'expression orale, qui paraissent plus difficiles que les activités écrites favoriserait activement le développement et le renforcement de la persévérance, de la capacité à surmonter les difficultés et de l'indépendance des élèves; les extraits littéraires et les leçons sur la civilisation influenceraient l'affectivité des élèves. Si le contenu concerne la littérature et la civilisation, l'enseignant pourrait guider les apprenants à ressentir et exprimer des affects tels que la joie, la colère, l'antipathie ou la compassion, etc. Ce type de cours favorise le développement des expériences affectives ou émotionnelles des élèves ; la quatrième sorte de cours concerne la traduction, la langue appliquée et l'inter culturalité. Ce cours pourrait être organisé à la condition préalable de révéler l'importance de l'apprentissage pour satisfaire aux besoins et développer les compétences. L'enseignant peut profiter de ce cours pour cultiver le goût envers la langue cible et la responsabilité dans l'apprentissage.

Sans donner une définition catégorique des objectifs concrets, il est impossible de lister les objectifs pour les quatre aspects concernés par la progression continue. L'enseignant doit, se fondant sur le résultat de l'analyse du thème, du contenu et de la faisabilité des objectifs, sélectionner les objectifs essentiels qui gravitent naturellement autour de la caractéristique du thème.

La pratique du FLE en Chine nous montre que l'objectif de la progression contenue est plus difficile à définir que celui de l'enseignement. Mais l'enseignement, l'éducation et la progression continue ne sont pas séparables. D'ailleurs, la ligne de démarcation entre les trois domaines n'est pas tranchée dans la théorie de Babanski. Pourtant, le manque de distinction claire n'est pas, à nos yeux, un problème de principe, et nous ne pensons pas possible de les distinguer clairement. Dans le cadre de notre travail, si des tâches favorisent le

développement des capacités intellectuelles et les pensées, nous les classons dans le troisième domaine - la progression continue (développement durable).

La programmation intégrale des objectifs et des tâches pour l'éducation et le 'développement personnel' pour chaque séance ne signifie pas que nous pouvons et devons atteindre tous les objectifs et accomplir toutes les tâches possibles en un cours (50 mins – 1h), notamment les tâches pour la motivation et la volonté. Il est donc important pour l'enseignant d'en choisir les principales

Dans la partie « Communiquer » de chaque épisode de *Reflet*, le premier exercice est « Visionner les variations ». Dans cet exercice, nous trouverons plusieurs propositions de phrases et d'expressions concernant des thèmes relatifs au sujet de l'épisode. Par exemple, dans l'épisode 10, on propose trois façons différentes de demander le prix, et trois dialogues différents pour demander, donner ou refuser une autorisation. Nous pensons que cet exercice fonctionnel, proposant les modes d'expressions typiquement françaises, favorise l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) ». Les objectifs essentiels de cet exercice sont plutôt de former la compétence à mémoriser correctement et à savoir s'en servir par analogie que d'apprendre la grammaire et le vocabulaire, et développer la compétence à utiliser les outils et à prendre note.

Le travail visant à programmer intégralement les objectifs du cours ne consiste pas simplement à définir mécaniquement les objectifs selon les trois aspects. Sa complexité réside en la corrélation à établir entre les objectifs définis, à savoir que les objectifs programmés doivent être cohérents et faciliter la résolution des problèmes concernés.

Babanski constate que l'enseignant doit bien réfléchir au thème et au contenu du cours. Non seulement il doit trouver les tâches d'éducation et de progression continue réalisables et en extraire les plus importantes, mais aussi en choisir les plus directes et les plus favorables à l'activation des principales tâches d'enseignement (1978 : 66).

Babanski a insisté sur l'importance de la programmation intégrale de la finalité et des objectifs concrets du cours en déclarant que c'est l'une des principales méthodes pour optimiser l'enseignement et que tous les enseignants doivent faire des efforts pour maîtriser cette technique.

Babanski a présenté plusieurs facteurs d'analyse pour parvenir à la programmation optimisée de la finalité et des objectifs. Nous les synthétisons sous la forme du tableau ci-dessous, dans lequel nous présentons, en nous appuyant sur les expériences et les entretiens, les problèmes et les faiblesses des enseignants de FLE chinois dans la programmation des objectifs.

Connaissances nécessaires pour programmer l'objectif du cours	**Connaissances détaillées**	FLE en Chine[87]
		AF / bons établissements privés de français
Le thème d'enseignement et le contenu d'enseignement de chaque cours :	Les demandes du programme d'enseignement	++[88]
	Les conseils du livre de l'enseignant et des livres référentiels.	+
	Le contenu d'enseignement	++
	Les caractéristiques du manuel	+-
	L'importance du thème et du contenu dans l'enseignement	-
Les caractéristiques des élèves et de toute la classe :	Age / Niveau d'éducation	- [89]
	Nombre[90]	-+
	Besoin, attente et motivations	-+
	Particularité personnelle	-- [91]
	Particularité de chaque groupe et de la classe	-
	L'heure du cours et l'emploi du temps des élèves.	--

Tableau II.5.6 - *Problèmes et faiblesses des enseignants du FLE chinois dans la programmation des objectifs*

[87] Nous n'analyserons dans cette colonne que le cas des Alliances Françaises, des établissements privés et des centres de formation pour les langues réputés.

[88] Nous définirons, selon la qualité du travail préalable effectué par l'enseignant chinois pour programmer la finalité et les objectifs, six niveaux, qui sont par ordre : ++ (bonnes connaissances / toujours faire attention), + (assez de connaissances / attention fréquente), +- (connaissances nécessaires / souvent faire attention), -+ (pas assez de connaissances / parfois faire attention), - (peu de connaissances / peu d'attention), -- (aucune connaissance / aucune attention).

[89] Les enseignants rencontrés ne font pas souvent attention aux compétences d'apprentissage liées à l'âge. Cependant, comme le public reçu par l'Alliance Française et les établissements de formation au français est souvent homogène (adultes et jeunes adolescents), le manque d'attention à l'âge influence moins que les autres facteurs.

[90] Babanski n'a pas beaucoup insisté sur le nombre d'élèves dans sa théorie. Cependant, vu l'importance du nombre d'élèves pour la DLE, nous nous permettons d'y insérer cet élément.

[91] Les enseignants rencontrés ont constaté qu'en effet, ils faisaient parfois, voire souvent, attention aux particularités (plutôt la faiblesse que le talent) de l'individu, mais cela n'influence pas la définition de la finalité ni des objectifs concrets pour lui. Limités par l'évaluation collective, ils respectent strictement les demandes du programme d'enseignement.

Nous proposons ici le procédé de la programmation des objectifs à la base de la théorie de Babanski :

1) Essayer de bien comprendre le contenu du thème, du cours et de la discipline, chercher tous les objectifs possibles et les tâches réalisables.

2) Connaître et analyser les caractéristiques des apprenants, tels l'âge, le niveau d'éducation, la proportion hommes/femmes, leurs besoins et attentes, leurs compétences, etc.

3) Sur la base de l'analyse du contenu d'enseignement et des apprenants, comparer les significations des tâches réalisables en prenant en compte le temps pour accomplir chaque tâche. Mettre ensuite l'accent sur l'objectif principal d'enseignement, d'éducation et du développement durable.

4) Choisir les tâches et les objectifs principaux et optimisés ; Mettre en évidence la finalité.

Afin d'illustrer le travail de préparation et le procédé, nous prendrons comme exemple l'enseignement du dossier 5 du 1er volume de *Reflet* dans une classe de l'Alliance Française de Jinan :

Eléments à apprendre et à connaître	L'épisode 9 du volume I de *Reflet* (Annexe 11)
Demandes du programme d'enseignement[92]	La finalité : Développer la compétence communicative. <u>Compétence communicative à développer sur les thèmes suivants :</u> Faire un compliment à quelqu'un sur sa tenue ; Rappeler à quelqu'un ce qu'il doit faire ; Demander et donner des informations sur le temps qu'il fait ; <u>Connaissances linguistiques à acquérir :</u> Le passé composé avec *être* ; Des verbes pronominaux ; Des adverbes et des prépositions de lieu ;

[92] Le programme d'enseignement de *Reflet*, dont nous parlons ici, est défini par l'équipe des enseignants de l'Alliance Française de Jinan, présenté par épisodes sous forme de tableau et distribué aux enseignants.

	« Pourquoi ? », « Parce que... » ou « *pour...* »
Conseils du livre de l'enseignant et des livres référentiels.	<u>Contenu supplémentaire du programme d'enseignement</u> <u>- Compétence communicative à développer sur les thèmes suivants :</u> Décrire les activités d'une journée ; Situer des lieux extérieurs ; Demander quelle est la cause ou l'intention ;
Contenu d'enseignement	<u>- Lexique :</u> Les activités d'une journée (*se lever, se coucher, s'endormir, se reposer, s'habiller, faire les courses, aller au travail, ...*) Le temps qu'il fait (*le soleil brille, la pluie tombe, le ciel est couvert de gros nuages, le brouillard est dense, ...*) Faire un compliment sur la tenue (élégant, charmant, ...) *S'essouffler ; pancarte ; s'occuper ; se voir ; charger de ; s'appeler ; ravi de faire la connaissance de quelqu'un ; en entier ; derrière ; tout au tour ; en face ; se trouver ; devant ; au bout ; se renseigner ; prévoir (*au P.C*) ; retenir une table ; bistrot ;* <u>- Phonétique :</u> Le pluriel à l'oral et les graphies du phonème /s /. <u>- Compétence communicative à développer :</u> Demander le prix ; Décrire les activités d'une journée ; Faire un compliment à quelqu'un sur sa tenue ; Rappeler à quelqu'un ce qu'il doit faire ; Calmer la curiosité de quelqu'un ; <u>- Connaissances linguistiques à acquérir :</u> Le passé composé avec *être* ; Des verbes pronominaux ; Des adverbes et des prépositions de lieu ; Les verbes *pouvoir*, *connaître* et *savoir* au présent ;

	Si + présent... Pourquoi ? Parce que ... ou pour ... <u>Civilisation</u> La météo
Caractéristiques du manuel.	- Méthode de français pour adultes et grands adolescents. - Fournir des outils de réflexion et des démarches enrichissantes pour favoriser l'observation et la formulation d'hypothèses. - Attacher de l'importance à la culture. « [...] langue et culture sont les deux faces indissociables d'une même réalité. La langue doit être apprise dans des 'situations vécues' » *(Reflet* : 3, L'avant-propos du *Livre de l'élève de Reflet*). - Présenter des documents vidéo apportant un vécu culturel motivant. « Parmi les différents supports utilisés dans *Reflet*, nous avons privilégié la vidéo, authentique par sa conception et sa réalisation, ses thèmes, ses personnages (un feuilleton proche des habitudes télévisuelles des apprenants), afin de créer un vécu motivant auquel les apprenants peuvent se référer pour assimiler le français comme expression d'une culture. » *(op.cit.).* - Mettre l'accent sur l'écrit ainsi que sur l'oral. « Une méthode, même si elle est à dominante orale, ne peut négliger l'écrit, moyen de renforcement, d'accès à la connaissance et d'acquisition de techniques et de stratégies indispensables au maniement du langage. La pratique de l'écrit, en compréhension et en production de texte, reste un objectif de Reflet. » (*op.cit.*). - Stimuler l'attention et la créativité des apprenants et maintenir leur intérêt en proposant des problèmes à résoudre. « Il nous reste à souhaiter que [...] les apprenants se sentent tout à la fois dépaysés, amusés, intéressés, sécurisés et motivés [...] » (*op.cit.*).

Importance du thème et du contenu dans l'enseignement	Selon notre expérience et notre analyse, nous avons relevé, parmi tous les points grammaticaux et les tâches concernés dans le dossier, le contenu le plus important dans l'apprentissage du français pour les apprenants chinois : <u>Les nouveaux points grammaticaux importants :</u> Passé composé avec *être* ; Verbes pronominaux <u>Les thèmes notionnels et fonctionnels relativement importants :</u> Exprimer la cause, la raison et l'intention ; Demander et donner des informations sur le temps qu'il fait ;
Age / Niveau d'éducation	20-25 Bac+4 et plus (13), Bac (4)
Nombre	17
Besoins, attentes et motivations	Réussir au TEF ou TCF et CELA pour obtenir le visa de France / être capable de vivre et continuer des études supérieures en France / maîtriser une langue étrangère en plus de l'anglais.
Particularité personnelle	Ici, au lieu de détailler l'analyse de la particularité personnelle de tous les apprenants, nous en citerons quelques-unes : Deux apprenants sont en master et douze termineront la quatrième année universitaire, dont trois étudient l'anglais comme spécialité, deux viennent d'obtenir le baccalauréat. Deux apprenants vont aller en France dans le cadre des échanges et s'inscrivront en master 1 (sans réapprendre le français en France); Deux lycéens vont étudier pendant un an la langue française avant de commencer des études en licence ; Les autres souhaitent étudier la langue pendant quelques mois et d'entrer ensuite en master 1. Les 17 apprenants savent parler le mandarin chinois, douze d'entre eux viennent du nord de la Chine et cinq du sud (c'est-à-dire qu'ils parlent différents dialectes) ; quand ils parlent le mandarin chinois,

	cinq d'entre eux, influencés par leurs dialectes, ont du mal à différencier la prononciation de < s > et < sh >, < c > et < ch >, < z > et < zh >. Plus fascinées par la langue et la culture françaises, les étudiantes sont plus déterminées que les étudiants à bien maîtriser le français ; elles ont des projets d'études (en Chine et en France) plus circonstanciés et chroniques. Certaines ont envie d'apprendre le français depuis longtemps. Cependant, les garçons, plus dynamiques en cours, apprennent le français, non pas parce que cette langue les intéresse, mais parce qu'elle pourrait leur servir comme passerelle vers un bon avenir[93]. Certains garçons plus âgés ont un objectif 'brillant', et les moins âgés (les lycéens par exemple) viennent en cours pour répondre à la décision de leurs parents. En un mot, certains sont motivés plutôt par l'intérêt et d'autres par le devoir et la responsabilité.
Particularité de chaque groupe et de la classe	Les garçons sont plus nombreux que les filles. Les apprenants sont tous débutants au commencement du cours, mais ils ont des capacités d'apprentissage du français et d'adaptation à la méthode de *Reflet*. Certains acceptent et apprennent vite alors que d'autres ont plus de difficultés au démarrage. Les apprenants sont plus dynamiques que réservés, et plus créatifs qu'attentifs. Les garçons sont plus ouverts que les filles, alors que les filles travaillent plus sérieusement.
Heure du cours et l'emploi du temps des élèves.	Ils ont deux séances de cours par jour. Une séance dure 2h30. La première commence à 8h le matin et se termine à 10h30, la seconde se déroule de 12h30 à 15h.

Tableau II.5.7 – *Exemple : préparation et procédé de l'enseignement du dossier 5 de* Reflet

[93] « Un bon avenir » ici veut dire qu'ils seront plus concurrentiels sur le marché d'emploi.

D’après ce que propose *Reflet* dans l’avant-propos, le premier volume comprenant 12 dossiers est à terminer en l’espace de 120 à 150 heures. *Reflet* est une méthode de français visant un public international, mais les Chinois, en tant qu’asiatiques parlant une langue non alphabétique, ont probablement du mal à s’adapter, notamment en début d’apprentissage, au rythme moyen prévu pour tout public. Etant donné ce phénomène, nous prolongeons le temps pour le premier volume. L’épisode 9 est donc à terminer en cinq séances (deux jours et demi).

En disposant des informations recueillies dans le travail de préparation, nous définissons les objectifs concrets pour les cinq séances en respectant le procédé emprunté à la théorie de Babanski. Nous prenons comme exemple les première, troisième et quatrième séances :

Séance	Contenu et tâches
1	(Le texte et le film ont été divisés en deux parties.) Première partie (film et texte) + le passé composé avec *être*.
2	Deuxième partie (film et texte) + les verbes pronominaux.
3	Explication (implicite et explicite) du passé composé avec *être* et des verbes pronominaux. Les exercices et la pratique grammaticale. Savoir exprimer la cause.
4	Communication : faire un compliment à quelqu’un sur sa tenue ; rappeler à quelqu’un ce qu’il doit faire ; calmer la curiosité de quelqu’un ; localiser un endroit ; etc. Sons et lettres : Le pluriel à l’oral et les graphies du son « - s ».
5	Culture et écrit : décrire le temps qu’il fait.

Tableau II.5.8- *Objectifs concrets définis pour les séances du dossier 5 de* Reflet

Procédé / séance	**1er**
Contenu	- (Ecouter et apprendre) la première partie du texte du feuilleton : Début – « *N'écoute pas, il est jaloux* ». - Travailler cette partie du texte (Vocabulaire, phrase, explication de la grammaire, la compréhension du contenu)
Objectifs possibles & tâches réalisables	OBJECTIFS : - Apprendre les nouveaux mots et les nouvelles expressions. Savoir les utiliser. - Connaître les nouveaux points grammaticaux. - Comprendre l'histoire. - Sentir la parole du *french native speaker* dans le contexte. TACHES (dans l'ordre) : - Observer les photos et faire les exercices (p. 78, ex.1, 2, 3) ; - Regarder la vidéo : 1) Regarder pour la première fois la vidéo entière de l'épisode 9 pour connaître toute l'histoire. 2) Regarder la première partie pour la deuxième fois. 3) Pour la troisième fois, regarder la première partie et répéter phrase après phrase ; - Faire l'exercice 1 de la page 80 (Vérifier la compréhension du film), et l'exercice 6 (Imiter les intonations) ; - Lire et étudier la première partie du texte ; Apprendre implicitement les nouveaux vocabulaires avec une grande quantité d'exemples si nécessaire ; Expliquer les points grammaticaux concernés sans les développer ; - Demander aux apprenants de se grouper et de jouer cette partie, en imitant le geste, l'expression et l'intonation. (Les exercices - p. 80 ex. 2 & 3 - sont difficilement réalisables

	pour nos élèves.)
Horaire	(voir les caractéristiques des apprenants dans la partie précédente) 8h30-11h00
Objectifs principaux	Après avoir défini quatre objectifs possibles, nous choisissons le plus important pour cette séance : comprendre l'histoire du film et apprendre le français dans le contexte. (La connaissance du vocabulaire et de la grammaire est la base de la compréhension du film.)
Confirmation des objectifs liés à la finalité	La finalité du cours est de former à la compétence communicative et au « sens apparenté de la langue » (Chapitre 6, *op.cit.*). L'objectif concret principal correspond à la finalité.
Procédé / séance	**3e**
Contenu	Explication synthétisée et pratique du « passé composé » avec *être* et des verbes pronominaux. Apprendre comment exprimer la cause.
Objectifs possibles & tâches réalisables	OBJECTIFS : - Comprendre les points grammaticaux (quand, pourquoi et comment utiliser cette grammaire ?) - Savoir quels verbes se conjuguent au passé composé avec *être* ; Savoir conjuguer les verbes au passé composé. - Faire les exercices grammaticaux sur les deux points. - Savoir éventuellement utiliser les deux points grammaticaux en cas de besoin. - Pouvoir sentir la défectuosité et savoir l'indiquer et la corriger. TÂCHES : - Faire les exercices grammaticaux proposés dans la méthode. Lire l'explication grammaticale en français (p. 81). Passé composé avec *être* : ex. 1 (écouter et trouver les verbes au passé composé).

	Ex. 2 (conjuguer les verbes d'un article au passé composé). Ex. 4 (répondre aux questions selon modèle). Verbes pronominaux : ex. 3 (distinguer les pronoms réfléchis des pronoms réciproques). - Utiliser les deux points grammaticaux : p. 82 Passé composé avec *être* et verbes pronominaux : Ex. 5 (dialogue entre deux personnes pour interroger sur l'emploi du temps de chacun). Ex. 6 (observer les images et raconter l'histoire au passé composé) Exprimer la cause : ex. 7 (trouver les questions correspondant aux réponses données)
horaire	8h30-11h00
Comparaison objectifs principaux	- Aider les apprenants à la première maîtrise des points grammaticaux. (Quand, pourquoi et comment employer le passé composé avec *être* et les verbes pronominaux) - Renforcer la sensibilité aux points grammaticaux ; développer la compétence d'auto-surveillance et d'auto-correction.
Confirmation des objectifs liés à la finalité	Oui
Procédé / séance	**4e**
Contenu	- La communication : * Faire des compliments sur la tenue de quelqu'un ; * Rappeler à quelqu'un qu'il doit faire quelque chose ; * calmer la curiosité de quelqu'un. - Le pluriel à l'oral et les graphies du son /s /.

Objectifs possibles & tâches réalisables	OBJECTIF : - Savoir-faire dans la communication. - Savoir prononcer le < s > au pluriel. TACHES : - Lire et pratiquer les phrases proposées dans la méthode. P. 83 ex.1 (complimenter le voisin sur sa tenue / Rappeler à son voisin(e) qu'il / elle doit faire quelquechose.) Ex.2 (écouter et jouer en situation) Ex.3 (écouter et répondre aux questions) Ex. 4 (jouer en situation : aller chercher quelqu'un à l'aéroport) Ex. 5 (jouer en situation : se renseigner au téléphone)
Horaire	12h30-15h00 (Les débuts d'après-midi, surtout au printemps, fatiguent les personnes. Pour éviter la somnolence, nous programmons des activités interactives.)
Comparaison objectifs principaux	- Savoir-faire pour communiquer. - Développer la compétence communicative en communiquant.
Confirmation des objectifs liés à la finalité	Oui.

Tableau II.5.9 - *Manifestation exemplaire de la définition des objectifs, de la finalité et du contenu d'enseignement du dossier 5 de* Reflet

II.5.5 Optimiser le contenu à enseigner

L'optimisation du contenu de l'enseignement se pose comme la première question lors de l'analyse du manuel et du programme pédagogique. En Chine, c'est la direction de l'établissement qui décide du choix du manuel, et le programme pédagogique est relatif au manuel. Disposant du manuel et du programme pédagogique définitifs, la plupart des

enseignants n'ont pas de choix au niveau du manuel principal, ils ne peuvent pas non plus choisir ni composer eux-mêmes le programme pédagogique.

En outre, le manuel et le programme sont déterminés par la direction avant de connaître les classes et les élèves. Nous ne pouvons nullement assurer que le contenu du manuel et les demandes du programme conviennent à toute classe. Ainsi, apprendre à optimiser le contenu du manuel, selon les caractéristiques des élèves pour satisfaire aux demandes du programme pédagogique est une tâche des plus urgentes.

Comme la manière de rédiger le manuel et le programme et la sélection du contenu sont en général scientifiques, le travail sera facilité et optimisé si l'enseignant suit les directives du programme. Cela évite que l'enseignant perde trop de temps pour élaborer le projet et chercher la méthode que propose déjà le programme pédagogique. L'enseignant doit aussi connaître les modalités et l'objectif du manuel pour éviter que la méthode employée ne convienne pas au contenu de l'enseignement.

Cependant, il ne suffit pas de ne suivre que le programme et le manuel pour définir le contenu de l'enseignement. Premièrement, la didactique ne nous indique pas un seul projet pédagogique. L'enseignant est encouragé à mettre sa propre subjectivité et son dynamisme en œuvre, par la souplesse du programme qui propose plusieurs projets pédagogiques sur un thème ou un problème. Face aux possibilités proposées, un cours optimisé demande à l'enseignant de choisir le projet le plus adapté aux élèves, à la situation réelle et à sa qualité professionnelle.

En Chine, de nombreux manuels d'apprentissage du français n'ont pas été composés de façon intégrale. Ces manuels, ne visant que l'enseignement des connaissances linguistiques françaises, négligent l'objectif du développement des élèves. Cela oblige les enseignants, qui enseignent à l'aide de ces manuels malheureusement défectifs, de rechercher des documents plus récents pour compléter le manuel. L'actualisation du contenu d'enseignement est particulièrement importante pour l'enseignement/apprentissage de la langue : non seulement elle favorise la qualité du contenu de l'enseignement, mais elle motive aussi les apprenants.

Babanski propose cinq étapes aux enseignants pour effectuer le travail de l'optimisation du contenu de l'enseignement ; elles nous semblent convenir à l'enseignement/apprentissage de LE :

Première étape : l'enseignant doit d'abord bien analyser le contenu du manuel.

En respectant les règles particulières de la DLE, nous détaillerons la première étape : lors du travail du contenu du manuel, quelques points sont à prendre en compte : 1) Le contenu correspond-t-il aux objectifs de l'enseignement ainsi que de l'éducation et du développement personnel ? 2) Le contenu est-t-il assez actualisé ? 3) Le contenu est-il proche de la vie et de la situation réelles des apprenants ? Si l'enseignement/apprentissage est lié à la vie des apprenants, ceux-ci peuvent comprendre plus vite avec leurs expériences. L'effet de l'apprentissage sera plus optimisé. 4) Le contenu répond-il aux besoins des apprenants ?

Pour nous, les quatre facteurs sont indispensables pour optimiser le contenu de l'enseignement.

Deuxième étape : l'enseignant doit en sélectionner l'essentiel, ce qui est le contenu le plus principal, fondamental et essentiel. Après avoir étudié le contenu dans l'ensemble, l'enseignant doit d'abord en extraire l'idée principale et la régularité, diviser ensuite le contenu en plusieurs parties logiques et puis les comparer. Les parties plus importantes se dégagent grâce à la comparaison.

Il faut que toute partie importante choisie soit relative à et représente l'idée et la régularité du contenu. Puis, l'enseignant analyse toutes les parties et synthétise la caractéristique et le contenu clé de chaque partie. En même temps, il doit aussi réfléchir à la façon de présenter la caractéristique avec une langue simple et compréhensible pour que les élèves le comprennent correctement et vite.

Il reste à chercher des documents et des exercices pour renforcer l'effet de l'apprentissage de chaque partie importante.

Quant aux parties moins importantes, l'enseignant doit aussi les analyser et choisir, selon leur importance et leur utilité, des documents complétant et supportant le contenu principal du cours.

La deuxième étape se termine par le plan, dans lequel doivent être indiqués les points importants, les questions essentielles à résoudre dans chaque partie et les documents supports.

En faisant ce plan, l'enseignant doit vérifier 1) si toute partie a un ou des points importants liés à l'objectif déterminé ; 2) si la relation entre les parties et leur mise en ordre sont logiques ; 3) si tous les points essentiels sont pris en compte dans le plan.

Troisième étape : l'harmonisation d'inter-discipline assure l'optimisation du contenu. Babanski est d'avis que l'harmonisation inter-disciplinaire aide à optimiser le cours en évitant la répétition, en prenant en compte les connaissances pré-acquises et en simplifiant l'enseignement. Selon les principes de DLE, l'harmonisation se fait plutôt entre l'enseignement de la langue cible et les connaissances des langues pré-acquises.

Quatrième étape : la durée fixée est à respecter lors du choix et de l'organisation du contenu de l'enseignement. En raison du nombre d'heures limité, la distinction des importances des parties d'enseignement devient indispensable. Imaginez qu'un enseignant ne respecte pas le nombre d'heures et élabore un cours en suivant l'ordre du manuel. Il détaille les premières parties, comment traite-t-il les points importants des parties suivantes si le temps reste peu à la fin de cours ?

Les enseignants expérimentés ont davantage conscience du volume de temps à consacrer à chaque thème. La répartition du temps varie avec l'importance variable du contenu.

Cinquième étape : la distinction est faite entre les élèves en fonction de leurs divers niveaux, mais le contenu qu'ils assimilent doit impérativement correspondre aux demandes du programme pédagogique.

Les nouveaux enseignants trouvent peut-être compliqué de pratiquer les cinq étapes. Mais grâce à l'accumulation de l'expérience, ils y excellent de plus en plus.

II.5.6 Motivation des apprenants et optimisation de l'éducation

Nous dégageons deux aspects dans la motivation : l'intérêt / le plaisir et le devoir / la responsabilité.

En Chine, les enseignants chinois ignorent souvent, volontairement ou non, le deuxième aspect de la motivation. Ils cherchent la nouveauté du contenu, la diversité des méthodes d'enseignement et le plaisir dans les activités pour susciter l'intérêt des apprenants. Selon Babanski : « Parmi ces stimulants, non seulement le caractère agréable des activités est important, mais encore importe-t-il de désencombrer la cognition » (*op.cit.*, 13).

Selon Babanski, en Union soviétique, les enseignants expérimentés privilégiaient la première stimulation plutôt que la deuxième dans l'enseignement. Pour Babanski, c'était une stratégie efficace.

La stimulation de l'intérêt pour la cognition n'est qu'une partie de la motivation. Le sens du devoir et de la responsabilité est aussi significatif. Ils semblent moins intéressants que la première motivation, il est donc plus difficile de transmettre cette motivation aux apprenants. Babanski a proposé dans sa théorie huit procédés parmi lesquels nous en avons choisi quelques-uns, valables pour la DLE :

1. L'enseignant doit convaincre les apprenants de l'importance de la constance et de la patience dans l'apprentissage. Un nombre considérable d'apprenants du français ainsi que du chinois se décident à apprendre le français / le chinois par curiosité ou simple désir - le français est considéré comme la plus belle langue du monde et le chinois est le porteur de la culture orientale. Une fois l'apprentissage commencé, la curiosité et le désir, vaincus par la difficulté, ne durent pas. Selon nos expériences en FLE et CLE, il n'est pas rare que les apprenants abandonnent l'apprentissage au bout de quelques semaines, voire quelques jours. Ils doivent comprendre que maîtriser scolairement une langue étrangère ne peut pas s'effectuer du jour au lendemain, la joie et l'intérêt n'effacent pas non plus la difficulté. C'est grâce à la curiosité et au désir que l'on commence l'apprentissage d'une langue étrangère, mais grâce à la patience, aux efforts et au véritable intérêt que l'on continue.

2. L'encouragement de l'enseignant joue un rôle important. Il peut en effet motiver les apprenants en les encourageant aux tâches compliquées et à essayer de résoudre les problèmes eux-mêmes. Par exemple, l'enseignant peut organiser des activités à faire individuellement ou en groupe. Quand les apprenants posent des questions, donner tout de suite la réponse n'est qu'une des solutions. Selon le type de question, l'enseignant peut choisir de donner la réponse ou des suggestions.

3. L'enseignant peut présenter les demandes par étapes en proposant à ses élèves des tâches ou des activités. La finalité de l'apprentissage est souvent assez élevée. L'apprenant risque d'être découragé s'il ne vise que la finalité. Préciser par étapes les demandes et les objectifs semble nécessaire pour encourager les apprenants.

4. L'enseignant doit préciser aux apprenants l'objectif, les tâches et la forme de l'enseignement, ainsi que les critères de l'évaluation. Les apprenants doivent savoir quoi faire, pourquoi, comment le faire et comment réussir.

5. L'enseignant doit tenir compte de et s'appuyer sur les idées des apprenants en adressant les demandes et en évaluant les activités / tâches.

Certaines motivations sont négatives, telles la vanité, la crainte, la trop grande importance accordée à la note. Tout en renforçant les motivations positives, l'enseignant doit penser à éliminer les facteurs négatifs.

II.5.7 Progression continue (Développement durable) de l'apprenant

Selon notre compréhension, Babanski a défini le « développement durable » comme la compétence de l'auto-cognition. Il a souligné l'importance de cette compétence en disant que l'optimisation de l'enseignement devient impossible en cas d'absence de l'optimisation d'apprentissage. Si l'élève ne sait pas apprendre ni organiser efficacement ses études par lui-même, l'enseignement est peu opérant.

II.5.7.1 Technique et compétence

Des concepts tels que : « comportement », « opération », « méthode », « compétence » et « technique » s'utilisent souvent lors de la description de l'activité d'apprentissage. Selon Babanski, l'activité réussit grâce à l'ensemble des comportements. Le comportement est défini par Babanski comme un processus à un certain objectif. La méthode par laquelle le comportement se réalise est l'« opération », et l'ensemble de plusieurs opérations constitue le « mode d'activité ».

La maîtrise consciente du mode d'une activité est alors la « technique » (« *skill* »). Si la technique peut atteindre le niveau automatique, elle devient la «compétence » (Babanski, 2001).

En ce qui concerne la différence entre la technique et la compétence (communicative) du milieu de DLE, B. VanPatten est d'avis que « *skill acquisition is different from the creation of an implicit system* »[94]. « *Skill* » est défini comme « *the ability to put some kind of knowledge to use accurately and easily* ». La personne possédant une telle technique peut accomplir rapidement, à tout moment, une tâche, sans hésitation ni réflexion sur ce qu'elle est en train de faire. Mais VanPatten a confirmé que l'acquisition de la technique est différente de l'acquisition du système linguistique implicite. Par exemple, pour l'emploi de l'expression « compter sur », les apprenants faux débutants et intermédiaires peuvent juger que la phrase « Je compte sur lui » est bonne, alors que la phrase « Je compte en lui » est mauvaise. Ils comprennent la signification de cette expression, mais l'utilisent rarement. Cela exprime la différence entre le développement de la technique et du système linguistique implicite. Au contraire, le lapsus en langue maternelle nous fait comprendre que le système linguistique implicite acquis n'assure pas toujours l'emploi correct des règles dans la pratique.

VanPatten fait alors la synthèse : la technique est souvent liée au système linguistique explicite, alors que l'acquisition de la compétence linguistique est déterminée par le système linguistique implicite (*op.cit.*).

[94] VANPATTEN, B., 2007, *From Input to Output – A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. p. 26

VanPatten parle de la technique en fonction de l'utilisation de la langue. Cependant, la technique et la compétence liées au développement durable concernent l'apprentissage même.

II.5.7.2 Apprendre à apprendre

Pour permettre l'accès au développement durable par les apprenants, l'enseignant doit répondre à la question suivante : comment apprendre à apprendre?

II.5.7.2.1 Apprendre à définir l'objectif

Pour répondre à cette question, Babanski considère la technique de fixer l'objectif de l'apprentissage comme prioritaire. Il a expliqué que nous obtenons plus de succès en moins de temps et avec moins d'énergie si l'objectif est clair et certain (*op.cit.*, 114).

Il ne suffit pas que seul l'enseignant sache et comprenne l'objectif de l'enseignement. Babanski conseille aux enseignants de réfléchir et de préciser clairement l'objectif et de le faire comprendre aux apprenants au début de la session d'enseignement. Au cours de l'enseignement/apprentissage, l'enseignant demande aux apprenants de se rappeler l'objectif pendant l'accomplissement des tâches. Avant de terminer le cours, les apprenants doivent évaluer l'état d'accomplissement de l'objectif.

Si la capacité des apprenants le permet, l'enseignant peut essayer de leur demander de repérer eux-mêmes l'objectif avant le cours.

II.5.7.2.2 Former la motivation

Ce sujet a été développé dans la partie précédente. Les expériences d'enseignement nous font croire que l'apprenant peut se motiver plus par la responsabilité / devoir que par l'intérêt / loisir.

II.5.7.2.3 Utiliser les documents de référence

La technique de l'utilisation des livres et des documents est importante, notamment celle de l'utilisation du manuel.

La prise en compte de l'importance du manuel est la condition préalable. Dans la plupart des cas, le manuel est soigneusement sélectionné. Il est censé répondre le mieux aux besoins des apprenants et cible le plus l'objectif. L'enseignant a la responsabilité de faire comprendre aux apprenants que le manuel contient les concepts essentiels et les exercices fondamentaux et que les connaissances présentées sont toutes déjà sélectionnées.

Certains apprenants chinois se trompent en pensant que les textes, le vocabulaire et les exercices du manuel ne sont que des supports favorisant l'apprentissage de la grammaire. Ayant envie d'apprendre et de connaître plus que leurs camarades, ils préfèrent lire les autres documents présentant plus explicitement la grammaire après le cours que réviser le manuel.

Certains enseignants aussi, interprètent mal l'importance du manuel en croyant que les apprenants vont les trouver peu savants s'ils respectent et s'appuient trop sur celui-ci. Si l'enseignant n'utilise pas suffisamment le manuel dans l'enseignement, les apprenants se rendent plus difficilement compte de son importance.

Si l'enseignant n'attire pas l'attention des apprenants sur le manuel, les laisse choisir les documents de référence, il risque de les surcharger de travail en cas de mauvaise sélection.

Sous-estimer l'importance du manuel perturbe l'acquisition de la technique d'utilisation des documents. Il est fortement recommandé que l'enseignant se rende compte tout d'abord de la valeur du manuel et s'y appuie essentiellement lors du cours, non seulement pour les connaissances grammaticales, mais aussi les connaissances culturelles et pragmatiques, les exercices et les autres conseils pédagogiques. Pour nous, l'enseignant est là, non pour se vanter face aux apprenants de la profondeur de son savoir, mais pour concrétiser la valeur ultime du manuel dans l'apprentissage des apprenants.

Babanski conseille que des questions et des devoirs liés au manuel aident les apprenants à se référer au manuel.

Outre la technique de l'utilisation du manuel, la compétence à utiliser le dictionnaire et une bonne habitude de la lecture sont aussi indispensables pour une progression continue dans l'apprentissage de LE.

II.5.7.2.4 Lire à la vitesse optimisée

La vitesse de la perception des informations dépend dans une certaine mesure de l'efficacité de la lecture. Babanski (*op.cit*., 130) insiste sur une lecture rapide en déclarant que la lecture à une vitesse qui ne gêne pas la compréhension renforce la pensée et élève l'efficacité de la lecture. La lecture à la vitesse « optimisée » n'est pas une lecture superficielle. La vitesse « optimisée » ne réduit pas la possibilité de compréhension, au contraire, elle renforce la compréhension, parce qu'avec la lecture rapide, l'apprenant peut percevoir plusieurs mots en même temps et comparer rapidement les informations reçues. Ainsi, il trouve plus facilement les points les plus importants.

II.5.7.2.5 Suivre attentivement le cours

En partant de ses expériences, Babanski (*op.cit*., 134) a synthétisé quelques points faibles dans l'enseignement qui sont causés par une attention insuffisante des élèves aux cours : 1. L'explication pesante et répétitive très vague, le manque de conclusion claire. 2. Le discours fade, l'explication avec peu d'exemples. 3. Le désordre de la classe.

Pour résoudre ces trois problèmes, nous résumerons trois solutions : 1. L'enseignant souligne les points plus importants que les autres et attire l'attention des apprenants avec des rituels ou des notes sur le tableau par exemple ; les points relativement simples sont à expliquer en moins de temps ou à laisser à apprendre après le cours. 2. L'enseignant explique en citant des exemples venant de ses propres expériences et de celles des apprenants pour mieux susciter leur intérêt ; l'enseignant utilise correctement et alternativement diverses méthodes selon le contenu de l'enseignement ; l'enseignant profite de temps en temps du matériel audio-visuel. 3. Tout enseignant doit être prêt à répondre à la question suivante : comment être un professeur autoritaire, sans que les apprenants se sentent stressés ni effrayés ?

II.5.7.2.6 Accomplir la tâche de manière indépendante et surmonter des difficultés

Babanski a dit que l'apprenant est le sujet de l'enseignement/apprentissage, qu'il doit savoir maîtriser les connaissances et accomplir les tâches de manière autonome.

Quelle liberté donner aux apprenants ? Comment éviter des préoccupations et trop de directivité? Le niveau d'indépendance, difficile à définir, est à contrôler par l'enseignant, selon la classe qu'il a.

La lecture, la rédaction et la composition du dialogue sont trois activités développant l'indépendance des apprenants de LE. Pour nous, il est fort important qu'au début de l'apprentissage de LE, l'enseignant présente quelques consignes pour guider les apprenants. Par exemple, si les apprenants doivent composer un article sur un sujet donné, l'enseignant peut donner les consignes suivantes : 1) Réfléchissez bien au sujet avant de définir le contenu, et organisez bien un article correspondant à ce sujet ; 2) Composez au moins 15 phrases ; 3) Faites attention à la logique de votre énoncé ; 4) Utilisez au moins un exemple ; 5) Essayez d'éviter la répétition ; 6) Exprimez clairement votre position ; 7) N'oubliez pas la conclusion ; 8) Relisez deux fois après avoir terminé la rédaction, vérifiez si vous avez respecté toutes les consignes et améliorez votre énoncé ; attention à votre orthographe, à la conjugaison et à la composition des phrases.

La méthode zététique[95] et les questions exploratoires sont aussi les bons choix pour encourager les apprenants à apprendre de manière indépendante.

En ce qui concerne la méthode zététique, Babanski (*op.cit.*, 147) a insisté sur le fait que les questions trop difficiles ou trop simples ne fonctionnent pas aussi bien que prévu, elles n'engendrent que de la perte de temps. Il préconise que l'enseignant emploie cette méthode avec prudence selon le contenu et le niveau des apprenants.

[95] « Zététique » vient de l'adjectif grec ζητητικός, *zētētikós* « qui aime chercher », « qui recherche ». Selon la définition d'Henri Broch, la zététique est « l'art du doute ». Ce n'est donc pas à proprement parler une science, mais plutôt une démarche philosophique et pratique. S'inspirant du scepticisme philosophique, elle s'appuie sur la méthode scientifique pour essayer d'appréhender efficacement le réel, par le biais d'enquêtes et d'expériences. Elle a pour objectif de contribuer à la formation chez chaque individu d'une capacité d'appropriation critique du savoir humain. La zététique recommande de penser avec ordre et méthode, en tenant à distance dogmes, préjugés et idées reçues.

II.5.7.2.7 Savoir s'évaluer

L'apprentissage est une activité complète, il comporte non seulement la motivation, l'objectif, le plan, l'organisation, mais aussi l'évaluation. Selon Babanski, nous ne pouvons pas évaluer objectivement l'efficacité de l'activité d'apprentissage sans l'évaluation fréquente et récapitulative (*op.cit*., 147).

Si le niveau de maîtrise du contenu n'est pas mesuré, si les exercices et la dictée ne sont pas corrigés, si l'apprenant n'a pas l'habitude d'évaluer son apprentissage, la réussite de l'apprentissage ne sera pas assurée.

Nous avons remarqué que la compétence à l'autoévaluation des apprenants chinois n'est pas suffisamment développée. Ils n'ont pas l'habitude d'examiner de temps en temps ce qu'ils ont compris et produit. Si l'enseignant leur demande de corriger leur propre production écrite, ils ne sont pas sensibles aux erreurs qu'ils ont commises.

Babanski pense que l'autoévaluation se traduit de deux manières : 1) les apprenants doivent prendre l'habitude de faire des exercices et de répondre aux questions après l'apprentissage de chaque épisode. S'il n'y a pas d'exercice ni de question proposés, l'enseignant peut demander aux apprenants d'en créer selon ce qu'ils ont appris. 2) les apprenants doivent être capables pour trouver et corriger leurs erreurs dans la production écrite.

Dans sa théorie, Babanski ne parle d'autoévaluation que pour la production écrite. Pour nous, bien que la production orale soit beaucoup plus difficile à contrôler et à corriger immédiatement, l'autoévaluation se fait aussi oralement.

L'activité d'autoévaluation est non seulement individuelle, elle peut aussi s'effectuer entre plusieurs apprenants.

Si les apprenants ont un niveau supérieur, l'enseignant peut leur demander de définir eux-mêmes le plan d'apprentissage, de conclure les concepts importants du manuel, de concevoir les exercices et de se corriger entre camarades. Puis, si l'enseignant les aide à modifier et améliorer leur évaluation, ils maîtrisent plus vite la technique pour s'évaluer et auront le courage de surmonter les difficultés dans l'apprentissage.

Pour Babanski, réveiller des résonances et sensibiliser l'affectivité des apprenants leur permettent aussi la progression continue.

II.5.8 Comment sélectionner les meilleures méthodes et les intégrer ?

Sélectionner les méthodes optimisant le plus les cours est un des éléments essentiels dans l'optimisation de l'enseignement (Babanski, 155). Selon la recherche sur le travail enseignant de huit cents enseignants soviétiques, Babanski a remarqué que 27% d'enseignants trouvaient difficile de choisir les méthodes. Ce nombre est deux fois plus grand que celui des enseignants qui trouvent difficile d'optimiser le contenu.

Selon notre observation, certains enseignants préfèrent essayer toutes les méthodes, alors que certains autres n'utilisent que des méthodes populaires et modernes sans réfléchir à leurs effets sur l'enseignement de tels contenus. Les deux phénomènes sont, d'après Babanski, défavorables pour optimiser l'enseignement.

Babanski apprécie la connaissance de la diversité de la didactique en tant que condition préalable pour choisir la méthode optimisante. Ensuite, il pense que l'enseignant doit être capable de maîtriser efficacement toute méthode (*op.cit.*, 155). Afin de faciliter le choix de la méthode dans la pratique, Babanski a présenté et analysé quelques méthodes utilisées dans l'enseignement de son époque :

Comme l'organisation, l'encouragement et l'évaluation sont trois parties obligatoires de toute activité (Babanski, 2001: 155), nous pouvons aussi analyser les méthodes sous trois aspects :

- La forme de l'organisation de l'activité cognitive ;
- L'effet des méthodes dans l'enseignement ;
- L'encouragement et le niveau de liberté confiée aux apprenants dans leur apprentissage ;

Babanski a présenté quatre façons de catégoriser les méthodes :

1ère catégorisation : la méthode orale (explication, discours et conversation), la méthode audio-visuelle, la méthode pratique (exercices, expérimentation et activité dans la pratique) ;

2e catégorisation : Méthode inductive et déductive ;

3e catégorisation : Méthode zététique et la transmission des connaissances ;

4ecatégorisation : Apprendre sous la direction de l'enseignant et apprendre indépendamment.

Toutes les méthodes citées ci-dessus ne peuvent optimiser l'effet de l'enseignement/apprentissage que si l'enseignant les utilise correctement en fonction de la situation réelle. La pratique de l'enseignement explique que plus la connaissance de la diversité de la méthodologie est profonde, plus le projet d'enseignement avec les méthodes choisies est efficace. L'intégration des méthodes d'enseignement rend efficace l'optimisation de l'enseignement (*op.cit*., 157).

Babanski a insisté sur le fait que la compétence à sélectionner la méthode est variable pour les enseignants. Certains enseignants préfèrent une ou quelques méthodes aux autres ; Certains changent souvent de méthode subjectivement pour chercher à diversifier la forme du cours. Babanski recommande aux enseignants de respecter d'abord le conseil de la didactique lors du choix conscient des méthodes et d'effectuer ensuite l'auto-analyse du travail. L'intégration des méthodes est un concept concret : une méthode peut être efficace dans une situation, mais produire peu d'effet dans une autre. Babanski demande aux enseignants de ne pas faire trop attention à la forme de l'organisation du cours, et d'éviter que la forme détourne l'attention des apprenants du contenu.

Il a proposé le tableau ci-dessous qui est, pour nous, une grande source d'inspiration pour étudier les méthodes sous l'angle de l'efficacité :

Méthodes	Tâches à accomplir pendant l'enseignement/apprentissage								Rythme
	Formation				Développement				
	Connaissanc théoriques	Connaissan ces pratiques	Activités pratiques	Pensée abstraite	Pensée intuitive	Indépendanc de la pensé	Mémoire	Langue	
Apprentissage avec l'enseignant Apprentissage indépendant	+![96] +	+ +!	+ +!	+ +	+ +	+ +!	+ +!	+ +	Rapide Moyen
Répéter la connaissance expliquée par l'enseignant Zététique	+ +!	+! +	+! -	+ +!	+! -	- +!	+! +	+ +!	Rapide Lent
Méthode inductive Méthode déductive	+ +!	+! +	+! -	+!	+! +	+ +	+ +	- +	Lent Rapide
Explication à l'oral Méthode audio-visuelle Méthode de la pratique	+! - -	+! + +	- + +!	+! - -	- +! +	- + +!	+ +! +	+! - -	Rapide Moyen Moyen

Tableau II.5.10 – *Comparaison des méthodes selon les tâches à accomplir*

[96] '+!' représente un niveau supérieur que le niveau '+'.

En conclusion, lors de l'élaboration d'un projet avec des méthodes intégrées, l'enseignant doit :

1) d'abord prendre en compte l'objectif du cours ;

2) étudier le contenu et organiser les tâches selon l'objectif et le contenu ;

3) analyser les caractéristiques des élèves. Il ne suffit pas que les méthodes conviennent aux caractéristiques et aux niveaux des élèves, elles doivent aussi développer leur compétence ;

4) comparer les fonctions des méthodes possibles et sélectionner les plus efficaces ; en même temps, la faisabilité des méthodes dans la situation réelle est à prendre en considération.

Nous fondant sur la recherche de Babanski, nous essayons de présenter les fonctions de quelques méthodes en DLE sous la forme du tableau ci-dessous, en espérant que celui-ci pourra faciliter le choix et l'intégration des méthodes:

Méthodes	**Efficace pour résoudre la tâche suivante**	**Efficace pour enseigner le contenu suivant**	**Efficace pour les caractéristiques suivantes des apprenants**	**Pour bien utiliser la méthode, l'enseignant doit être qualifié en :**
Explication à l'oral	Apprendre des connaissances linguistiques et culturelles.	Document théorique tel la grammaire.	Les apprenants doivent être compétents pour recevoir et maîtriser les informations orales.	L'enseignant doit bien maîtriser cette méthode.
Méthode audio-visuelle	Développer la perceptibilité, attirer l'attention des élèves.	Les documents audio-visuels	L'outil audio-visuel est acceptable pour les apprenants.	L'enseignant possède ou peut créer l'outil audio-visuel.
Méthode de la pratique	Développer la technique et la compétence d'utilisation de la langue.	Les exercices, les tâches et le contenu fonctionnel et actionnel.	Les apprenants doivent avoir la compétence fondamentale pour la mise en pratique des connaissances	L'enseignant dispose du matériel et des documents de référence pour organiser la pratique. L'enseignant peut trouver ou créer le contexte et la situation pour la pratique.
Réviser et répéter l'explication de l'enseignant	Acquérir la connaissance et la compétence	Le contenu théorique, difficile à comprendre. La connaissance linguistique très fréquente.	Les apprenants ne sont pas capables d'approfondir et d'apprendre indépendamment le thème de l'enseignement.	Le temps est trop limité pour la méthode scrutatrice.
Zététique	Développer la	Le contenu et	Les apprenants se sont déjà	Le temps est suffisant

	pensée, la créativité et la compétence de l'auto-apprentis-sage	les documents un peu difficiles pour le niveau des élèves	entraînés pour apprendre la méthode d'exploitation.	pour l'emploi de cette méthode, et l'enseignant maîtrise bien cette méthode.
Méthode inductive	Développer la compétence inductive et synthétique.		Les apprenants doivent être compétents pour induire et synthétiser.	Si l'enseignant la maîtrise.
Méthode déductive	Développer la compétence déductive et analytique		Les apprenants peuvent déduire et analyser le contenu.	Si l'enseignant la maîtrise.
Apprentissage indépendant	Développer l'indépendance des élèves et faciliter l'acquisition de la technique de l'apprentissage.	Le niveau de difficulté du document peut être appris indépendamme-nt.	Les apprenants ont la compétence fondamentale pour apprendre indépendamment, par exemple, savoir utiliser des ouvrages de référence et des dictionnaires.	L'enseignant dispose d'assez de temps et de documents de référence convenables pour organiser le travail indépendant en cours.

Tableau II.5.11 - *Fonctions des méthodes en DLE*

II.5.9 Alléger le travail de l'apprenant

L'enseignant chinois fait relativement moins attention à la charge de travail de l'élève, en croyant que « le destin récompense ceux qui travaillent beaucoup »[97].

Cependant Babanski attire notre attention sur cette problématique : comment alléger le travail de l'élève ?

[97] C'est là une expression chinoise : « *天道酬勤* »

L'allégement de la charge de l'élève se réalise dans la limite du perfectionnement de toutes les parties de l'enseignement (Babanski, 2001 : 186). La structure et la forme du cours, le contenu de l'enseignement, les méthodes optimisantes, la motivation et les matériels d'enseignement influencent tous l'allégement de la charge des apprenants.

II.5.10 Temps et énergie consacrés à l'enseignement

Rappelons le deuxième critère qui a pour objectif d'obtenir l'effet « optimisé » sans charger l'enseignant et les apprenants de trop de travail. **L'enseignant et l'apprenant doivent respecter le nombre d'heures fixé et veiller à l'énergie consacrée au cours et aux devoirs après la classe.**

Il n'est pas facile de respecter ce critère pour les enseignants chinois, qui croient fermement que « toute sueur fait venir la récolte[98] » (Chaque travail mérite d'être récompensé.).

Comment organiser les cours pour économiser le temps et l'énergie à la fois des apprenants et de l'enseignant ? Par exemple, si nous avons deux classes à l'AF, elles ont cinq cents heures de cours en cinq mois.

500 heures	Période	Jours de travail	Horaire
CLASSE 1	Janvier-Mai	Lundi - vendredi	Matin : 9h-11h30 Après-midi : 2h-4h30
CLASSE 2	Avril- Août	Lundi - samedi	Après-midi : 4h-6h Soir : 19h-21h

Tableau II.5.12- *Présentation des deux classes de l'AF de Jinan (Période du cours et horaire)*

D'abord, nous devons examiner si l'environnement convient bien à l'apprentissage : la première classe commence en janvier, fait-il froid dans la classe ? Y a-t-il du chauffage? Pour la deuxième classe, fait-il chaud en été dans la salle? Dispose-t-elle de la climatisation ? Ces éléments d'environnement influencent l'efficacité de l'enseignement/apprentissage.

[98] C'est là une expression chinoise : « *一份汗水， 一份收获*' »

L'enseignant doit, après avoir évalué les conditions réelles, estimer la durée possible selon le contenu à enseigner et la respecter dans la mise en œuvre de l'enseignement.

La différence d'horaires entre les deux classes est aussi à prendre en compte pour estimer et fixer le temps à consacrer au même contenu à enseigner. La deuxième classe a deux heures de cours le soir tous les jours et 4 heures de cours samedi. Nous estimons qu'ils sont plus fatigués le soir et moins disponibles pour le travail du samedi. Ils sont moins attentifs en cours. Dans ce cas-là, Babanski conseille à l'enseignant de se poser des questions et de vérifier par l'observation et des entretiens : les apprenants ont-ils la même capacité d'apprentissage le soir que l'après-midi ? Acceptent-ils la même stratégie d'enseignement que la première classe ? L'enseignant ne peut pas envisager la même durée de cours pour les deux classes sans tenir compte de la différence des horaires, malgré le même contenu d'enseignement.

Une autre difficulté s'impose à l'enseignant : la programmation de l'enseignement et le temps consacré à tel contenu sont souvent décidés par la direction de l'établissement et, pour simplifier l'administration, deux classes de même nature ont généralement le même rythme et la même durée pour tel contenu. En cas d'impossibilité de fixer la durée par lui-même, l'enseignant a-t-il d'autres moyens pour optimiser l'enseignement/apprentissage dans chaque classe ? Babanski en a proposé un : l'enseignant peut essayer de modifier la stratégie d'enseignement du même contenu afin de faire accepter plus facilement le contenu par les apprenants.

Disposant d'une quantité considérable de livres et de cahiers d'exercices, l'enseignant est obligé de sélectionner les plus « gratifiants » pour obtenir un effet « optimisé » sans perte de temps.

Babanski a insisté sur l'importance de l'expérience de l'enseignant dans l'optimisation de l'enseignement, en estimant que le temps est indispensable pour évaluer cette optimisation. Selon Babanski, l'enseignant ne peut pas optimiser le processus d'enseignement sans expérience. D'abord, il faut connaître le niveau de base de l'étudiant en apprentissage, en éducation et en développement ; ensuite, il faut estimer le niveau que l'apprenant atteindrait après un temps déterminé ; puis, l'enseignant choisit la stratégie d'enseignement dans la pratique et juge les progrès de l'apprenant ; enfin, il reste à comparer l'effet réellement

obtenu et le niveau atteint avec l'effet souhaité et le niveau « optimisé » prévu. En même temps, l'enseignant doit comparer le temps réellement consacré aux cours et aux activités et aux programmes établis par la direction. Avec les résultats des deux comparaisons, il analyse et évalue la valeur de la stratégie employée dans l'optimisation. Il ne peut choisir la plus « optimisée » qu'après avoir appliqué plusieurs stratégies et méthodes.

En évaluant le temps consacré, l'énergie des participants est un élément à prendre en compte. Les enseignants et les apprenants participent tous à l'enseignement. **L'enseignant doit s'assurer qu'en optimisant le processus d'enseignement et d'éducation, les participants ne dépensent que le minimum d'énergie nécessaire.** C'est-à-dire que l'enseignement doit avoir une « tension optimisée » afin que les participants répartissent et dépensent leur énergie dans la journée ou dans la période complète de travail. Ce principe vise à éviter la démotivation dans le reste de l'apprentissage à cause de l'épuisement au début de l'enseignement/apprentissage. Selon Babanski, ce principe n'a pas fonctionné par manque d'un processus fiable pouvant mesurer l'énergie dépensée dans l'enseignement /apprentissage.

II.5.11 Conclusion

L'optimisation demande à l'enseignant de définir et de choisir le « meilleur » projet pédagogique pour toutes les séances de cours, en respectant les principes et les critères pédagogiques. Comme l'a affirmé Babanski, en organisant son enseignement, l'enseignant doit, au lieu d'employer des méthodes et des formes monotones, accentuer la fonction de telle méthode et de telle forme, utiliser à tour de rôle toutes les méthodes et les formes possibles, trouver le meilleur projet d'association de méthode et de forme adaptée à la situation actuelle (*op.cit.*, 29). L'élaboration du projet « optimisé » d'enseignement et d'éducation consiste à choisir les objectifs, contenus, méthodes, matières, formes les plus adéquats - tous éléments fondamentaux dans l'enseignement - et également les rythmes et vitesses tout en assurant la bonne condition et le bon environnement pédagogiques.

Babanski a expliqué que l'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation n'est pas déterminée par une partie de la méthode, mais par le « système méthodologique complet » de l'optimisation [99] (*op.cit.*, 29). Ce système couvre tout le processus d'enseignement et d'éducation. Il est important pour l'enseignant de comprendre le concept du « système méthodologique de l'optimisation », parce que, selon Babanski, les méthodes partielles ayant un effet « optimisé » sont souvent connues, surtout par les enseignants expérimentés ; mais ces méthodes ont, en général, des influences faibles sur les effets de l'enseignement et de l'éducation. Si l'enseignant maîtrise et met en pratique le système méthodologique de l'optimisation dans l'enseignement, il peut obtenir un effet plus complet dans le délai fixé pour la réalisation du programme pédagogique.

Babanski a beaucoup insisté sur le rôle des expériences d'enseignant dans l'optimisation. Il a présenté, dans son œuvre de 1978, les recherches du professeur H. B Kuziminuo sur les caractéristiques des enseignants qualifiés. Babanski a commenté ses travaux concernant la comparaison entre les enseignants qualifiés et les autres enseignants, et a précisé qu' « elle a retenu de la comparaison des données très utiles pour optimiser l'effet du processus d'enseignement et d'éducation. » (*op.cit.*, 37). Cependant, les données retenues par Kuziminuo ne comprennent pas les méthodes de l'optimisation. En nous appuyant sur la présentation de Babanski, nous avons affiné les conclusions de Kuziminuo sur les caractéristiques de l'enseignant qualifié :

1. Les enseignants qualifiés peuvent non seulement préciser l'objectif de telle séance de cours, mais aussi comprendre et définir la finalité du thème complet et de la discipline ; En même temps, ils doivent savoir quelles tâches sont obligatoires à réaliser pour atteindre la finalité ;

2. Les enseignants qualifiés savent saisir et mettre en évidence le cœur du thème et du contenu de l'enseignement ; ils savent attirer l'attention des apprenants sur les parties principales ; ils ne se laissant pas distraire par les limites de certaines parties du contenu, ils lient toujours l'enseignement à l'ensemble du contenu ;

3. Les enseignants qualifiés n'imposent pas davantage d'exercices aux apprenants que les autres. Souvent, ils savent bien obtenir l'effet « optimisé » avec moins d'exercices. Le

[99] L'ensemble des huit méthodes de l'optimisation proposées par Babanski (*cf.* Tableau II.5.10).

secret, pour Kuziminuo, est que les enseignants qualifiés savent à priori saisir l'ensemble des solutions possibles pour chaque problème ou exercice, et composer un ensemble synthétique de tests avec un petit nombre d'exercices ; mais ce petit nombre ne doit pas être inférieur au nombre nécessaire pour assurer l'efficacité scientifiquement fixée. Les enseignants qualifiés savent apprendre aux élèves, non seulement la réponse et la méthode pour résoudre tel problème, mais aussi la méthodologie et la stratégie pour répondre aux exercices du même type et résoudre certains types de problèmes.

4. Les enseignants qualifiés savent guider les élèves vers le travail autonome.

Babanski, ne veillant dans sa théorie qu'à l'analyse des caractéristiques (besoin, motivation, capacité d'apprentissage, etc.). de l'apprenant, n'abordait que peu de caractéristiques de l'enseignant. Pour nous, l'enseignant, avant de représenter le transmetteur des connaissances et l'organisateur des activités pédagogiques, est d'abord un être humain. C'est-à-dire que chacun, comme les apprenants, a sa propre personnalité, sa culture et sa vision du monde, qui le différencient des autres. Nous croyons que les caractéristiques personnelles de l'enseignant jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage.

Dans le domaine de la DLE, entre l'enseignant vernaculaire et l'enseignant natif ainsi qu'entre les enseignants vernaculaires eux-mêmes, non seulement la personnalité, la culture et la vision du monde, mais aussi les points forts et faibles en langue cible les différencient. Par exemple, pour un enseignant vernaculaire chinois, quel que soit son niveau en français, le français reste toujours pour lui une interlangue. Selon Selinker (*op.cit.*), la plupart des gens ne peuvent pas utiliser l'interlangue avec autant d'aisance que la langue maternelle. De plus, dans le subconscient des élèves, l'enseignant chinois utilise moins bien le français que l'enseignant francophone, et cela influence leur apprentissage.

Nous nous permettons donc, en vue de l'optimisation du cours, d'ajouter le facteur des particularités de l'enseignant à la théorie de Babanski. Le cours dispensé par l'enseignant francophone peut être « optimisé », tout comme celui assuré par l'enseignant vernaculaire. Mais le résultat des cours « optimisés » donnés par les deux catégories d'enseignants ne serait peut-être pas identique. En un mot, comme pour les groupes des différents apprenants, nous ne pouvons pas attendre un effet identique du même cours donné par des enseignants très différents : l'enseignant natif et l'enseignant vernaculaire.

Chapitre 6

« Sens de la langue »[100] et compétences linguistiques

À force de lire, on entrevoit son sens. [101] - DONG Yu (Dynasties de Jin)

书读百遍，其义自见. - 董遇

Après avoir appris les trois cents poèmes TANG par cœur, même si l'on ne sait pas encore faire de la poésie, on peut lâcher des vers adaptés aux circonstances.

熟读唐诗三百首，不会作诗也会吟.

Grâce à la lecture exhaustive de dix mille livres, on a la plume facile

- DU Fu (Dynasties de Tang)

读书破万卷，下笔如有神. - 杜甫

[100] Le « sens de la langue (*yugan*) » dans notre recherche est une notion particulière dont discutent beaucoup les chercheurs et les enseignants dans le domaine de l'enseignement de chinois (comme langue maternelle), que nous n'avons trouvée ni en linguistique ni en didactique ; d'autres termes en anglais et en français ne pouvant remplacer ni couvrir complètement son sens. Nous décidons donc de retenir dans le cadre de notre recherche le « sens de la langue (*yugan*) » pour la langue maternelle et le « sens de la langue étrangère (*waiyu yugan*) » et le « sens apparenté de la langue » pour la langue étrangère.

[101] Nous citons les trois phrases chinoises connues révélant ce que pensaient les ancêtres chinois du « sens de la langue (*yugan*) » et des méthodes qu'ils trouvèrent pour obtenir le « sens de la langue (*yugan*) ». Nous ne creusons pas les relations dialectiques entre le livre et les connaissances, la lecture et la réflexion, et la connaissance sur le livre et la pratique.

II.6.1 Introduction

Le sujet dont nous parlons dans ce chapitre a été proposé pour la première fois par XIA Mianzun[102] dans les années 1930. Nous préférons donc garder son appellation chinoise qui est *yugan*. Nous nous permettons aussi de proposer une appellation française – le « sens de la langue ».

Dans le domaine de LE, on parle souvent de même de *yugan*. Cependant, pour différencier le *yugan* de la langue maternelle et celui de la LE, nous décidons de retenir l'appellation suivante pour le *yugan* de la LE : le « sens apparenté de la langue »[103] ou « *lei yugan* » (« *lei* » en chinois veut dire « quasi »).

Un grand nombre d'enseignants et d'élèves de LE parlent souvent du « sens de la langue » dans leur enseignement et leur apprentissage. C'est « quelque chose de magique » que presque tous les apprenants cherchent à l'obtenir. Si un élève parle sans hésitation une langue étrangère lors de la communication, comprend tout de suite les idées et le contenu lors de la lecture, l'enseignant va lui faire des compliments en disant que son « sens de la langue»[104] est fort ; au contraire, si un élève balbutie avec maladresse, analyse mot par mot et essaie de traduire en chinois pour comprendre le texte écrit, l'enseignant va conclure qu'il a le « sens de la langue » très faible. Quand un élève a fait correctement un exercice aux choix multiples ou à trous sans savoir expliquer avec les règles grammaticales, il va dire que c'est grâce à son *yugan*. Les autres élèves vont l'admirer d'avoir le *yugan*.

Mais, que signifient le « sens de la langue » et le « sens apparenté de la langue »?

---

[102] XIA, Mianzun 夏丏尊,（1886～1946），éditeur, éducateur， didacticien et écrivain chinois. Il a proposé le terme « *yugan* » pour l'eneignement de la langue maternelle.

[103] (*cf.* II.6.3) Définitions du « sens de la langue » et du « sens apparenté de la langue ». Certains chercheurs ne dinstinquent pas le « sens de la langue » pour la langue maternelle et le « sens apparenté de la langue » pour la langue étrangère. Pourtant nous préférons différencier ces deux termes dans le présent travail.

[104] Dans la pratique de l'enseignement, les enseignants ne font pas souvent attention à la différence entre le « sens de la langue » et le « sens apparenté de la langue ».

Littéralement, *Yu* signifie « langue », « langage » ou « parole », *gan* est « sens », « intuition » ou « sensibilité ». Donc, *yugan* est évidemment lié à la linguistique et à la sensibilité, et il doit être un des objets de recherche linguistique et psychologique.

Pourtant, nous ne trouvons dans le domaine linguistique en Chine qu'un petit nombre de monographies dont l'objet essentiel de recherche est le « sens de la langue (*yugan*) ». Non seulement la quantité des recherches sur le « sens de la langue (*yugan*) » est insatisfaisante, mais aussi les approches de recherche sont limitées. Quelle est la nature du « sens de la langue (*yugan*) » ? Quel est son mécanisme psychologique ? Sur ces questions centrales, nous attendons toujours les conclusions finales.

Comme les linguistes ont défini le « sens de la langue (*yugan*) » autrement que des autres scientifiques, la définition du « sens de la langue (*yugan*) » donnée par les linguistes est donc souvent l'objet de critiques.

Dans ce chapitre, nous fondant sur les résultats de recherches sur le « sens de la langue (*yugan*) », nous aborderons la redéfinition plutôt du « sens apparenté de la langue » que du « sens de la langue (*yugan*) », selon sa nature, sa formation, son mécanisme psychologique ainsi que sa fonction dans l'utilisation de LE (la langue française dans cette recherche) et les méthodes pour optimiser la formation au « sens apparenté de la langue » des apprenants dans l'enseignement/apprentissage de LE. C'est-à-dire que nous étudierons ces questions sous l'angle non seulement de la linguistique, mais aussi de la didactique de langue.

En cas de besoin, nous partons de nos expériences du FLE et du CLE pour clarifier la notion du « sens de la langue » et du « sens apparenté de la langue ».

II.6.1.1 « Sens de la langue (*yugan*) » : problématique

Le mot *yugan* existe depuis longtemps, alors que la compréhension de ce mot se limite au niveau descriptif, c'est-à-dire que la recherche sur le « sens de la langue (*yugan*) » se concentre

sur l'observation du phénomène : Le « sens de la langue (*yugan*) » a d'abord été présenté pour améliorer la didactique. La compréhension insuffisante et superficielle de ce mot conditionne malheureusement nos connaissances sur sa nature et sa valeur. Une recherche plus profonde et complète est donc fortement demandée, non seulement au sujet de sa définition et de sa nature, mais aussi à son mécanisme et sa fonction. Sans une bonne compréhension, le « sens de la langue (*yugan*) » n'aurait peu d'influence sur la didactique.

Selon sa traduction littérale en chinois, *yugan* aurait dû être l'objet de recherches de la linguistique et de la psychologique. En effet, peu de linguistes (en Chine) l'étudient dans son essence. Par exemple, de 1999 à 2007, presque dix milliers de mémoires de master du domaine linguistique ont été publiés sur le site de *Publication Periodique*[105], parmi lesquels seulement cinq ont étudié *yugan* comme mot clé (*Etudes de* « *yugan* » : 2008 : 3), et deux de ces cinq ont étudié l'essence du « sens de la langue (*yugan*) ». En plus de la petite quantité, le domaine de recherche concerné par le « sens de la langue (*yugan*) » présente aussi des défauts : les dissertassions n'étudient le « sens de la langue (*yugan*) » que du point de vue de la linguistique structurale. C'est-à-dire que le « sens de la langue (*yugan*) » ne s'évoque souvent que pour juger si une phrase est grammaticalement bonne. En ce qui concerne son essence et son mécanisme psychologique, les études restent encore indécises.

Malgré la considération insuffisante du domaine linguistique, le « sens de la langue (*yugan*) » attire beaucoup l'attention des didacticiens des langues. La construction des théories du « sens de la langue (*yugan*) » s'appuie de même sur des recherches de DLE. Néanmoins, la définition proposée par les didacticiens est très différente, même contradictoire, sous certains angles, de celle des linguistes. Le « sens de la langue (*yugan*) » défini par le domaine linguistique se fait donc souvent l'objet de l'attaque des didacticiens, et la définition proposée en DLE est aussi à rechercher, à améliorer et à développer.

L'objet du sens de la langue, pour les linguistes chinois, se fixe à la forme de la langue alors que celui pour les didacticien de la langue maternelle au sens du langage. Pour nous, les

[105] <http://www.chinaqking.com/>

[107] XIA, Mianzun 夏丏尊. 1930, *Cœur de la langue : Vocabulaire et sens de la langue*, (*《文心 - 语汇与语感》*)

didacticiens de LE font en général attention à ces deux aspects (la forme et le sens) quand ils parlent du « sens de la langue (yugan) ».

Malgré de nombreuses années de recherche sur le « sens de la langue (*yugan*) » dans le domaine de la didactique de langue, il reste encore des points à préciser et à approfondir. Voilà la motivation de ce présent travail.

II.6.1.2 Sur quoi ?

Nous aborderons les questions ci-dessous :

1) Qu'est-ce que le « sens de la langue (*yugan*) » pour la langue maternelle et pour la langue étrangère ? Quelles sont sa définition, son essence et ses formes de manifestation ?

2) Quels sont les mécanismes de la formation au « sens de la langue (*yugan*) » et au « sens apparenté de la langue (*lei yuga*n) » ?

3) Quelles sont les expériences de l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) » dans l'enseignement ? Quelles méthodes et approches aident à améliorer la formation au « sens de la langue (*yugan*) » et au « sens apparenté (*lei yugan*) » de la langue étrangère ?

II.6.1.3 Pourquoi ?

D'abord, compte tenu de l'importance du « sens de la langue (*yugan*) » en linguistique, nous considérons nécessaire la recherche sous l'angle linguistique. Ensuite, la recherche du « sens de la langue (*yugan*) » a une grande valeur dans la pratique ; d'une part, l'enseignement du chinois comme langue maternelle et langue étrangère, ainsi que l'enseignement des langues étrangères aux Chinois reconnaissent l'importance de la formation au « sens de la langue (*yugan*) » ; d'autre part, les questions concernant l'essence et le mécanisme psychologique du

« sens de la langue (*yugan*) » n'ont pas encore de réponses définitives. Nous espérons pourvoir, en nous appuyant d'abord sur les théories linguistiques, dévoiler le « sens de la langue » et offrir des supports théoriques à la formation au « sens apparenté de la langue étrangère » dans la pratique.

L'intuition et la sensibilité à la langue et au langage diffèrent selon les personnes. Certains saisissent d'un coup d'œil les inexactitudes dans la phrase et le texte, alors que d'autres n'en sont pas capables ; certains comprennent de suite lors de la réception des informations, alors que d'autres ne comprennent qu'après des répétitions. Ces différences sont causées par le niveau du « sens de la langue (*yugan*) » de chacun.

Le « sens de la langue (*yugan*) » n'est pas inné, il se forme, à la base avec l'accumulation des connaissances linguistiques. Cette nature exige des procédés et des méthodes de formation à l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) ».

Pourquoi doit-on attacher de l'importance à l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) » ?

La fonction du « sens de la langue (*yugan*) » se représente sous deux aspects : la compréhension de la langue (langage / parole) et l'expression de la langue (langage / parole) (*op. cit.).*

Selon le mémoire de master *Etudes de yugan* de Zhang Yanxin, la fonction du « sens de la langue (*yugan*) » est essentielle dans la compréhension. La compréhension de la langue / langage / parole s'achève grâce aux connaissances du sens littéral, de la connotation, du style et du sens grammatical ainsi qu'à la maîtrise des règles syntaxiques et lexicales.

EXEMPLE 1. La phrase « tu as mis ton costume du dimanche ? » se dit pour complimenter la tenue de quelqu'un. Si nous ne connaissons pas la signification religieuse du « dimanche » en France, nous saisissons difficilement qu'un compliment s'est glissé dans la phrase.

EXEMPLE 2.

A. Il aurait pu faire l'effort de venir.	B. Il avait fait l'effort de venir.
= Il n'est pas venu, pourtant il pouvait le faire. C'est dommage, on souhaitait qu'il vienne.	= Il est venu.

Tableau II.6.1 - *(Exemple 1) La fonction du « sens de la langue (yugan) » dans la compréhension*

Les élèves chinois comprennent difficilement la différence entre ces deux phrases s'ils n'ont pas encore appris le subjonctif. La compréhension immédiate de la première phrase nécessite la compréhension de la grammaire du subjonctif, qui peut être utilisé pour exprimer la désapprobation et le regret.

EXEMPLE 3.

A. *他今天能来，我真的好高兴。* Il aujourd'hui pouvoir venir, je vraiment très content.	B. *他今天能来，我真的好不高兴.* Il aujourd'hui pouvoir venir, je vraiment très pas content.
Je suis vraiment très content qu'il soit venu.	Je suis vraiment très content qu'il soit venu. (Le contentement est plus fort que dans l'exemple A)

Tableau II.6.2 - *(Exemple 2) : La fonction du « sens de la langue (yugan) » dans la compréhension*

Il y a le mot négatif « *pas* » dans la phrase B. Mais aucun Chinois (qui parle le mandarin comme langue maternelle) ne fera l'erreur de comprendre l'inverse de la phrase A. Au contraire, le mot « *pas* » de la phrase B renforce la joie de l'avoir vu venir. C'est grâce au « sens de la langue (*yugan*) ».

Le « sens de la langue (*yugan*) » fonctionne remarquablement aussi dans l'expression. Nous pouvons d'abord, en nous appuyant sur notre « sens de la langue (*yugan*) » acquis, exprimer nos sentiments et nos idées. Nous évaluons ensuite, avec notre « sens de la langue (*yugan*) », si les sentiments et les idées sont bien exprimés. Les personnes qui ont un mauvais « sens de la langue (*yugan*) » s'aperçoivent rarement des fautes qu'ils font quand ils s'expriment : dans l'enseignement de la langue maternelle, nous entendons peut-être souvent des phrases telles que « Je vais acheter des pommes, un melon et des fruits. » ; « Il ne me reste rien à faire, sauf un exercice. ». Quand nous enseignons le français aux Chinois, nous avons remarqué des erreurs répandues chez les apprenants, telles que « Je suis l'étudiante. » ; « Je suis vingt ans. » ; « J'habite Chine. » ; « Nous étudier le français. » De même pour les étudiants français apprenant le chinois : « *wo hai mei chifan le* » (« *haimei* » – pas encore, pour la phrase négative au perfectif , et « *le* » pour l'affirmation au perfectif. Les deux mots ne peuvent pas être utilisés dans la même phrase. La bonne expression est *wo hai mei chifan.* – « Je n'ai pas encore mangé. », ou *wo chifan le.* – « J'ai mangé. » S'ils ont déjà fait ce genre de fautes dans une phrase, les apprenants possédant le bon « sens de la langue (*yugan*) » perçoivent immédiatement leur erreur et la corrigent, alors que ceux pour qui le « sens de la langue (*yugan*)» est moins bon, ne se sentent pas gênés.

II.6.1.4 Comment ?

Pour procéder à la recherche du « sens de la langue (*yugan*) », nous nous appuyons sur la didactique de LE en y associant la linguistique et la psychologique.

II.6.1.5 Objectif de notre recherche

Nous espérerons que notre recherche permettra aux enseignants de LE de s'apercevoir des défauts et des problèmes dans l'enseignement grammatical de la LE, et les aidera à

rechercher des approches efficaces pour améliorer l'enseignement de la grammaire dans l'objectif de l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) » en langue étrangère.

II.6.1.6 Points d'appuis

1) Dans les recherches générales, le « sens de la langue (*yugan*) » est souvent considéré comme la connaissance linguistique, l' intuition et la sensibilité à la langue, les compétences linguistique ou bien la cognition psychologique explicite ou implicite sur ce que signifie le signe linguistique. Dans notre recherche, le « sens de la langue (*yugan*) » est plutôt une compétence liée à la langue.

2) Le mécanisme psychologique du « sens de la langue (*yugan*) » sera abordé dans notre travail et un schéma sur le « sens de la langue (*yugan*) » dans les activités verbales sera établi.

3) Nous employons le « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » pour la LE, et nous chercherons à trouver des méthodes efficaces pour d'abord améliorer le «sens apparenté de la langue » et ensuite former le « sens de la langue (*yugan*) » en LE chez les apprenants.

Dans ce chapitre, nous aborderons d'abord la définition du « sens de la langue (*yugan*)».

Puis, nous étudierons le « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » de la langue étrangère en commençant par la comparaison entre le « sens apparenté » et le « sens » de la langue. Ensuite, nous clarifierons le mécanisme cognitif du « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » en prenant comme exemple l'enseignement/apprentissage du FLE.

Troisièmement, nous nous préparerons à approfondir le lien entre le « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » de la LE et l'enseignement de la grammaire.

Finalement, nous nous mettrons à la tâche pour trouver des approches efficaces qui peuvent être pratiquées pour l'enseignement de la grammaire en vue d'améliorer l'acquisition du « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) ».

II.6.2 « Sens de la langue (*yugan*) » : Généralité

Nous définirons le « sens de la langue (*yugan*) » en quatre parties : 1. Nous retournerons d'abord aux recherches historiques concernées ; 2. Nous préciserons la compétence linguistique et la compétence liée à la langue ; 3. Nous aborderons la comparaison du « sens de la langue (*yugan*) » – objet de notre recherche - avec quelques termes similaires ; 4. Nous proposerons une définition et essayerons de souligner ses caractéristiques.

II.6.2.1 Récapitulatif de la recherche sur le « sens de la langue (*yugan*) »

Commençons par la présentation des recherches en Chine, pour ensuite nous consacrer à celles des autres pays.

II.6.2.1.1 Recherches en Chine

II.6.2.1.1.1 Proposition pour le « sens de la langue (*yugan*) »

XIA Mianzun, qui a proposé le « sens de la langue (*yugan*) » pour la première fois, considère que le sens de la langue *(yugan)* est « un sentiment nécessaire sensible à l'écriture » et « la capacité de sentir l'écriture »[107]. La langue écrite et la langue parlée sont après tout des signes dont la compréhension varie selon les expériences et les sentiments des destinataires de la langue. Certains d'entre eux ne saisissent que dix pour cents des sens présentés dans la langue, d'autres en saisissent davantage. Mais le monde représenté par le signe linguistique est rarement identique au monde réel. Selon Xia, la sensibilité au contenu représenté par les signes de l'écriture est pour ainsi dire le « sens de la langue (*yugan*) ».

Le texte *Un courrier récent sur mon enseignement de chinois – l'influence sur l'acquisition par les élèves du « sens de la langue »*[108] peut être considéré comme l'origine du « sens de la langue (*yugan*) », dans lequel Xia a constaté que :

[108] XIA Mianzun 夏丏尊, didacticien chinois de la langue chinoise comme langue maternelle. 1924.

> La tâche des enseignants de chinois (comme langue maternelle[109]) est de renforcer leur (les apprenants[110]) culture littéraire et sensibiliser le « sens de la langue (yugan) » à l'écriture, à la connaissance et à l'affectivité. Ils doivent aussi transmettre aux élèves le « sens de la langue (yugan) » pour qu'ils aient le même sentiment et la même compréhension en étant confrontés à la langue (lecture et expression orale).

Ainsi, l'axe de recherche a été dirigé vers la pratique de la didactique des langues. Après de nombreuses discussions, les caractéristiques du « sens de la langue (*yugan*) » identifiées par Xia sont largement reconnues aujourd'hui. Elles ont plusieurs caractéristiques[111] 1) Il varie selon les capacités et les expériences des personnes ; 2) Il est le sentiment au signifié (sens) du signe linguistique; 3) Il intègre l'affectivité provoquée par la langue.

II.6.2.1.1.2 Recherches supplémentaires en Chine[112]

Il est nécessaire avant tout de démêler l'histoire de la recherche du « sens de la langue (*yugan*) » afin d'étudier davantage son actualité.

1. Du début de la dynastie Qin à la fin de la dynastie Qing (Annexe 1 : La chronologie de la Chine):

A. L'enseignement de la langue maternelle chinoise, de Qin à Qing, respectait toujours les principes suivants: « À force de lire le même livre, on entrevoit son sens. », « Grâce à la lecture exhaustive de dix mille livres, on a la plume facile », « Après avoir appris les trois cents poèmes Tang par cœur, même si l'on ne sait pas faire de la poésie, on peut 'lâcher' des vers adaptés aux circonstances. »

La lecture, la mémoire et la récitation occupent la place la plus importante dans l'enseignement/apprentissage du chinois. Durant cette longue période, les enseignants ont insisté sur le « sens de la langue (*yugan*) », notion floue.

---

[109] Précision apportée par nous.
[110] Précision apportée par nous.
[111] DU, Caoyong. 1987, *Etudes sur l'enseignement du chinois de XIA Mianzun*, p. 116
[112] Cette partie sera développée à la base des informations fournies par :
ZHANG, Fusheng. 2009, Démélage historique de la recherche du « sens de la langue (*yugan*) », *Journal de Bohai*, 2009 31(4)

Le « sens de la langue (*yugan*) » est une compétence linguistique implicite. Nous avons « *Yihui* - *意会* »[113] dans le livre canonique du taoïsme ***Zhuangzi*** – *庄子*, « *Miaoyu* - *妙语* »[114] de Yan Yu de la dynastie Song du sud, « *Hanyong* – *涵泳* »[115] de Zhu Xi （朱熹） à la même époque que Yan Yu. Tous ces termes prouvent que le « sens de la langue (*yugan*) » est depuis longtemps considéré comme une compétence linguistique implicite.

Dans la partie ***Zhuangzi. Tiandao*** (« *庄子* – *天道*（Principes célestes）»), le philosophe représentatif du taoïsme – Zhuang Zi - a insisté sur les limites de l'écriture et de la langue en indiquant que la pensée des être humains est trop compliquée, qu'il n'est pas possible de l'exprimer complètement avec la langue. La littérature classique chinoise préfère des œuvres littéraires méritant la réflexion après la lecture et qui ont l'effet d'arrière-goût. L'arrière-goût, non exprimable en langue, c'est un phénomène ni concret ni abstrait, mais le résultat intégré des deux.

Yan Yu de la dynastie des Songs du sud a proposé, en parlant de la production poétique, le mot « *Miaoyu* » (mot d'esprit) dans son ouvrage *Le livre de critique poétique de Canglang* (*Canglang Shihua* （沧浪诗话）: « *canglang* » signifie les fleuves et les lacs, figure aussi la société humaine). Il a été d'avis que « *Miaoyu* » venait de la lecture et de la récitation. Nous croyons que « *Miaoyu* » de Yan Yu est justement le « sens de la langue (yugan) ». « *Miaoyu* » succède au sens de «*Yihui* » de Zhuangzi.

« *Han* » – le sens et la connotation, « *Yong* »- la natation et la plongée.

Dans la dynastie des Qings, Zeng Guofan a développé le concept « *Hanyong* » et expliqué son importance dans la lecture[116]. Il a présenté davantage la méthode « *Hanyong* » en écrivant : « On ne peut sentir le sublime que par la récitation à haute voix, on ne peut pas non plus déguster le sens profond et lointain sans le chanter plusieurs fois. »[117], (*op. cit.*). « *Hanyong* » a le sens de « imbibition », qui explique que les livres (textes) sont l'eau, et que les lecteurs y

---

[113] *意会* veut dire que quelque chose peut être bien compris, mais ne peut pas s'exprimer en termes explicites.

[114] *妙语* : mots d'esprit

[115] *涵泳* : une attitude et méthode pour apprécier les œuvres littéraires – s'y lancer et s'y délecter plusieurs fois pour sentir. Zhu Xi pensait que le raisonnement et la logique ne suffisaient pas pour saisir ou comprendre toute information que veut transmettre l'auteur dans ses mots, « Hanyong » devient dans ce cas-là important pour savourer les œuvres littéraires.

[116] ZHONG Shuhe. 2004, « Lettre de la famille de Zeng Guofan du 3 Aout, 8e année de Xianfeng », *Littératures et des Arts de Beiyue*.

[117] "非高声朗读则不能得其雄伟之概，非密咏恬吟则不能探其深远之韵"

plongent comme des poissons. Nous pouvons comprendre ce mot comme suit : lire plusieurs fois, réfléchir et sentir nous permettent une excellente lecture.

B. L'acquisition du « sens de la langue » s'appuie sur la grande quantité de lecture et de récitation.

Pendant cette longue période, l'enseignement/apprentissage du chinois est effectué par la lecture et la récitation. Les anciens Chinois (littéraires) acquièrent la compétence pour percevoir, sentir, comprendre et exprimer avec la langue ainsi que réfléchir sur la langue sous l'influence bénéfique exercée par la lecture intensive. Yang Xiong de la dynastie Han du nord a dit : « Nous pouvons composer nous-mêmes des vers après avoir lu les milles poèmes. »[118] Bien que de telles phrases parlent plutôt de l'importance de l'assiduité dans l'apprentissage, elles concernent en effet la formation au « sens de la langue (*yugan*) ».

Liu Xie, le grand critique de la dynastie des Liangs, a proposé en discutant des articles, six principes ('*liu guan*' （六观）[119] - six attentions) : Pour avoir une bonne connaissance, il faut d'abord largement observer. Si l'on a joué mille morceaux, on connaît à fond la musique vocale ; si l'on a vu mille sortes d'épées, on sait distinguer la bonne arme. Pour bien comprendre et s'exprimer, il faut faire attention au sujet et au style, au contenu et à la matière, à l'emploi des mots et des expressions, à la rhétorique, à sa relation avec les œuvres anciennes ainsi qu'aux raisons et aux méthodes de la succession et de la nouveauté. Parmi les six points auxquels il faut veiller, le troisième « *zhici* »"二观置词" signifie : examiner si l'emploi des mots et la construction des phrases sont bons.

C. Le « sens de la langue (*yugan*) » peut être amélioré par la réflexion après la lecture. L'intériorisation des connaissances est importante.

---

[118] YANG Xiong « *能读千赋，则能为之* ».

[119] LIU Xie. *Esprit littéraire et gravure de dragons*. Extrait dans la revue *Zhiyin*. 2001,1(456)
刘勰. 南朝梁人大文论家. "六观" :"凡操千曲而后晓声，观千剑然后识器；故圆照之象，务先博观。阅乔岳以形培娄，酌沧浪以喻畎浍。无私于轻重，不偏于憎爱，然后能平理若衡，照辞如镜矣。是以将阅文情，先标六观：一观体位，二观置词，三观通变，四观齐正，五观事义，六观宫商"

Zheng Xia, de la dynastie Song, a écrit un poème : *Apprendre aux descendants à faire la lecture*[120] dans lequel il a parlé de la formation au « sens de la langue (*yugan*) » : à force de lire, l'objet du langage concret peut s'intérioriser, par le changement de vitesse de la récitation et l'harmonie du ton, au « sens de la langue (*yugan*) » subjectif. Pour lui, la lecture et la récitation affective renforcent la relation établie entre le son, le sens et l'affectivité. La langue devient donc plus impressionnante et facile à mémoriser.

Le littérateur de la dynastie Qing, Yao Ding a insisté sur la méthode de la « Récitation à haute voix à la vitesse variable », croyant qu'elle aide à sentir la connotation de la langue et est efficace pour acquérir le « sens de la langue (*yugan*) »[121]. Il a exprimé ainsi :

> Ayant lu à haute voix, de la grande vitesse à la petite, les anciens lettrés arrivaient à se rendre compte du sens et de la connotation des œuvres littéraires. S'ils étaient restés silencieux lors de la lecture, ils n'auraient pas pu la comprendre, même en y consacrant toute leur vie. [122]

2. Des années 20 aux années 80 du 20e siècle, certains chercheurs ont commencé à tenter de définir le « sens de la langue (*yugan*) » au niveau descriptif.

En expérimentant la relecture des livres lus, XIA Mianzun s'est mis à croire en l'expression : « De nouvelles compréhensions viennent de la relecture ». Il a révélé que « l'enseignant peut fasciner les élèves avec son « sens de la langue (*yugan*) » »[123].

Ye Shengtao a aussi décrit dans son œuvre *Appréciation des œuvres littéraires* le « sens de la langue (*yugan*) » proposé par Xia :

> Aux yeux des personnes sensibilisées au sens de la langue, l'« écarlate » n'est pas seulement la couleur rouge, la « nuit » n'est pas seulement le contraire de jour, [...] la « pluie du printemps » n'est pas seulement la pluie qui tombe au

[120]《教子孙读书》:"淡然虚而一，志虑则不分。眼见口即诵，耳识潜自闻。神焉默省记，如口味甘珍。一遍胜十遍，不令人艰辛。"

[121] YAO, Ding. 姚鼐: « 放声疾读又缓读 » (Réciter rapide pour la première fois et doucement pour la deuxième fois)

[122] Cité par SU, Qing 2000, « L'évolution de l'enseignement du chinois et la recherche du « sens de la langue (yugan) » », Journal de l'Ecole Normale Supérieure de Leshan. 2 (104)

[123] XIA, Mianzun. s.d., « Fasciner les élèves avec 'sens de la langue (yugan)' », Le cœur littéraire - La méthode de la composition. 2000,1

> printemps. Pour eux, le « verdoiement » représente l'espoir, les produits biologiques et la jeunesse ; les « feuilles tombées » évoquent la solitude, la tristesse et la fluidité. Voilà la vraie vie, voilà la vraie littérature.[124]

C'est une des premières explications du concept « sens de la langue (*yugan*) ».

Dans la même œuvre, il a proposé la définition :

> Si l'on ne comprend pas un mot ou une expression, le dictionnaire ne suffit pas pour saisir son sens dans le texte. [...] les expériences réellement acquises dans la pratique favorisent la formation de la compétence de compréhension, c'est-à-dire la sensibilité à la langue. Cette compétence de compréhension ou cette sensibilité s'appelle le « sens de la langue (yugan). [125]

LÜ Shuxiang a caractérisé le « sens de la langue (*yugan*) » en trois aspects : la sensibilité sémantique, la sensibilité grammaticale et la sensibilité phonétique.

> On parle souvent du « sens de la langue (yugan) ». C'est une appellation générale qui comprend la sensibilité sémantique qui est la sensibilité au sens et à la connotation ; la sensibilité grammaticale qui est la sensibilité à l'exactitude grammaticale dans la phrase, et aux différences entre les points grammaticaux ; la sensibilité phonétique qui décide de l'efficacité de l'apprentissage, de la prononciation et du ton. Certains élèves ont toujours plus de difficultés à prononcer correctement des mots, parce qu'ils ne sont pas assez sensibles à la phonétique. [126]

La didactique est vivante et en développement. Suite à l'enrichissement des connaissances sur le « sens de la langue (*yugan*) », des chercheurs ont développé la classification de Lv, et l'ont distinguée en sensibilité au ton, à la rhétorique, au style, au contexte et à l'écriture (aux caractères), etc.

---

[124] C'est nous qui l'avons traduit du chinois en français.

[125] Institut central des sciences d'éducation, 1980. 1, *Recueil des essais de l'enseignement de chinois de YE Shengtao.* p. 267
C'est nous qui avons traduit du chinois en français.

[126] LÜ, Shuxiang. 1985, « Culture grammaticale de l'enseignant lycéen », *Enseignement de la grammaire au lynée.* p. 5

3. À partir des années 90 du 20e siècle, la recherche du « sens de la langue (*yugan*) » s'approfondit.

Zhang Pu, linguiste chinois, a constaté : « Jusqu'à aujourd'hui, en tant que concept fréquemment mentionné, le 'sens de la langue' reste toujours difficile à conjecturer et à définir. »[127]

A. L'explication selon le dictionnaire : le mot *yugan* n'a pas été enregistré dans les dictionnaires comme *Ciyuan* (Ressource lexique) et *Cihai* (Mer des termes). *Grand Dictionnaire du Chinois* définit que le « sens de la langue (*yugan*) » est « le sentiment à la langue »[128]. *Dictionnaire du Chinois Moderne (révisé)* explique que le « sens de la langue (*yugan*) » « reflète la compréhension de l'expression et l'habitude de l'utilisation de la langue dans la communication vocale ». *Le Nouveau Dictionnaire du Chinois Moderne* précise davantage qu'il s'agit de « l'intuition, du sentiment et de la compréhension des signes linguistiques »[129]. *Le Grand Dictionnaire de la Psychologie* de Zhu Zhixian essaye de clarifier le « sens de la langue » sous l'angle psychologique : « (yugan) [...] est la compétence pour percevoir et pour comprendre l'écriture et la langue. » [130] Les définitions précédentes sont, grâce à leurs énonciations vagues, largement acceptées comme fondement cognitif.

B. La grande discussion des années 90 : La discussion sur le « sens de la langue (*yugan*) » dans les milieux de l'enseignement du chinois est à l'origine de la discussion sur l'humanité de la langue chinoise qui a eu lieu dans les années 80. Mao Weiguang, enseignant de chinois, a publié en 1993, dans la revue *Apprentissage du chinois* (n° 5), l'article « *yugan* - point d'appui d'enseignement/apprentissage du chinois ». Cet article a suscité le doute de Cao Youguo sur la théorie de la centration sur le « sens de la langue (*yugan*) »[131]. À cette époque, la discussion portait sur trois points principaux : l'essence, l'importance et l'acquisition du « sens de la langue».[132]

---

[127] ZHANG, Pu. 1999, « Réflexion sur le « sens de la langue (yugan) » et le niveau circulable », Pékin : Université des langues de Pékin. n° 2, p. 83

[128] LUO, Zhufeng. 1993. 1, *Grand Dictionnaire du Chinois*, p. 224. C'est nous qui avons traduit le titre du chinois en français.

[129] LIU, Wenyi. 1992. 2, *Nouveau Dictionnaire du Chinois Moderne*.

[130] ZHU, Zhixian *& al*. 1992. 2, *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, p. 888

[131] CAO, Youguo. 1995. 1, « Interrogation sur la théorie de la centration du *'sens de la langue (yugan)'* », *Apprentissage du chinois*. n° 1. cité dans ZHANG, Fusheng. « Démêlages historique de la recherche du « sens de la langue (yugan » ». *(op.cit.)*

[132] BAO, Jianxin. 2000, « Commentaires des recherches sur '*yugan*' et enseignement du '*yugan*' - Rivalité de

C. Après ces discussions approfondies, des écoles et théories concernant l'essence du « sens de la langue (*yugan*) » se sont établies, en se fondant sur diverses disciplines.

Au niveau philosophique, K. Marx a constaté que la langue est le reflet direct de la pensée[133]. Avec le jugement exhaustif sur la fonction de la langue, il révèle aussi la relation entre la langue, la pensée et la propriété essentielle de la langue – l'outil de communication le plus important pour le genre humain :

> Comme les êtres humains possèdent des sentiments riches, complets et profonds et des expériences dans la société, le 'sens de la langue' (*yugan*) est juste la sensibilité à la langue des personnes dans la société (*op.cit.*).
>
> Le 'sens de la langue' est subjectif, alors qu'il vient de la langue qui est objectif. L'objet du langage travaille longtemps sur les organes du langage, et ces organes 'reçoivent' depuis longtemps les éléments du langage. Le 'sens de la langue' résulte donc de l'accumulation[134] (Wang Shangwen, 1993).

En conclusion : l'acquisition du sens de la langue (*yugan*) est la subjectivation de l'objet de langage réalisée chez une personne. C'est aussi un processus de personnalisation du langage.

Au niveau linguistique, le sens de la langue (*yugan*) est une compétence d'utilisation de la langue. La langue objective et le langage en tant qu'outil de communication sont indispensables pour acquérir le sens de la langue (*yugan*), cependant, ils n'égalent pas ce dernier.

Au niveau psychologique, le sens de la langue (*yugan*) est une « aptitude intellectuelle » et une « compréhension intuitive ». C'est une « intelligence de l'unification de l'affectivité et de la raison ».

> L'intuition du sens de la langue (yugan) comprend les connaissances et la compréhension raisonnables. La logique est accumulée et cachée dans l'intuition (*op.cit.*).

---

l'enseignement du chinois », *Rédaction de l'Apprentissage du chinois*. n° 1, p. 313

[133] Cité dans ZHANG, Fusheng. « Démélage historique de la recherche du 'sens de la langue' », p. 3

[134] WANG, Shangwen. 1993, « Un point théorique et pratique », *Apprentissage du chinois*. n° 3.

C'est-à-dire que le « sens de la langue » nous permet de « saisir et comprendre sensiblement l'essence ».[135] Le « sens de la langue (*yugan*) » est un « affect », l'intermédiaire fondamental entre lui et l'objet du langage « ne peut qu'être la phonétique » et, « il n'existe que par la langue vocale ». Par conséquent, « le « sens de la langue *(yugan)* » est le phénomène de linguistique psychologique, réalisé par la phonétique. »[136] En mettant en perspective ce qui concerne la logique entre le « sens de la langue (*yugan*) » et la phonétique, nous confirmons notre accord avec la conclusion – psychologiquement, le « sens de la langue (*yugan*) » est l'intuition du sujet du langage envers l'objet du langage.

Au niveau didactique, le « sens de la langue (*yugan*) » est une culture littérale[137]. C'est une compétence se fondant sur la base de l'expérience, acquise dans la longue utilisation de la langue normative, avec laquelle nous comprenons immédiatement et directement la langue (Li Shanlin, *op.cit.*).

Les diverses idées sur la nature et la fonction du « sens de la langue (*yugan*) » nous offrent sans doute une ouverture pour faire la recherche. Cependant, les connaissances multiples génèrent des difficultés dans la pratique de l'enseignement. Le « sens de la langue (*yugan*) » est-il le centre de l'enseignement de langue ? C'est actuellement une question très discutée. Avec des expériences dans la pratique de l'enseignement, l'idée que le « sens de la langue (*yugan*) » peut être acquis en faisant des exercices est généralement acceptée.

Comme présenté ci-dessus, le « sens de la langue (*yugan*) » a d'abord attiré l'attention des didacticiens et des enseignants dans l'enseignement du chinois. Outre Xia, plusieurs éducateurs et didacticiens, tels Ye Shengtao, éducateur, et Lv Shuxiang, linguiste chinois, ont attaché de l'importance à l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) » dans l'enseignement du chinois.

Les années 90 sont l'âge d'or de la recherche du « sens de la langue (*yugan*) » où apparaissent plusieurs écoles rivales. L'idée de l'enseignement centré sur la formation au

[135] YANG, Binghui. 1993, « L'enseignement de la grammaire doit être accompagné par la formation de « *yugan* » », *Apprentissage du chinois.* n° 4.
[136] SU, Yanzhen. 1988, « Sur le sens de la langue », *Journal de l'Ecole normale supérieure de Jinzhou.* n° 2. Source: <http://www.gotoread.com/q/mag/rizhidetail.aspx?MagID=2735&rzid=165156>
[137] LI, Shanlin. 1990, « Réflexion et méthodes de la formation au '*yugan*' », *Apprentissage du chinois.* n° 9.

« sens de la langue (*yugan*) » s'est imposée aux milieux de l'enseignement, tels que l'enseignement du chinois comme langue maternelle / étrangère et l'enseignement des LE. Avec le développement de la linguistique et de la psychologie, les chercheurs dans le domaine de l'éducation, disposent de supports théoriques de plus en plus scientifiques. Ils ont beaucoup contribué aussi bien à la théorie qu'à la pratique du « sens de la langue (*yugan*) ». Nous en citerons quelques-uns, plus réputés dans la recherche : Wang Shangwen (*Etudes de yugan* : 2006), Xu Yunzhi (*yugan et enseignement de yugan* : 2004), Li Hailin (*Essai du trait distinctif psychologique du yugan* : 1996). Leurs recherches mettent l'accent sur la sémantique et la nature de *yugan*.

La traduction des œuvres linguistiques étrangères a attiré l'attention des linguistes chinois sur le « sens de la langue ». Selon Chomsky, il suffit d'examiner si les phrases respectant la grammaire sont acceptables pour les « *native speakers* » pour vérifier si la grammaire d'une langue est parfaite.[138] Il appelle cette méthode « *language intuition* ». En tant que concept théorique de la grammaire générative, il représente la compétence linguistique des « *native speakers* » de juger si une phrase est conforme à leur intuition. Lors de l'introduction de la théorie de Chomsky en Chine, « *language intuition* » a été traduit par le mot «*yugan*» – mot déjà existant en chinois. Dans le dictionnaire *Vocabulaire de la linguistique anglais et chinois*[139], l' « intuition » se traduit en chinois par « *zhijue* » 直觉 (intuition) et « *yugan* »语感 « sens de la langue (*yugan*) » (2000 : 128) ; Dans le *Dictionnaire Oxford de linguistique* (version anglaise) (Presses de langue étrangère de Shanghai, 2000), la première traduction du mot « *intuition* » est « *the intuitive grasp that people have or may have of the structure of their own language* ». Wang Peiguang, le représentant du domaine linguistique a donné dans son œuvre *Le sens de la langue et les compétences linguistiques* au « sens de la langue (*yugan*) » une définition proche de la définition de « *language intuition* » (2005). Pour les linguistes, le « sens de la langue (*yugan*) », concerne plutôt la forme de la langue, alors pour les didacticiens, il concerne le sens de la langue.

[138] CHOMSKY, 1957, *Syntactic structures*, trad. en chinois par XING, Gongwan. 1979, p. 6
[139] Publié en 2000.

II.6.2.1.2 Recherche à l'étranger

Aucun mot ne correspond parfaitement au concept de « *yugan* ». La langue anglaise utilise les notions similaires tels « *language intuition* », « *sprachgefühl* », « *language awareness* » et « *metalinguistic awareness* ». Comme précédemment présenté, « *language intuition* » est emprunté à la théorie de la grammaire générative. Le « sens de la langue (*yugan*) » en linguistique vient de la traduction d ' « *intuition* » de Chomsky. Dans le domaine linguistique, le « sens de la langue (*yugan*) » ne s'emploie que comme outil pour juger de l'exactitude des phrases. Les chercheurs s'appuient sur leur « sens de la langue (*yugan*) » pour déterminer si les phrases sont bonnes ou pas, ils recherchent ensuite les règles grammaticales appuyant leur jugement. Cela pourrait être considéré comme résultant de l'influence de la théorie de Saussure - « *Structural linguistic* », selon laquelle l'objet de la recherche en linguistique ne concerne que la langue, et non le langage ni la parole. C'est pourquoi la langue est prise comme seul objet 'autonome' de la recherche linguistique, le facteur relatif au sujet utilisant la langue y est négligé.

En tant que thème de discussion fréquent dans le domaine de la DLE, « *language awareness* » est autant discuté à l'étranger que le *yugan* l'est en Chine. Il s'agit plutôt de la conscience de la langue, en particulier les connaissances linguistiques explicites dans l'apprentissage et dans la performanc. « « *Language awareness » can be defined as explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.* » »[140]

A la différence du yugan, caractérisé par le subconscient, « *language awareness* » est défini comme la conscience explicite de la langue.

« *Métalinguistic awareness* » est la compétence d'analyse et d'évaluation de la langue. C'est donc à la fois une compétence de jugement de l'exactitude de la langue et une compétence d'analyse et de généralisation des règles de langue. C'est un concept plus large que *yugan*.

[140] <http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm>

II.6.2.2 Définition du « sens de la langue »

Quel est l'essence du « sens de la langue (*yuan*) » ? La procédure de la recherche de l'essence du « sens de la langue (*yuan*) » est aussi la recherche de la réponse à la question : qu'est-ce que le « sens de la langue (*yuan*) » ?

D'abord, il est nécessaire de différencier deux questions : Qu'est-ce que le « sens de la langue (*yuan*) » ? Qu'est-ce qui appartient au « sens de la langue (*yuan*) »? La première question est destinée à découvrir soit la connotation de la définition du « sens de la langue (*yuan*) », soit son essence. La deuxième comprend la dénotation, c'est-à-dire la condition dans laquelle « sens de la langue (*yuan*) » est inclus.

Avant de répondre à la première question, nous aborderons la deuxième qui est relativement concrète : dans quelles conditions se présente le « sens de la langue (*yuan*) » ? Qu'est-ce qui peut être classé dans le « sens de la langue (*yuan*) » ?

1. « Compréhension » : on comprend des phrases ou une langue avec le « sens de la langue (yuan) ». Cette compréhension est naturelle et immédiate, sans trop de réflexion sur le sujet du langage.

2. « Production » : la fonction du « sens de la langue (*yuan*) » en production du langage est aussi très remarquable. Considérons un exercice de CLE comme exemple :

Complétez la phrase avec un des mots proposés :

学了这么多年，居然被一个小学生问住了，真是让人____（难堪 / 难过 / 难受）

(Après des années d'études, je suis bloquée par la question d'un élève du primaire, ça me _____. (embarrasse / fait triste / fait souffrir)[141]

Ceux dont la langue maternelle est le chinois complètent facilement la phrase avec le premier mot sans lire les choix proposés. Les étudiants étrangers du chinois ont besoin de réfléchir, parce que les trois mots proposés se ressemblent au niveau de la composition et du sens. Si l'on demande aux Chinois pourquoi les deux autres propositions ne conviennent pas, les réponses seraient probablement « *Les deux autres sont bizarres* » et « *C'est l'habitude* ». Ce sentiment et cette habitude sont précisément le « sens de la langue (*yuan*) ».

3. « Surveillance » : le « sens de la langue (*yuan*) » est remarquablement à l'œuvre pour surveiller les lapsus. Si l'on prend conscience d'un lapsus ou d'une parole malheureuse, on les corrige en général. Par exemple : « *Je suis l'étudiante.* » Si le « sens de la langue (*yuan*) »

[141] ZU, Renzhi & REN, Xuemei. 2005, *Le chinois supérieur à l'oral*, p. 112

du français le permet, l'erreur de cette phrase peut être immédiatement remarquée par les auditeurs. Si la personne s'aperçoit aussi de l'inexactitude de ce qu'elle a dit, elle tente la modification. Ce phénomène n'est pas rare en cours de LE. Quand des apprenants parlent, ils répètent souvent un mot ou bien une phrase. C'est parce qu'ils se sentent gênés par ce qu'ils ont dit – cela pourrait être la prononciation d'une syllabe, l'emploi d'un mot ou la structure d'une phrase qui gêne. En cas d'incertitude de ce qu'il faudrait, ils répètent la phrase pour chercher une façon de parler qui ne gène pas son « sens de la langue (*yuan*) ». En même temps, ils attendent aussi d'être rassurés par eux-mêmes et par les auditeurs.

4. Pour les linguistes : en s'appuyant sur les enquêtes destinées aux recherches du « sens de la langue (*yuan*) », les linguistes peuvent découvrir de nouveaux phénomènes linguistiques et généraliser ensuite des règles d'utilisation de la langue. Par exemple, si l'on transforme la phrase « *On comprend ce mot.* » en « *Ce mot se comprend.* », la plupart de francophones acceptent cette transformation ; Cependant, si « *On reprend les cours* » était transformée en « Les cours se reprennent. », cette dernière n'aurait pas été acceptable. Grâce à un tel test, les linguistes étudient les règles du langage / de la langue selon le « sens de la langue (*yugan*) » des testés. Pour conclure, le « sens de la langue (*yugan*) » nous aide à la compréhension, à la généralisation, au contrôle et au jugement de la langue et du langage. Les fonctions appartiennent à la dénotation du « sens de la langue (*yugan*) », mais qu'est l'essence du « sens de la langue (*yugan*) » ?

II.6.2.2.1 Essence et caractéristiques

Les connaissances de la nature et de l'essence d'un concept se réfèrent toujours à sa définition. Il n'y a en ce moment pas encore de définition arrêtée du « sens de la langue (*yugan*) », nous n'en déterminons donc pas l'essence ni la nature.

Nous dégageons quelques définitions influentes：

Auteur	Le «sens de la langue », c'est
YE Shengtao[142]	la sensibilité à la langue et à l'écriture, la compétence de compréhension de la langue et de l'écriture,
LI Hailin[143]	le sentiment sur la relation entre la langue et le contexte ; la perception de la signification de l'acte du langage ; la conscience de la relation entre la signification littérale de la langue et la connotation ; l'assimilation de l'intuition avec l'objet de langage.
GUO Yujian[144]	la compétence de perception directe et sensible à certaines propriétés du langage lors de la compréhension et de l'expression. Les propriétés du langage signifient ici l'exactitude, la logique, la valeur et les caractéristiques esthétiques, etc. La perception directe est présentée en général en distinction, en perception par intelligence, en conjecture et en jugement. Ainsi, l'essence du « sens de la langue (*yugan*) » est déterminée comme compétence cognitive.
XU Yunzhi[145]	(«sens de la langue » au sens large) un caractère psychologique de l'individu qui conditionne le processus et la méthode de l'activité du langage. Ce conditionnement est soit spontané, soit conscient, soit automatique. Au sens étroit, il signifie l'aptitude d'intelligence.
WANG Peiguang[146]	la compétence pour juger si le langage est adéquat et approprié, d'indiquer les parties incorrectes et de rectifier le langage inadéquat.
WANG Shangwen[147]	la compétence de l'activité du langage au niveau perceptif, dans laquelle la pensée rationnelle ne fonctionne pas directement et est remplacée par l'inconscient. On l'appelle la « compétence demie-consciente du langage ».

Tableau II.6.3 – *Définitions influentes du « sens de la langue » par les chercheurs chinois.*

[142] YE, Shengtao （叶圣陶）. 1980, in *Recueil d'essais de l'enseignement du chinois de YE Shengtao （叶圣陶汉语教学选集）*, p. 267
[143] LI, Hailin. 2000, *Essai de l'enseignement du langage*. p. 233
[144] GOU, Yujian. 2002, *Yugan et son mécanisme psychologique*, p. 7
[145] XU, Yunzhi. 2004, *« Yugan » et recherches de l'enseignement de « yugan »*, p. 20
[146] WANG, Peiguang. 2005, *« Yugan » et compétences linguistiques*, p. 16
[147] WANG, Shangwen. 2006, *Etudes de « yugan »*, p. 33

Ce sont là des définitions qui sont largement acceptées en Chine. Il est à remarquer que, bien que toutes ces définitions soient exprimées différemment, l'essence du « sens de la langue » en tant que compétence est grosso-modo identique (excepté LI hailin). C'est aussi la base sur laquelle nous mènerons la recherche sur le sens de la langue.

Pour synthétiser toutes les opinions, nous considérons que le « sens de la langue (*yugan*) » est d'abord la perception directe et la compréhension du langage, et ensuite **une compétence intériorisée d'utilisation linguistique**. C'est un mécanisme optimisé de la performance du langage[148]. Ce mécanisme se manifeste sous trois aspects :

1. Le « sens de la langue » est en effet la compétence à juger, qui comprend le jugement de la performance du langage, du style et de la connotation ;

2. Le « sens de la langue » est une habilité esthétique, qui se traduit par la perception de la langue et du langage tels l'exactitude, la qualité figurative, la condensabilité et l'emploi de diverses méthodes rhétoriques.

3. Le « sens de la langue » est une compétence d'analyse qui aide à analyser les nuances idéographiques subtiles entre diverses formes du langage, telles la nature du mot, le sens, le ton, la voix et le temps[149].

II.6.2.3 Sens de la langue, compétence et connaissance

La compétence est :

> 1. [...] une qualification professionnelle. Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Elle est acquise, mise en œuvre ou non sur le poste pour remplir les tâches qui sont attendues[150].

[148] WANG, Shangwen. 2000, *Yugan : la sensibilité à la forme du langagge*.
[149] MAO, Ronggui. 1999, « Techniques de la traduction », Shanghai : *Journal de l'Université du Transport de Shanhai*. p. 29
[150] <http://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-competence-49.html>

2. (En gestion des ressources humaines) souvent définie ainsi: ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements tirés de l'expérience nécessaires à l'exercice d'un métier[151]. (*Wikipédia*)

3. (Au milieu linguistique) : [...] l'ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur, qui lui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases [...] dans la théorie de N. Chomsky, la compétence s'oppose à la performance, d'une façon pas très éloignée de celle dont la langue s'oppose à la parole chez F. de Saussure [...] la notion de compétence se rapporte à un locuteur individuel, alors que la langue est une entité sociale. Dans les premières formes de la grammaire générative de Chomsky, il revenait à la seule linguistique de mettre au jour les règles qui constituent la compétence, et à la psychologie d'étudier la performance, c'est-à-dire de déterminer comment ces règles fonctionnent chez le locuteur réel, avec les limitations dues aux insuffisances de sa mémoire et de son système de traitement cognitif[152].

4. (Au milieu linguistique) : LING. Système de règles intériorisé par les sujets parlant une langue. (Petit Larousse, 2008).

5. Savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline[153]. (P. Meirieu)

6. toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre. (Le Haut Conseil de l'Education)[154]

7. [. . .] connaissance implicite de la langue. Le sujet parlant est capable de distinguer le sens du non-sens, de former des phrases compréhensives, de comprendre ce qu'il n'a jamais entendu et de prononcer des phrases qu'il n'avait jamais prononcées[155] (J. Bechoux, 2008).

À la référence des définitions et des descriptions de ressources variables, la « compétence », c'est pour nous, des caractéristiques psychologiques que possède l'individu pour réussir dans certaines activités. Avec la stabilité, elle influence directement

[151] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>
[152] *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse : 1991
[153] MEIRIEU, P., « Quelle pédagogie pour quelle école ? », *L'Envers du tableau*p. 111-112. Disponible sur <http://pedago.over-blog.com/pages/Pedagogie-3053248.html>
[154] <http://www.pedagopsy.eu/definition_des_competences.htm>
[155] <http://www.saby.be/linguistique.htm>

le conditionnement et le contrôle du processus et de la méthode de l'activité. La compétence est essentiellement l'expérience individuelle généralisée et systématisée, et est acquise et développée dans la pratique.

Le « sens de la langue (*yugan*) », qui conditionne et contrôle l'activité linguistique, peut s'acquérir dans l'activité. Il correspond donc bien à la définition de la compétence. Nous trouvons, comme beaucoup de chercheurs, logique de considérer le « sens de la langue (*yugan*) » comme une compétence. « Le « sens de la langue (*yugan*) » est défini comme une compétence, parce qu'il possède des caractéristiques essentielles de la compétence. »[156] (Xu Yunzhi). Selon cet auteur, le «sens de la langue » est stable. Dès que le « sens de la langue (*yugan*) » est acquis, il existe tout au long de l'activité linguistique. Le « sens de la langue (*yugan*) » du sujet ne change point suivant les conditions variables, telles l'objet et l'espace-temps. Outre la stabilité, la subjectivité est une autre caractéristique du « sens de la langue ». Parce qu'elle vient des expériences individuelles, c'est une compétence subjective qui est acquise, développée et perçue dans l'activité linguistique. Le « sens de la langue (*yugan*) » résulte de l'accumulation des expériences et de la construction initiative du sujet. Ensuite, la formation au « sens de la langue (*yugan*) » revêt la qualité d'accumulation (*op.cit.*).

Persuadée par la limpidité et la cohérence de l'argument de Xu Yunzhi, nous prenons comme point d'appui de notre recherche l'idée que le « sens de la langue (*yugan*) » est une compétence.

S'opposant à cette idée, des chercheurs croient que c'est une confusion entre le « sens de la langue (*yugan*) » et la langue (Zhang Yanxin). Selon Zhang Yanxin, la langue est l'ensemble de la connaissance et de la compétence linguistiques, donc la langue a les caractéristiques essentielles de la compétence, soit la stabilité, la subjectivité et la qualité d'accumulation. La raison pour laquelle le « sens de la langue (*yugan*) » manifeste les caractéristiques de la compétence est qu'il se développe avec l'acquisition de la langue. Il

[156] XU, Yunzhi. 2004, *Sens de la langue et rehcerhce sur l'enseignement du sens de la langue*, p. 20 Cité par ZHANG, Yanxin. *op.cit.*

partage donc quelques caractéristiques avec la compétence (*op.cit.*). Son discours n'a pas répondu à la question suivante : quelle est l'essence du « sens de la langue (*yugan*) » ?

À propos de l'essence du « sens de la langue (*yugan*) », Dai Zhaoming a écrit[157] :

> Si l'on considère le « sens de la langue (yugan) » comme une compétence, on confond l'entité et de la faculté [...] toute substance a la propriété déterminée qui la différencie des autres, c'est son essence. La faculté est le reflet de la propriété. La substance est l'unité de la propriété et la faculté. Les chercheurs ne peuvent ni remplacer la propriété par la faculté, ni prendre la faculté pour principe pour établir une théorie. Le « sens de la langue (yugan) », grâce à l'exploitation de sa faculté potentielle, aide au jugement et au dépistage de l'exactitude de la phrase. Mais le « sens de la langue (yugan) » lui-même n'est ni la faculté potentielle ni la compétence linguistique non plus.

L'idée de distinguer la propriété de la faculté est nécessaire pour aborder un travail de recherche. L'idée principale de Dai Zhaoming est que le « sens de la langue (*yugan*) » permet la compétence de juger, de dépister et de corriger, c'est une fonction mais pas la propriété. Il semble raisonnable, mais la propriété du « sens de la langue (*yugan*) » n'a toujours pas été précisée.

Si une théorie, sans préciser sa propriété, refuse d'accepter que l'essence du « sens de la langue (*yugan*) » soit la compétence, cette théorie ne peut pas être convaincante.

La présentation et la définition données par le *Dictionnaire Encyclopédique*[158] réaffirme notre position :

> Le « sens de la langue (yugan) » se transcrit en Pinyin comme yugan, se traduit de « sense of language » en anglais. Il est : 1) la sensibilité à l'emploi de la langue et juge s'il respecte ou bien dévie (au niveau de la forme et de la culture) des règles. 2) le sentiment sur la validité et la légitimité de la langue. 3) l'impression et la perception directes sur la langue et l'image que présente la langue. Le « sens de la langue (yugan) » est une COMPETENCE à percevoir immédiatement et directement la langue et l'écriture. En tant que partie composante du niveau en langue, il est hautement concentré au cours de l'analyse, de la compréhension, de la perception et de l'assimilation de la

[157] DAI, Zhaoming. 2007, « Le sens de la langue (yugan) et le système linguistique », *Journal de Qiushi*. 34 (6) p. 140.

[158] <http://www.iciba.com/%E8%AF%AD%E6%84%9F/>

> langue. Le « sens de la langue (yugan) » est une COMPETENCE des expériences telles que les expériences des études, de la vie, de l'esprit et de l'affectivité. Cette compétence comprend la compétence de compréhension, de jugement, d'association d'idées et de correction, etc. Quand la COMPETENCE du « sens de la langue (yugan) » atteint un certain niveau, on peut saisir et sentir immédiatement les informations et la connotation, complètes et correctes, que porte la langue orale et écrite.[159]

II.6.2.3.1 Compétence linguistique au sens large

Tout le monde se préoccupe de la manière de développer la compétence linguistique. Différentes opinions concernant l'effet de l'enseignement de la grammaire sur l'amélioration de la compétence linguistique ont été présentées. En général, la compétence linguistique est constituée des quatre compétences suivantes : compréhension orale et écrite et expression orale et écrite. Wang Peiguang insiste sur, outre les quatre compétences linguistiques, l'effet de la compétence linguistique apparentée (CLA). « La compétence soi-disant relative à la langue comprend le « sens de la langue (yugan) » » (Wang Peiguang, 2005 : 3). Selon Wang, la compétence linguistique apparentée (CLA) a un sens plus large que la compétence linguistique, et la recherche sur la CLA cible mieux la question concernant l'effet de l'enseignement de la grammaire sur le développement de la compétence linguistique.

La CLR, en tant que nouveau concept, proposé par Wang Peiguang, élargit la vue non seulement en enseignement de la grammaire, mais aussi en sociolinguistique qui normalise l'usage de la langue. Le « sens de la langue (*yugan*) » est étroitement lié à la norme de langue.

> Une norme, [...] désigne un état habituellement répandu ou moyen considéré le plus souvent comme une règle à suivre [...] Tout ce qui entre dans une norme est considéré comme « normal », alors que ce qui en sort est « anormal ». Ces termes peuvent sous-entendre ou non des jugements de valeur. [...] En linguistique, les normes d'usage d'une langue sont constituées par

[159] Traduction du chinois en français par nos soins.

> l'orthographe et la grammaire …La norme est partagée entre grammaticalité et acceptabilité.[160] (Wikipedia)

Cette définition explique que les normes en linguistique se forment à la base du « sens de la langue (*yugan*) » de la majorité des gens. Si la façon de parler et d'écrire est jugée acceptable par le «sens de la langue » de la plupart des gens, elle devient alors la norme de la langue.

Certains croient que la compétence linguistique ne consiste qu'en CO, CE, EC et EE et que le « sens de la langue (*yugan*) » n'en fait pas partie. La discussion a déjà été amenée dans la partie précédente. L'idée que le « sens de la langue (*yugan*) » est une compétence linguistique n'est pas, en ce moment, acceptée par tout le monde. Nous décidons, en adoptant une attitude prudente, d'employer le terme « compétence linguistique apparentée (CLA) » proposé par Wang Peiguang[161]. Selon lui, le « sens de la langue (*yugan*) » se lie étroitement à la compétence linguistique (*op.cit.*). « Presque tout le monde a l'expérience de corriger et améliorer ses œuvres en langue maternelle, c'est le « sens de la langue (yugan) » que l'on utilise lors de la correction. » (*op.cit.*). Wang Peiguang parle ainsi de la rédaction en chinois langue maternelle. Les élèves apprennent peu de grammaire chinoise à l'école primaire. Le « sens de la langue (*yugan*) » est remarquablement important dans la rédaction et, nous pouvons constater que la compétence d'EE a un rapport étroit avec le « sens de la langue (*yugan*) ». Il est logique de conclure que le « sens de la langue (*yugan*) » est une compétence linguistique apparentée (CLA). Wang Peiguang l'a ainsi définie sous l'angle de l'expérience. Cependant, les chiffres seront plus convaincants. Nous nous demandons s'il est possible de témoigner de la relation logique entre la rédaction et le « sens de la langue (*yugan*) » en prenant en compte l'évaluation. Si la note obtenue en rédaction et celle obtenue en « sens de la langue (*yugan*) » d'une même personne sont bonnes toutes deux, ou bien faibles toutes deux, on pourra alors prouver la relation logique entre la compétence d'EE et le « sens de la langue (*yugan*) », et que le « sens de la langue (*yugan*) » est une compétence

[160] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Norme>
[161] WANG, Peiguang. 2005, *Le sens de la langue (yugan) et la compétence linguistique*, p. 1

linguistique apparentée (CLA). Il est aisé de mesurer la rédaction par l'évaluation, mais comment évalue-t-on le « sens de la langue (*yugan*) » ?

Le « sens de la langue (*yugan*) » aide à s'apercevoir des mauvaises phrases, et à dépister les erreurs et la déviation dans les phrases. La plupart des phrases rencontrées dans la vie quotidienne sont correctes, le « sens de la langue (*yuan*) » fait distinguer les mauvaises phrases des bonnes. « La première fonction du « sens de la langue (*yuan*) » est de juger si les phrases sont correctes. La deuxième est d'indiquer où se trouve l'erreur [...] Avec le 'sens de la langue', on peut aussi corriger les erreurs. La troisième fonction est donc de corriger l'erreur. » (Wang Peiguang, 2005 : 7). Le « sens de la langue (*yuan*) » a donc trois fonctions qui correspondent à trois compétences. En nous appuyant sur l'idée de Wang Peiguang, nous pouvons, afin de noter le « sens de la langue », proposer de bonnes et mauvaises phrases mélangées, et leur demander de les juger, dépister et corriger les erreurs.

Ce type de test a fait partie de notre recherche, et a été organisé avec deux classes de l'Alliance française en Chine. L'organisation et le résultat seront présentés dans la troisième partie. Selon l'analyse de la note en « sens de la langue (*yuan*) » et celle en rédaction obtenues par les élèves testés, il est confirmé que le « sens de la langue (*yuan*) » est lié à la compétence de rédaction.

Certains pensent que le « sens de la langue (*yuan*) » a la quatrième fonction qui se traduit par l'explication des raisons de la correction. Cela est pourtant refusé dans le cadre de notre recherche. Lv Shuxiang (1985) a indiqué que le « sens de la langue (*yuan*) » est « la sensibilité à la différence et à la similarité » des phénomènes linguistiques. Il est à la fois une sensibilité et une perception. Au contraire, la justification de la correction vient du raisonnement. Cette compétence ne doit pas être comprise comme faisant partie du « sens de la langue ». Dans l'enseignement/apprentissage de langue, si les élèves peuvent bien corriger leurs erreurs et améliorer leurs productions, l'enseignant demande rarement aux élèves d'expliquer pourquoi ils ont tellement corrigé. « Quand on utilise le « sens de la langue (*yuan*) », on ne présente presque pas de raisons. Si l'on est obligé de donner l'explication, la plupart

des gens expliquent avec la langue courante à la place des termes grammaticaux. » (Wang Peiguang, 2005).

Ex. *Ce magasin vend des fruits et des pommes.*

Ce n'est pas une bonne phrase. La première fonction du « sens de la langue (*yuan*) » nous permet de pouvoir juger que cette phrase a un problème ; la deuxième fonction aide au dépistage du problème posé par « *des pommes* » ; la troisième fonction est de transformer la phrase en « *Ce magasin vend des fruits. »* ou « *ce magasin vend des pommes et d'autres fruits.* ». Si l'on explique que '*pommes*' sont une sorte de '*fruit*'', on fait usage de la langue courante ; si l'on explique avec des termes grammaticaux, ce sera : quand la conjonction 'et' se trouve entre deux noms, il faut que ces deux noms soient du même grade et qu'ils ne coïncident pas au niveau sémantique. La pomme fait partie du fruit, la phrase n'est donc pas logique.

Les deux compétences d'explication (avec la langue courante et les termes scientifiques) sont déterminées non seulement par la perception sensible, mais aussi par les connaissances et les raisonnements. Wang Peiguang considère que la compétence d'explication avec la langue courante et la compétence d'explication avec les termes grammaticaux sont les compétences perceptives (2005 : 5). La première est la perceptibilité linguistique générale et la deuxième est celle de systématique.

II.6.2.3.2 Compétence linguistique apparentée (CLA)

La compétence linguistique apparentée (CLA) consiste en cinq compétences : trois compétences du « sens de la langue (*yugan*) » et deux compétences perceptives. Nous présentons ci-dessous les descriptions des cinq compétences, données par Wang Peiguang (2005) :

La compétence de jugement : sur la correction de la phrase.

La compétence de dépistage : dépister le problème et indiquer la mauvaise partie de la phrase.

La compétence de rectification : corriger et rectifier la partie erronée.

La perceptibilité linguistique générale : expliquer la modalité de la correction en utilisant la langue courante.

La perceptibilité linguistique systématique : justifier la correction en utilisant les termes grammaticaux.

Outre les trois compétences du « sens de la langue (*yugan*) » définies par Wang Peiguang, nous pensons que d'autres compétences peuvent y être inclues. Par exemple, la compétence à améliorer la phrase, et la compétence à comprendre et à utiliser la rhétorique. Ce sont des compétences supérieures aux trois premières.

Relation entre les compétences

Le rapport entre le « sens de la langue (*yugan*) » et les quatre compétences linguistiques (EE, EO, CO, CE) est étroit. Le « sens de la langue (*yugan*) » concerne directement la performance. « Le « sens de la langue (*yugan*) » et les quatre compétences linguistiques constituent donc la compétence d'utilisation de la langue. » (Wang Peiguang, 2005 : 7). Nous réalisons le schéma ci-dessous pour illustrer les relations entre les cinq compétences dans la théorie de Wang Peiguang:

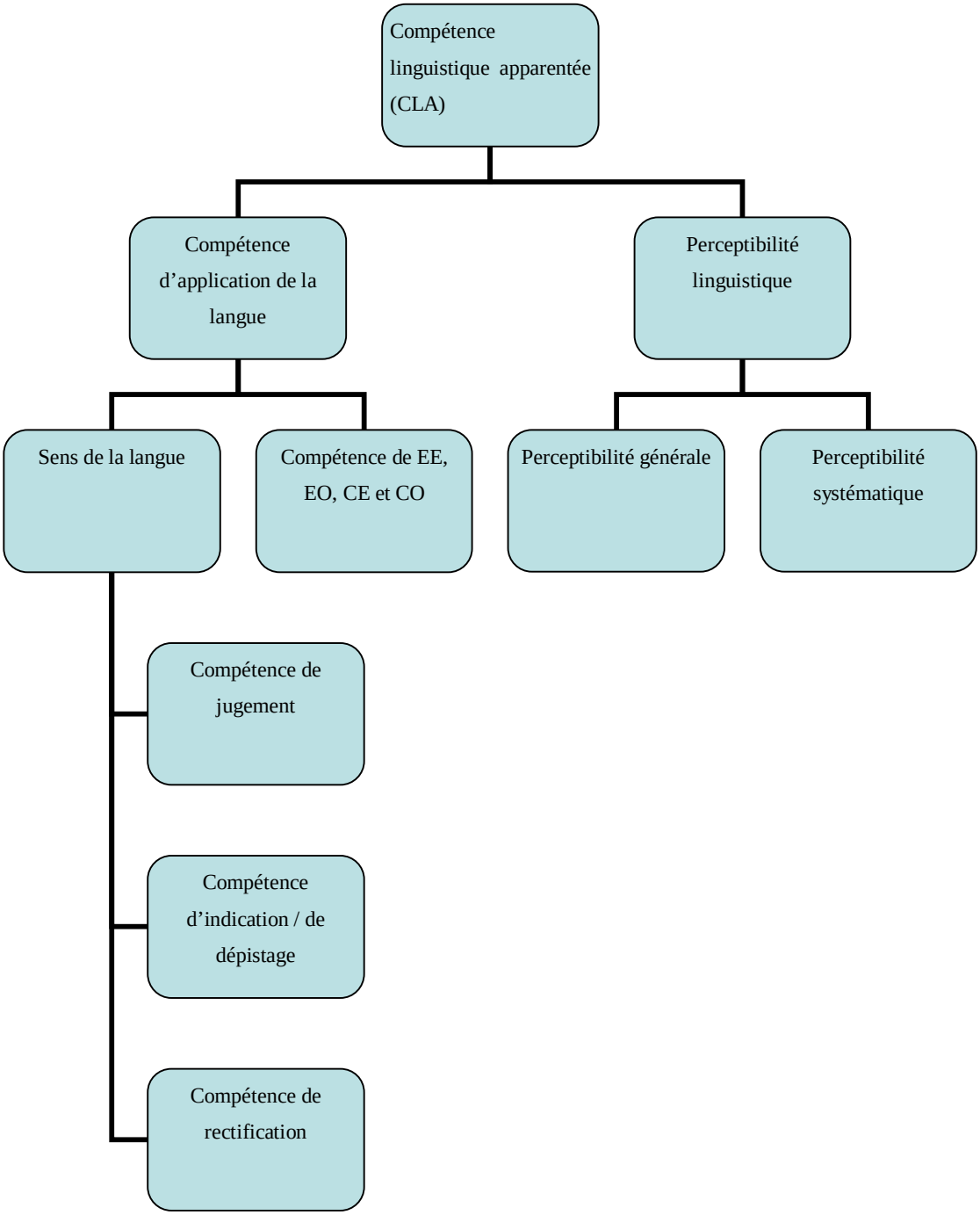


Figure II.6.1 - Relations entre les compétences linguistiques relatives (Wang P.)

Les cinq compétences sont toutes mesurables. Cependant, il n'est peut-être pas fiable de ne mesurer que par la note. Wang Peiguang a fortement conseillé l'usage des statistiques pour comparer et analyser la relation entre elles.

A. Expérience de Wang Peiguang.

Wang Peiguang a tenu des entretiens[162] avec des enfants d'une école maternelle à Hongkong, âgés de 5 à 9 ans,de langue maternelle cantonaise.

Wang Peiguang a discuté en cantonais avec les enfants un par un. Il leur a d'abord donné trois exemples pour qu'ils sachent comment répondre aux questions et les a informés que les phrases étaient toutes erronées. Après, il a donné douze phrases, et les enfants devaient répondre aux trois questions suivantes pour chaque phrase :

1) Où est l'erreur ?

2) Quelle est la forme correcte ? (Comment la corriger ?)

3) Pourquoi corriges-tu de telle façon ?

B. Résultat

11.9 % des enfants ont bien indiqué le problème, dont 49.5 % ont bien corrigé et 18.1 % ont pu expliquer. Ce résultat révèle que, pour les enfants, la compétence de rectification est beaucoup plus élevée que la compétence d'explication, et que la compétence perceptive est une compétence supérieure que l'enfant développe plus tard. Selon le résultat, la relation entre la compétence de dépistage et de rectification n'est pas évidente non plus. Scribuer et Cole[163] constatent que la compétence de CE influence la performance de rectification, mais n'a pas d'influence sur la performance de jugement et de dépistage. Pour Fowler (1988),

> *[…] performance on Judgment was not associated with reading ability or metaphonological skill, …However, performance on Correction was strongly associated with reading ability and metaphonological skill. These results suggest that reading disability does not reflect problems in basic syntactic knowledge. Instead, sentence-level problems that have been observed in less-skilled readers may be caused by the nonlinguistic processing demands of the syntactic measures typically employed.*

[162] Cette expérience avait pour objectif de rechercher la relation entre les trois compétences du sens de la langue (*yugan*) en langue maternelle. Le résultat ne concerne pas le sens de la langue (*yugan*) étrangère.
[163] SCRIBUER, S. & COLE, M., 1981.

Cela explique indirectement que la compétence de dépistage et celle de rectification sont deux compétences différentes.

Wang Peiguang a fait deux autres expériences avec des étudiants et des lycéens. Cette fois, la recherche s'est concentrée sur le « sens de la langue (*yugan*) » du mandarin chinois, qui est considéré comme langue étrangère pour les élèves interrogés, dont la langue maternelle est la langue cantonaise. Nous élaborons le schéma suivant pour illustrer les résultats de Wang Peiguang :

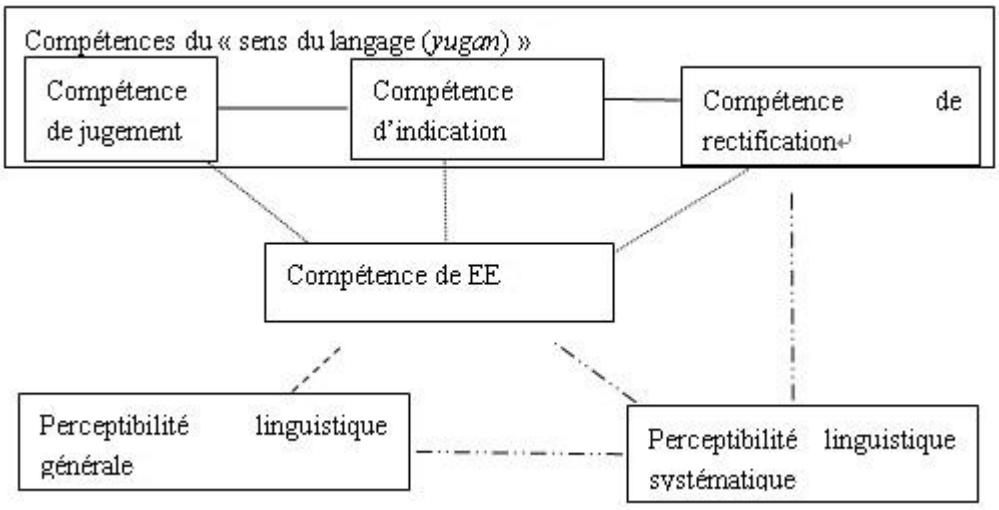


Figure II.6.2 - Relations entre le sens de la langue, la compétence de EE et les perceptibilités.

Les coefficients corrélatifs entre les compétences (le maximum est '1', plus le coefficient s'approche de 1, plus les deux compétences se lient étroitement) :

Les coefficients corrélatifs entre les compétences :

____ 0.54- 0.86

..... 0.50- 0.79

_ _ _ _ 0.39 – 0.69

..... 0.12 – 0.28

Les coefficients entre les trois compétences du « sens de la langue » sont entre 0.54 et 0.86, ces chiffres démontrent que les trois compétences se lient assez étroitement. Les

coefficients entre les compétences du « sens de la langue » et la compétence de EE sont entre 0.50 et 0.79, les relations entre elles sont moins étroites que les relations des compétences à l'intérieur du « sens de la langue ». Le coefficient entre la perceptibilité linguistique générale et la compétence d'EE est de 0.39 à 0.69, leur relation est donc moyennement étroite. Quant aux relations entre la perceptibilité linguistique systématique et les autres compétences dans ce schéma, les coefficients entre 0.12 et 0.28 justifient qu'elles sont très faibles.

II.6.2.3.3 « Sens de la langue (*yugan*) » et compétence

La compétence linguistique au sens étroit inclut quatre compétences linguistiques (EE, EO, CE, CO), alors que la compétence linguistique au sens large comprend, en plus, le « sens de la langue (*yugan*) ». Selon Wang Peiguang, la compétence linguistique au sens large est la compétence d'utilisation de la langue (2005). Les coefficients montrent que la relation entre les perceptibilités linguistiques et la performance est très faible, donc les deux perceptibilités linguistiques n'appartiennent pas à la compétence d'utilisation de la langue, mais elles sont les compétences linguistiques apparentées.

L'enseignement de la grammaire occupe une place très importante dans l'enseignement de la langue. Ce sont traditionnellement la grammaire explicite et les connaissances grammaticales qui sont enseignées. C'est-à-dire qu'avec cette méthode, les apprenants savent mieux décrire et expliquer les règles grammaticales que les utiliser. Plus de connaissances explicites qu'implicites sont transmises lors de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe.

Les compétences sont les connaissances implicites (*op.cit.*). L'enseignement traditionnel de la grammaire ne favorise pas l'application des règles grammaticales dans le

discours, la lecture et la rédaction, parce qu'il ne fait attention qu'aux éléments à l'intérieur de la langue et néglige les facteurs sociaux.[164]

Au sens large, l'enseignement traditionnel de la grammaire ne peut pas promouvoir directement l'acquisition des quatre compétences et a une influence indirecte sur le développement du « sens de la langue (*yugan*) ». Pour développer le « sens de la langue » et les quatre compétences linguistiques, l'enseignement de la grammaire doit se concentrer sur l'utilisation de la langue dans la pratique. La compétence linguistique apparentée (CLA) est un nouveau concept qui attire l'attention non seulement sur la didactique, mais aussi sur l'organisation de méthode.

Comment présenter la grammaire dans la méthode pour mettre en évidence l'application ? Comment aider les élèves à transformer les connaissances grammaticales en compétence d'utilisation ? Le concept « compétence linguistique apparentée (CLA) » nous permet de considérer ces questions sous un nouvel angle, en vue d'y apporter des réponses.

II.6.2.3.4 « Sens de la langue (*yugan*) » et connaissance

La connaissance n'est pas l'essence du « sens de la langue (*yugan*) », mais elle en est le fondement.

Wang Shangwen[165] pense que *yugan* est le sens du langage plutôt que de la langue. Quand on lit une phrase, c'est le sens de l'ensemble de phrase que l'on perçoit, mais pas la signification de chaque mot la composant. C'est le langage dans le contexte où l'on communique quotidiennement. Donc, l'objet du « sens de la langue (*yugan*) » est le langage.

Dans la vie quotidienne, le langage est vivant et variable. Cependant la variété du langage n'empêche pas le fonctionnement normal du « sens de la langue (*yugan*) » dans l'activité. Elle n'empêche non plus de comprendre de nouvelles phrases. Sous cet angle, nous sommes d'accord avec Chomsky qui est d'avis que l'intuition est une sorte de connaissance

[164] WHITE, L., ADAMS, A., MAYLATH, B. & COUZIJN, M., 2000, *Language Awareness: A History And Implementation*.
[165] WANG, Shangwen. 2006, Etudes de yugan. p. 21-23

linguistique[166]. Les locuteurs-auditeurs ont l'intuition pour la langue maternelle, parce qu'ils possèdent d'abord des connaissances linguistiques. Le « sens de la langue (*yugan*) » ressemble à la grammaire générative de Chomsky.

La grammaire générative[167] (*Wikipédia*) :

> - se veut explicative dans le sens où elle doit chercher à comprendre l'organisation du système cognitif permettant au locuteur-auditeur de formuler un ensemble infini de phrases.
> - porte son observation non sur la production (performance) en tant que telle, mais sur les mécanismes permettant la construction de ces énoncés (compétence). Ainsi, elle tente d'expliquer les règles que le locuteur applique de façon intuitive.

Avec la grammaire générative, le locuteur-auditeur distingue, comprend et produit des phrases conformes à toutes les règles grammaticales ; avec le « sens de la langue (*yugan*) », il peut distinguer, comprendre et produire des phrases conformes aux règles grammaticales et culturelles. Bien que le « sens de la langue (*yugan*) » ne soit pas la connaissance linguistique, il en est le reflet, et la connaissance linguistique est le fondement du « sens de la langue (*yugan*) ».

La connaissance linguistique dont parlent souvent les linguistes concerne les connaissances pures linguistiques, telles les connaissances phonétiques, grammaticales et sémantiques. Ici, la connaissance, en tant que fondement du « sens de la langue (*yugan*) », est dans le sens plus large. La compréhension, la production, l'autocontrôle et le jugement du langage s'achèvent grâce aux connaissances acquises. Quand le « sens de la langue (*yugan*) » fonctionne, le sujet parlant perçoit et mesure la différence entre la nouvelle connaissance reçue et la connaissance pré-acquise. Prenons comme exemple « *Geili* »[168] - le mot le plus populaire en 2010 en Chine : à la fin du premier semestre de l'année scolaire 2010-2011, le sujet de contrôle de la traduction français / chinois du département de chinois de l'Université

[166] Cité par Zhang Yanxin, *op.cit*. p. 14

[167] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Grammaire_g%C3%A9n%C3%A9rative_et_transformationnelle>

[168] 给力。Selon l'histoire originale où ce mot est apparu pour la première fois, il signifie « encourager quelqu'un », « donner un coup de main ». Mais maintenant, ce mot devient plus ou moins universel. Il est peut être utilisé dans diverses situations pour exprimer plusieurs sens. Par exemple : « étonner quelqu'un » et « être très satisfait ».

III de Montpellier (Université Paul Valéry) était de traduire en français une histoire chinoise dans laquelle le mot « *Geili* » était un point difficile. Les réponses étaient très variables. Après le contrôle, les élèves chinois se sont réunis et en ont discuté en chinois. Nous avons remarqué que même s'ils expliquaient en chinois, ils comprenaient diversement ce mot nouveau-né et avaient du mal à donner la définition qui plaisait à tout le monde. Chacun avait sa compréhension et sa perception. Différant des élèves chinois qui avaient des propositions variables, les Français ont été bloqués, bien que l'origine, le contexte et les exemples aient été fournis. Ils ne comprenaient pas ce mot parce qu'ils ne l'avaient jamais rencontré. Ils ne pouvaient pas traduire ce mot, malgré leur bon niveau en langue chinoise.

Non seulement la connaissance linguistique, mais aussi la connaissance du monde, de la société et de la culture construite avec les signes linguistiques sont le fondement du « sens de la langue (*yugan*) ».

II.6.2.3.5 Mécanisme du fonctionnement du « sens de la langue (*yugan*) »

Nous avons déjà discuté du mécanisme de la formation au « sens de la langue (*yugan*) » : Le cours de l 'acquisition de la connaissance et du développement de la compétence en pensée est aussi le cours de la formation au « sens de la langue (*yugan*) ».

Nous aborderons dans cette partie le mécanisme de son fonctionnement.

Commencerons par présenter l'image proposée par Zhang Yanxin (2005) sur le mécanisme cognitif du « sens de la langue (*yugan*) » :

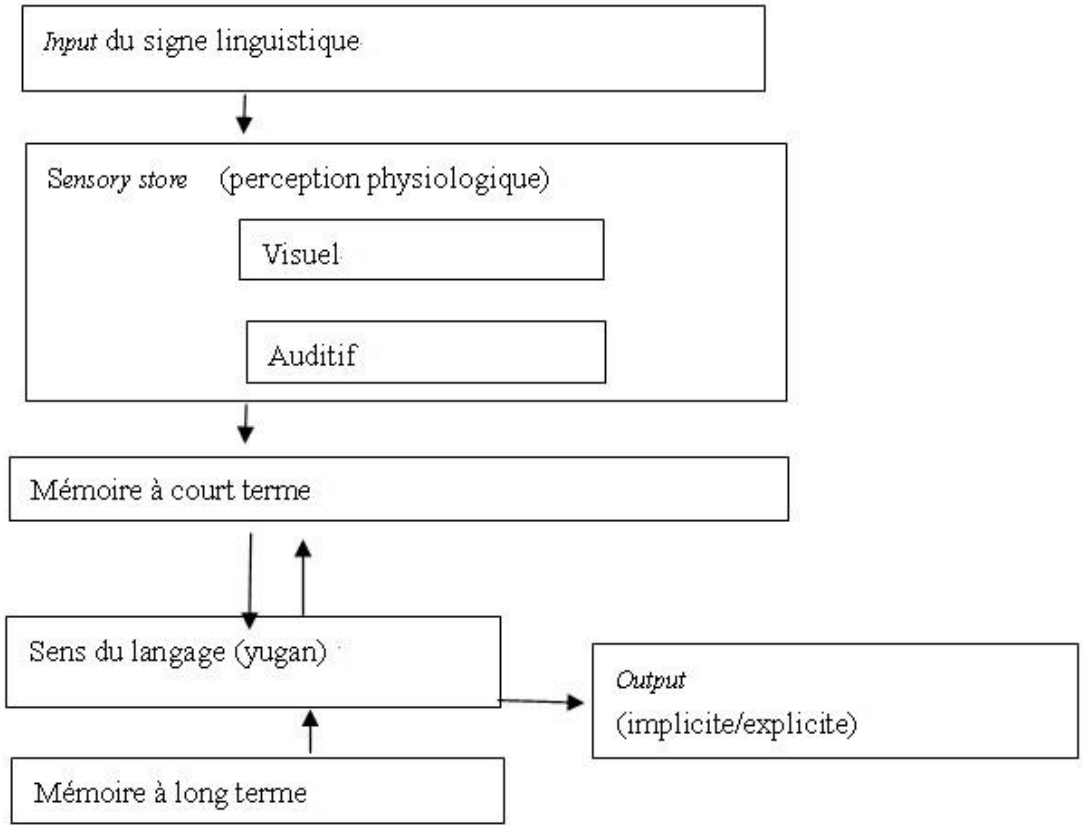


Figure II.6.3 – Mécanisme cognitif du « sens de la langue (yugan) » (Zhang Yanxin, 2005)

Le signe linguistique reçu entre d'abord dans le « *sensory store* » (contenant de stockage de la sensation), le sujet recevant le perçoit par la lecture ou l'écoute. En tant que première étape du traitement des informations, ce que le « *sensory store* » reçoit est nombreux et varié. Les informations reçues n'ont pas la même importance, et celles qui ne sont pas importantes disparaissent. La fonction du « *sensory store* » est d'en conserver les informations utiles et importantes et de les laisser traiter en deuxième étape - la mémoire à court terme. L'étape de conservation des informations utiles est appelée la « perception sélective », soit « attention ». Tout ce qui est remarqué entre dans la mémoire à court terme, alors que ce qui n'est pas remarqué disparaît (Zhang Yanxin, 2005).

Les signes linguistiques conservés dans la mémoire à court terme stimulent des pensées relatives. Le sujet sélectionne et retire les informations relatives de la mémoire à long terme

pour l'appairage avec les informations sélectionnées dans la mémoire à court terme. Avec cet appairage, la perception mentale se forme chez le locuteur. Nous appelons cette perception le « sens de la langue (*yugan*) ». Pour Zhang Yanxin, si le locuteur peut réussir à l'appairage sans difficulté, si le signifiant est assimilé directement en signifié, le locuteur possède le « sens de la langue (*yugan*) » implicite. Si l'appairage se réalise difficilement, le signifiant des signes linguistiques ne peut pas s'assimiler directement au signifié, le sujet du langage est obligé de refaire attention à la forme de la langue. Le « sens de la langue (*yugan*) » est dans ce cas-là explicite (*op.cit.*).

Notre idée est différente :

1) Zhang a présenté très brièvement le processus de la sélection des informations entre le « *sensory store* » et la mémoire à court terme. Est-ce absolu que toutes les informations sélectionnées sont importantes et tout ce qui disparaît est inutile ? Comment le « *sensory store* » sélectionne- t- il des informations reçues?

Nos expériences nous mènent à deux hypothèses : Nous avons remarqué dans la pratique pédagogique que certains apprenants étaient souvent bloqués par les nouveaux mots qui posent moins de problèmes aux autres. Cela est déterminé d'abord, selon Zhang Yanxin, par l'appairage entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme (bien qu'ils aient les mêmes mots inconnus, les informations relatives dans leurs mémoires à long terme ne sont pas identiques). Nous nous demandons s'il y a d'autres facteurs possibles que l'appairage. Existe- t- il la possibilité que les informations sélectionnées par « *sensory store* » ne soient que subjectivement 'importantes' ? C'est-à-dire que certaines informations portées par le signe linguistique ne soient pas aussi importantes que croie le sujet du langage. Si les informations sélectionnées par le « *sensory store* » ne sont pas réellement utiles pour achever l'acte du langage, l'appairage a donc moins d'effet pour que la performance soit satisfaite.

Comment le « *sensory store* » sélectionne- t- il les informations 'utiles' ? Au hasard ou régulièrement ? N'ayant pas trouvé de réponse dans nos lectures, nous présentons une hypothèse audacieuse qui a été extraite de la pratique de l'enseignement/apprentissage de LE :

les informations dans la mémoire à long terme ont une autre fonction : elles ont une influence sur la deuxième étape « *sensory store* --- mémoire à court terme ». Possédant connaissances variables dans la mémoire à long terme, les sujets du langage font attention aux divers signes linguistiques et, leurs « *sensory store* » sélectionne de façons diverses les informations 'importantes et utiles'.

Ces deux hypothèses sont à confirmer ultérieurement.

2) Si l'appairage se réalise favorablement, le sujet du langage a un niveau élevé du « sens de la langue (*yugan*) ». Le « sens de la langue (*yugan*) » est faible en cas de difficulté dans l'appairage. Nous présentons ci-dessous le schéma modifié complétant les idées de Zhang et représentant nos idées :

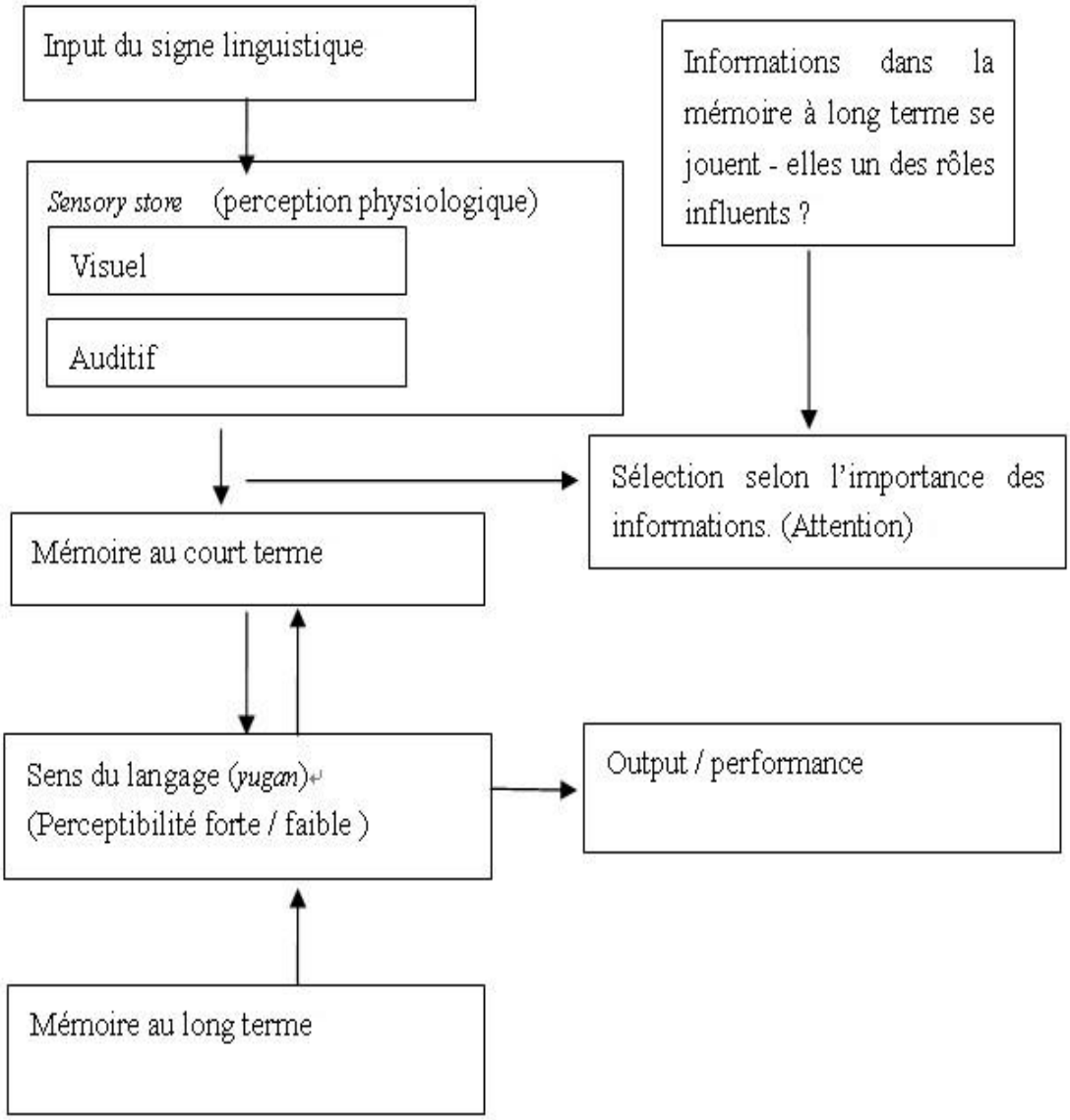


Figure II.6.4 - Mécanisme cognitif du « sens de la langue (yugan) » (modifié)

II.6.2.3.6 Bilan

Nous comparons ci-dessous, sous forme de tableau, le « sens de la langue (*yugan*) » de notre thèse avec les autres recherches :

	Cette thèse	Autres recherches/théories
Essence	Compétence et perceptibilité	- Compétence - Connaissance - Perception psychologique
Objet	Ensemble de la forme et du sens de la langue / signe linguistique	- Forme de la langue - Sens de la langue - Sens du langage
Catégorie	Phonétique / sémantique / grammaticale / pragmatique (Le sens grammatical est l'objet de recherche principal de notre thèse.)	- Réception / production - Ecrit / oral - Explicite / implicite

Tableau II.6.4 – *Comparaison du « sens de la langue » entre notre thèse et les autres recherches*

II.6.2.4 Distinction des notions similaires

Le « sens de la langue (*yugan*) » est un concept d'origine chinoise. Plusieurs termes signifiant le sens similaire ont été traduits des langues étrangères. Par exemple : « *language intuition* », « *language conciousness* », « *language awareness* » et « *metalinguistic awareness* », etc.

Ces emprunts partagent partiellement le même sens avec le « sens de la langue ». Les différences et les similarités représentent les opinions variées des chercheurs.

« *Language intuition* »

Le « sens de la langue (*yugan*) » et « *language intuition* » sont très proches. « *Language intuition* » est une capacité intuitive à mesurer le niveau de l'acceptabilité du langage.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)[169] donne la définition à « language intuition » : « *Language sens /language intuition* » vient du terme allemand « *Sprachgefühl* » - « *the instinctive or intuitive grasp of the natural idiom of a language* » (*OALD*) – qui s'agit de la capacité du transfert logique de la parole (signifiant) au sens (signifié). Il est influencé par les connaissances de la culture et de la convention langagière et s'acquiert par une exposition maximale à la langue cible[170].

« *Sprachgefühl* »

« *Sprachgefühl* » est un mot allemand **(*Sprache* « langue » et *Gefühl* « sentiment » (*cf. fühlen* = « sentir », « ressentir »). Ainsi** « *Sprachgefühl* » = « le fait de sentir la langue ».

Cette "sensibilité pour la langue" (angl. "*feeling for the language*"), c'est l'aptitude qu'a une personne de remarquer les faux usages linguistiques, de choisir le bon mot, all. « *Sprachgefühl* » et angl. « *feeling for the language* » correspondent de très près à chi. « Yugan ».

« *Language awareness* »

Selon James et Garrett (1992), « *Language awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.* »[171]

Bolitho (2003) a indiqué que « *language awareness* » se développe avec l'attention à l'emploi de la langue.

[169] HORNBY, A.S., 2009, *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)*, Oxford : Université d'Oxford & Maison de Publication Commerciale.
[170] C'est nous qui l'avons traduit du chinois en français.
[171] <http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm>

> *Language awareness is a mental attribute which develops through paying motivated attention to language in use, and which enables language learners to gradually gain insights into how language work.*[172]

La plus grande différence entre « *language awareness* » et « sens de la langue (*yugan*) » se révèle sur le plan de la connaissance explicite. Le « sens de la langue (*yugan*) » ne comprend pas la connaissance explicite alors que « *language awareness* » la concerne. Cependant, similaire au « sens de la langue », « *language awareness* » est, selon les trois chercheurs (James, Garrett et Bolitho) la sensibilité à la langue et est lié à la connaissance linguistique. Wang Peiguang a cité dans son œuvre *Sens de la langue et compétence linguistique* les six compétences de « *language awareness* » définies par Clark (1978) :

1) Vérifier et examiner (« *monitor* ») le langage en cours : la rectification automatique ou la coordination du style selon les auditeurs ;

2) S'assurer de l'effectivité du langage : vérifier si les auditeurs ont compris et expliquer en cas de mauvaise compréhension ;

3) Examiner et vérifier si les mots et les expressions expriment parfaitement ce que le locuteur voudrait exprimer ;

4) Déterminer l'apprentissage de la langue : pratiquer consciemment la phonétique, la syntaxe et les styles ;

5) Prévoir le résultat de certaines formes particulières du langage dans le contexte ;

6) Réfléchir sur la conversation : réfléchir sur chaque unité (du son à la phrase) de la conversation.

Les six compétences font remarquer la différence entre « *language awareness* » et le « sens de la langue (*yugan*) ».

Le « sens de la langue (*yugan*) » ne concerne pas, pour les chercheurs chinois, la quatrième compétence. La volonté d'apprendre la langue n'appartient pas au « sens de la

[172] BOLITHO, R., 2003, « Ten Questions about Language Awareness », *EL*T. 57 (3). (Consulté en août 2009) : Disponible sur : <http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/elt_journal/2003/julio/570251.pdf>

langue (*yugan*) ». Nous illustrons la relation entre le « sens de la langue (*yugan*) » et « *language awareness* » ci-dessous :

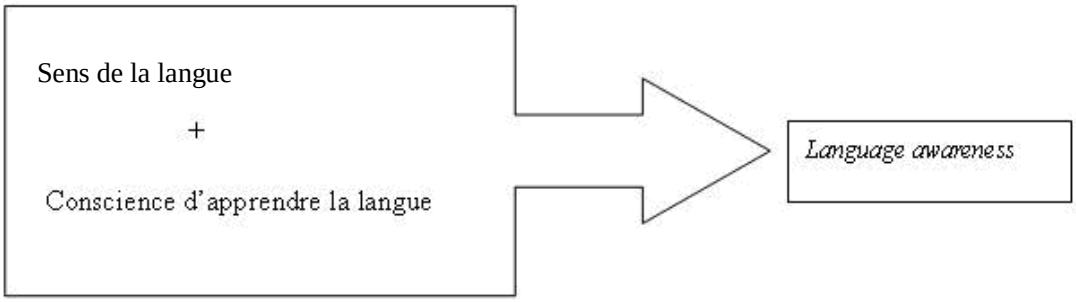


Tableau II.6.5 – *Relation entre le « sens de la langue » et « language awareness »*

« *Metalinguistic awareness* »

> *Metalinguistic awareness» is an ability to objectify language as a process and as a thing. The concept of Metalinguistic Awareness is helpful in explaining the execution and transfer of linguistic knowledge across languages. Meta-linguistics is the ability to consciously reflect on the nature of language as it rests on the following skills:*
>
> *1. knowing that language has a potential greater than that of simple symbols (it goes beyond the meaning);*
> *2. knowing that words are separable from their referents (meaning resides in the mind, not in the name. Sonia is Sonia, and I will be the same person even if somebody calls me another name);*
> *3. knowing that language has a structure that can be manipulated (language is malleable, you can change and write things in many different ways; for example, if something is written not grammatically correct, you can change it).*
>
> *Metalinguistic Awareness is also known as metalinguistic ability which is closer to Metacognition ("knowing about knowing".) Meta-linguistic awareness can also be defined as the ability to reflect on the use of language.*[173]
> (*Wikipédia*)

Pratt et Grieve (1984 : 4) ont défini le *metalinguistic awareness* comme la compétence de réflexion sur la nature et la fonction de la langue. Pour Tunmer et Herriman (1984 : 12),

[173] <http://en.wikipedia.org/wiki/Metalinguistic_awareness>

« *Metalinguistic awareness* » est la compétence de réflexion sur et de manipulation des caractéristiques structurales de la langue. Ils considèrent la langue non seulement comme l'outil de la communication, mais aussi l'objet de la réflexion. Pour nous, « *metalinguistic awareness* » permet de juger si le langage est approprié et ainsi de synthétiser et analyser les règles de la langue. Le « sens de la langue (*yugan*) » ne comprend pas la compétence de synthèse et d'analyse. Voici la relation entre « *métalinguistic awareness* » et le « sens de la langue (*yugan*) » :

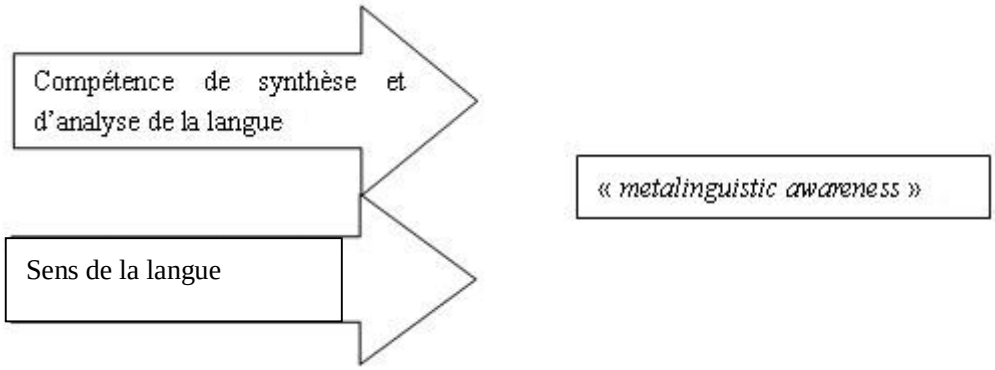


Tableau II.6.6 - *Relation entre « métalinguistic awareness » et le « sens de la langue (yugan) »*

Les rapports entre le « sens de la langue (*yugan*) », « *language awareness* » et « *metalinguistic awareness* » se manifestent sous la forme du schéma suivant :

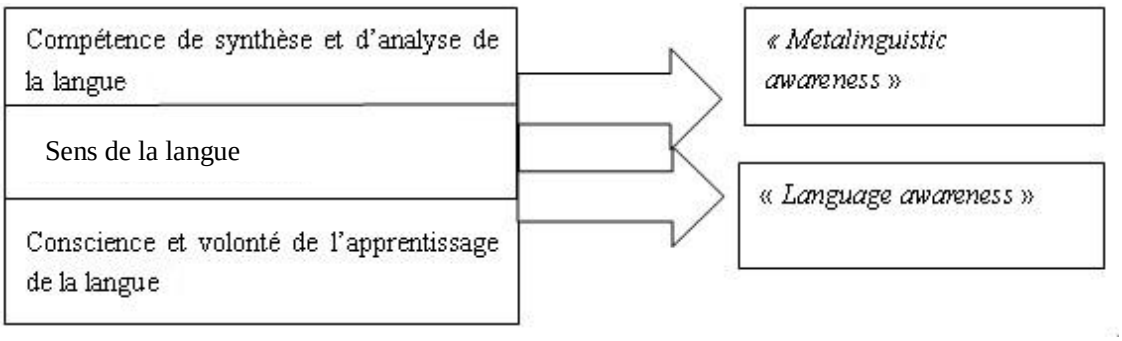


Tableau II.6.7 - *Rapports entre le « sens de la langue (yugan) », « language awareness » et « metalinguistic awareness »*

II.6.3 « Sens » de la première langue et « sens apparenté » de la langue étrangère

Le « sens de la langue (*yugan*) » est un concept abstrait qui se divise en deux : le sens de la langue maternelle et le sens de la langue étrangère (Tang Fuhua, 2008)[174]. Les deux « sens de la langue (*yugan*) » sont la perceptibilité automatique vers l'objet du langage. Mais nous discuterons d'un autre sens de la langue dénommé provisoirement le « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) ».

II.6.3.1 Relation entre le « sens » et le « sens apparenté »

Le « sens de la langue (*yugan*) » dont nous parlons en général vise la langue maternelle. Rappelons d'abord sa définition : **le « sens de la langue (*yugan*) » est une compétence linguistique apparentée (CLA), est la perceptibilité au signe linguistique, qui se développe à la base de la connaissance linguistique acquise et de la compétence en pensée.** L'objet du « sens de la langue (*yugan*) » est le signe linguistique. Le signe linguistique de la langue maternelle est sa signification même. C'est-à-dire lors du traitement du signe linguistique, il n'y a pas de transformation consciente du signifiant au signifié. Parce que le signifiant est le signifié même quand nous utilisons la langue maternelle. Au contraire, pour les apprenants de LE, le signe linguistique de la LE n'est que le signifiant. Quand les apprenants traitent les signes linguistiques de la LE, la transformation au signifiant au signifié est évidente. Le « sens de la langue (yugan) » n'est pas acquis pourvu que la transformation ait lieu.

> Quand le sujet parlant traite le signe linguistique de LE de la même manière que le signe de la langue maternelle, le « sens de la langue (yugan) » de LE fonctionne. Mais presque personne excepté les bilingues n'a la possibilité d'acquérir complètement le « sens de la langue (yugan) » de LE. (Zhang Yanxin, 2005)

Ainsi, Zhang Yanxin a proposé d'utiliser le terme « *lei yugan* » (le sens apparenté de

[174] <scholar.ilib.cn/A-QCode~hzdxxb2002010>

la langue). Convaincue par son explication, nous employons provisoirement dans cette thèse ce terme à la place du « sens du langage de LE ». Comme il n'existe presque pas de « sens de la langue (*yugan*) » de LE chez les personnes parlant la LE, il vaut mieux réfléchir au sens apparenté de la langue qu'au « sens de la langue (*yugan*) » de LE. Le meilleur niveau du « sens apparenté de la langue » est de pouvoir percevoir le signifiant du signe linguistique en fonction de la connaissance linguistique et à l'aide de la compétence en pensée. Pour conclure l'idée de Zhang Yanxin, nous proposons ci-dessous quelques formules pour comparer le « sens de la langue (*yugan*) », le « sens de la langue étrangère » et le « sens apparenté de la langue étrangère» :

Quand le sens de la langue maternelle est réalisé,

Le signifiant de la LM = le signifié de la LM.

Quand le sens de la LE est réalisé,

Le signifiant de LE = Le signifié de LE

Quand le sens apparenté de la LE est réalisé,

Le signifiant de LE ⟶ Le signifié de LE

En cas d'absence du « sens de la langue (*yugan*) » de LE,

Le signifiant de LE ⟶ Le signifiant de la LM ⟶ Le signifié de la LM

Quand le « sens de la langue (*yugan*) » fonctionne, le signe linguistique s'assimile au signifié, le signifiant égale le signifié. Par exemple, un Chinois lit le caractère "龙" (dragon), ce caractère le fait penser immédiatement à tous les signifiés relatifs au dragon et au contexte lié, tels la puissance et l'empereur. Le « sens de la langue (*yugan*) » fonctionne. Quand le «sens de la langue » de LE a lieu, le mot 'dragon' donne des sentiments et des imaginations débordants tels les démons. Mais les Chinois n'ayant pas le sens de la langue anglaise pensent à "龙" à la lecture de 'dragon'. Dans ce cas-là, le signifiant anglais 'dragon' se traduit au signifié chinois "龙".

Quand le sens apparenté de la langue est réalisé, la transformation est différente. Le signifiant 'dragon' se transforme en signifié 'dragon' dans la langue et la culture anglaises.

De nombreux apprenants de LE demeurent au stade « signifiant de LE signifié de la langue maternelle ». Une des clés pour réussir l'enseignement/apprentissage de LE est de former et de développer le sens apparenté de la langue des apprenants afin qu'ils puissent passer au niveau « signifiant de LE ⟶ signifié de LE ».

Wang Peiguang a fait des recherches sur la relation entre le « sens de la langue (*yugan*) » de la première langue et celui de la seconde. L'expérience s'est déroulée avec 136 étudiants de Hongkong dont le chinois était la langue maternelle et l'anglais la seconde. Les étudiants devaient faire deux tests écrits, l'un en chinois et l'autre en anglais. On leur a soumis onze phrases dans chaque test, parmi lesquelles seules deux étaient correctes et neuf avaient des erreurs. Les deux tests avaient le même nombre et les mêmes types d'erreurs. Wang Peiguang a inséré, dans chaque test, deux erreurs sémantiques, par exemple : « *Throw the sky.* » (anglais) ;

- neuf grammaticales et structurales, par exemple : « *I explain to he the whole story*. » (anglais);

- une de logique, par exemple : « *C'est une famille riche avec beaucoup d'argent.* »

Wang Peiguang a expliqué pourquoi il a conçu les tests de telle façon : selon la recherche faite, les étudiants font relativement moins d'erreurs sémantiques et plus d'erreurs grammaticales. Le nombre d'erreurs au niveau de la logique inférieur aux erreurs sémantiques. Les erreurs sémantiques sont faciles à corriger. Un enfant de six ans est capable de corriger 60% d'erreurs sémantiques (1993).

Les étudiants devaient juger d'abord si les phrases étaient correctes et corriger ensuite les erreurs.

Cette expérience a donné le résultat suivant :

1. Pour les étudiants de Hongkong, leur sens de la langue chinoise est plus fort que leur sens de l'anglais. C'est-à-dire que le sens de la langue maternelle est meilleur que le sens de LE.

2. La relation entre le sens du chinois et le sens de l'anglais est faible. Chez les étudiants, il existait une grande distance entre les deux sens de la langue. Donc les deux sens de la langue n'ont pas de relation importante.

3. Le même que le sens de la langue maternelle, le sens de la LE est étroitement lié aux trois compétences, qui sont les compétences de jugement, de dépistage et de rectification.

4. Wang Peiguang a remarqué une question intéressante en analysant le résultat : pour la langue maternelle, les trois compétences (de jugement, de dépistage et de rectification) sont étroitement liées, alors que pour la langue étrangère (seconde), les relations entre elles sont plus faibles.

Comme Wang Peiguang n'a pas différencié le sens apparenté de la langue du sens de la LE, l'expérience qu'il a menée n'a pas été caractérisée pour distinguer les deux concepts.

L'anglais est la langue la plus populaire, parallèlement au chinois, utilisée comme '*office language*' dans le gouvernement, et aussi comme langue d'enseignement dans la plupart des universités et certains collèges, les étudiants participant à l'expérience n'étaient plus débutants en anglais. Il est plus difficile de distinguer si l'objet de l'expérience est le sens de la LE ou le sens apparenté de la langue. Selon notre analyse, nous pensons que les étudiants de Hongkong ne sont pas bilingues, bien qu'ils possèdent bien la langue anglaise. Donc l'objet principal de l'expérience de Wang Peiguang devait être le sens apparenté de la langue à la place du sens de la LE.

En respectant l'idée et le travail de Wang Peiguang, nous employons, tout comme lui-même, le mot « sens de la langue étrangère » pour présenter son expérience. Cependant, nous trouvons nécessaire de rappeler, sans nier l'existence du vrai « sens de la langue étrangère », que cette expérience démontre plutôt la relation entre le « sens de la langue maternelle » et le « sens apparenté de la langue » que la relation entre le « sens de la langue maternelle » et le « sens de la langue étrangère ».

Pourquoi la relation entre le sens de la langue maternelle et de la LE est – elle faible ? Nous avons essayé de répondre à cette question :

Au niveau linguistique, le sens de la langue maternelle a des caractéristiques propres à l'acquisition de la langue, alors que le «sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » (pour les apprenants chinois en Chine) est caractérisé par l'apprentissage de la langue.

Le sens de la langue maternelle est un concept « absolu, statique et abstrait » qui vise les apprenants de la langue maternelle. L'acquisition du sens de la langue maternelle est automatique. C'est-à-dire qu'avec le sens de la langue maternelle, les locuteurs - auditeurs peuvent correctement utiliser leurs langues maternelles dans l'acte du langage, sans apprendre consciemment les règles de la structure linguistique. L'acquisition du sens de la langue maternelle est un processus « automatisé pendant lequel les personnes transforment, en s'appuyant sur les expériences linguistiques, la connaissance descriptive en connaissance procédurale ». Le « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » est un concept plus « relatif, dynamique et concret ». Il vise les apprenants de LE ou L2, et son acquisition résulte de la « construction du système de la connaissance » (Tang Fuhua, 2008). C'est à la forme de la langue que les apprenants doivent faire attention. Avant que le processus soit automatisé (la transformation de la connaissance descriptive en connaissance procédurale), les règles linguistiques doivent se comprendre de façon répétée et s'intérioriser par l'entraînement intensif.

Le « sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » a l'aspect d'entendement. Les connaissances se transforment par l'output en compétence linguistique qui est, à la base de l'intériorisation des règles linguistiques, supérieure à l'acte automatisé du langage.

Par exemple, en français le substantif connaît un singulier et un pluriel, l'accord se fait entre le sujet et le prédicat. Ce sont des caractéristiques de la langue française, qui sont différentes de la langue maternelle des apprenants. Les apprenants saisissent par l'apprentissage ces caractéristiques (règles) de la langue cible et les intériorisent en compétence cognitive. En cas d'absence de connaissance des règles, la stimulation et le mécanisme de réaction ne sont pas efficaces pour le développement du sens apparenté de la langue (*lei yugan*).

II.6.3.2 Comment développer le « sens de la langue (yugan) » dans l'enseignement/apprentissage ?

La perceptibilité, ne pouvant pas être développée directement, la connaissance est le fondement du « sens de la langue (*yugan*) » et la compétence en pensée assure sa formation. En conséquence, les éléments favorisant l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) » ne sont rien d'autres que la connaissance et la compétence en pensée.

II.6.3.2.1 Connaissance linguistique

La connaissance linguistique comprend non seulement les connaissances phonétiques, grammaticales, sémantiques et pragmatiques, mais aussi les connaissances sur le monde, la société et la culture décrites par la langue. La maîtrise de la langue se fait de deux façons : par l'acquisition et l'apprentissage. Ces façons sont toutes deux importantes. Certains chercheurs préconisent la méthode en immersion. Beaucoup de centres de formation au FLE ont cette idée pour principe. Dans tel contexte, les apprenants apprennent le français de façon implicite. Nous pensons que ce moyen d'apprentissage est favorable pour former le sens apparenté de la langue élémentaire, tels le « sens phonétique » et le « sens grammatical ». L'enseignement/apprentissage explicite est plus efficace pour développer le « sens sémantique » et le « sens pragmatique ». Les apprenants doivent, pour améliorer le « sens apparenté de la langue étrangère » et acquérir le « sens de la langue étrangère », acquérir volontairement et consciemment les connaissances en faisant attention aux différences linguistiques et culturelles entre la langue maternelle et la langue étrangère.

II.6.3.2.2 « Capacité de pensée »

Selon certains chercheurs, les personnes ouvertes et sans préjugés réussissent plus facilement dans l'acquisition d'une seconde langue (Zhang Yanxin, 2005). Parce qu'avec

une ouverture d'esprit, on accepte facilement de nouvelles informations. Avoir l'esprit ouvert et vive garantit donc l'acquisition du « sens de la langue (*yugan*) ».

Outre l'aspect génétique, l'éducation et l'entraînement ont aussi une influence sur la capacité de pensée. Celle-ci est donc éducable.

> L'entraînement de la capacité de pensée a pour objectif principal d'améliorer la qualité de pensée [...] Pour améliorer la qualité de pensée, le plus important est d'élever le niveau de la métacognition – prendre l'habitude de penser : rajuster la stratégie de cognition et contrôler le processus cérébral, en fonction des caractéristiques cognitives de soi-même.[175] (Zhang Yanxin)

Zhang Yanxin a proposé, selon sa compréhension du sens apparenté de la langue (*lei yugan*), la voie par laquelle le sens apparenté de la langue se développe. Sa proposition constitue un support théorique pour la recherche de méthodes concrètes qui se fera ultérieurement.

II.6.3.3 Bilan

L'idée de former « le sens de la langue » de LE n'est en effet pas praticable en Chine, notamment pour les apprenants débutants. L'objet du « sens de la langue (*yugan*) » est le signe linguistique de la langue maternelle. Cependant, lors du traitement des signes linguistiques de la langue étrangère, peu de personnes réunissent facilement le traitement en s'appuyant seulement sur le « sens de la langue (*yugan*) ». Dans la plupart des cas, les utilisateurs de LE font beaucoup attention au processus du traitement des informations linguistiques de la LE. Nous pouvons donc conclure qu'il est difficile d'acquérir le « sens de la langue étrangère ». Le sens apparenté de la langue (*lei yugan*) est un concept proposé par Zhang Yanxin en 2008, que nous trouvons raisonnable et utile pour la pratique de l'enseignement/apprentissage de LE. Le «sens apparenté de la langue (*lei yugan*) » est en effet la perceptibilité mentale qu'a l'utilisateur de LE quant au signifiant du signe

[175] Traduction du chinois en français assurée par nos soins.

linguistique. La connaissance linguistique (au sens large) préacquise et la compétence en pensée sont deux facteurs nécessaires pour son développement.

II.6.4 « Sens de la langue (*yugan*) » et enseignement de la grammaire

II.6.4.1 Grammaire pédagogique, grammaire scientifique et « *explicitness* »

Des travaux montrent que les chercheurs occidentaux n'ont pas, pendant longtemps, distingué la grammaire pédagogique de la grammaire scientifique (Xu Guozhang, 1991). Avant les années 60, la distinction commençait à être acceptée.

La grammaire peut être en général divisée en :

1) Grammaire universelle : L'hypothèse de Chomsky dans son ouvrage *Le langage et la pensée* : les « universaux linguistiques » sont des structures communes à toutes les langues, inhérentes à l'esprit humain et à l'apprentissage du langage chez l'enfant.

2) Grammaire fonctionnelle[176] : il s'agit des rapports entre la structure syntaxique, les parties du discours et la sémantique.

> La notion de la « fonction » [...] généralise la distinction standard de fonctions grammaticales comme sujet et objet. Les constituants (parties du discours) d'une expression sont assignés en trois niveaux de fonctions :
>
> 1. La fonction sémantique (agent, patient, destinataire, etc.), décrivant le rôle des participants dans les états d'affaires.
> 2. Les fonctions syntaxiques (sujet et objet), définissant différentes perspectives dans la présentation d'une expression linguistique
> 3. Les fonctions pragmatiques (thème et queue, matière et foyer), définissant le statut informationnel des constituants, sont déterminées par le contexte pragmatique de l'interaction verbale. (Worldlingo - translation, localisation et globalisation)[177]

[176] Le modèle a été à l'origine développé près Simon C. Dik à l'Université d'Amsterdam, dans les années 80, et a subi plusieurs révisions depuis, les dernières étant l'intégration du discours en tant que composant principal par Kees Hengeveld. Ceci a mené à un retirage de la théorie à « Grammaire fonctionnelle de discours ». Ce type de grammaire est tout à fait distinct de la grammaire fonctionnelle systémique, telle qu'elle a été développée après Michael Halliday et beaucoup d'autres linguistes depuis les années 70.

[177] <http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/fr/Functional_grammar>

3) Grammaire pédagogique : Cette grammaire n'a pas pour objectif de décrire le système linguistique, mais de normaliser l'emploi de la langue et de faire maîtriser la compétence de juger si la langue est correctement utilisée. La grammaire à enseigner aux apprenants de LE doit être la grammaire pédagogique. L'enseignement de la grammaire pédagogique a pour objectif de permettre aux apprenants d'employer de manière appropriée, selon des règles linguistiques, la langue dans la pratique. La grammaire pédagogique vise l'application de la langue.

La recherche de la grammaire universelle et de la grammaire fonctionnelle, sur la base du système intérieur de la langue même, vise la description scientifique et théorique de la grammaire. Avec le but de découvrir et d'améliorer le schème théorique de la linguistique, les deux grammaires ne sont pas assez efficaces pour maîtriser la compétence d'application de la langue.

Différant de ces deux grammaires scientifiques, la grammaire pédagogique a pour objectif d'enseigner comment utiliser la langue et comment normaliser l'expression en fonction des règles grammaticales.

Quant à la distinction entre la grammaire scientifique et la grammaire pédagogique, les chercheurs discutent toujours de la nécessité de l'enseignement de la grammaire (règles grammaticales) dans l'enseignement de la langue. Des chercheurs (Krashen, par exemple), pensent que la grammaire s'acquiert naturellement avec l'abondance de la pratique, il n'est donc pas nécessaire d'enseigner les règles grammaticales en classe. Certains autres (White par exemple) insistent sur le fait que la connaissance du système linguistique ne peut pas s'acquérir par la seule pratique. L'enseignement de la grammaire favorise l'acquisition de la langue étrangère. Influencée par l'idée de Keith Johnson (2003) qui est d'avis que l'apprentissage de la langue est le processus automatisé de la transformation de la connaissance descriptive en connaissance procédurale, nous nous intéressons de la relation entre l'enseignement de la grammaire et la formation au « sens de la langue (*yugan*) » : Comment intégrer la maîtrise des connaissances et la formation des compétences dans le schème de l'enseignement ?

II.6.4.2 Compétence linguistique et enseignement de la grammaire

Plusieurs linguistes constatent que la compétence linguistique peut être développée par l'enseignement de la grammaire. Wang Li (1980 : 489) a insisté sur la valeur de la grammaire dans la production en chinois, parce qu'elle propose les règles structurales à suivre. Lv Shuxiang (1983) a critiqué les cours de chinois de son époque, en préconisant d'enseigner moins de politique et de théories de la littérature et d'ajouter plus de connaissances linguistiques. Il a indiqué (1985) que la connaissance de la structure syntaxique sert à comprendre et à analyser de longues phrases compliquées. Zhang Zhigong, d'accord avec Lv, a ajouté que la grammaire aide au développement de la compétence d'utilisation de la langue telle la compétence de compréhension. Zhu Dexi (1980) a confirmé l'importance de la grammaire pour élever la compétence de l'EE.

II.6.4.2.1 Influence de l'enseignement de la grammaire sur le développement de la compétence linguistique

Le système de la grammaire a été établi par les linguistes avec leur perceptibilité linguistique systématique, elle permet donc d'élever la perceptibilité linguistique systématique des apprenants. Fotos et Ellis (1991)[178], après avoir analysé plusieurs recherches, ont tiré la conclusion que l'enseignement de la grammaire peut aider à améliorer le « *language awareness* » (note de la rédactrice : plus précisément, la perceptibilité linguistique systématique.). Lors que la perceptibilité linguistique systématique se développe, la connaissance rationnelle est renforcée et la compétence d'expliquer le raisonnement de la correction s'élève.

A l'opposé de Fotos et Ellis, l'approche naturelle refute cette conclusion. Elle est en même temps pour et contre l'enseignement de la grammaire. L'enseignement de la grammaire est-il utile ? Nous le vérifierons avec nos expériences.

[178] FOTOS, S. et ELLIS, R., 1991, « Communication About Grammar : A Task-based Approach », *TESOL*. Quarterly. 25 (4).

II.6.4.2.2 Acquisition de la langue et enseignement de la grammaire

En tant que chercheur important de l'approche naturelle, Krashen estime que l'enseignement de la grammaire a peu d'influence sur le développement de la compétence linguistique. Selon lui, l'apprentissage de la grammaire ne peut pas aider à parler couramment, naturellement ni convenablement, parce qu'il relève de l'apprentissage, et non de l'acquisition. Krashen a strictement distingué l'apprentissage et l'acquisition de la langue, et trouve que l'apprentissage n'a pas beaucoup d'influence sur la compétence linguistique. La transmission et l'explication des règles grammaticales ne favorisent pas l'intériorisation de ces règles. La seule condition de l'intériorisation des règles grammaticales est l'*input* de la langue naturelle compréhensible en abondance. L'enseignement de la langue doit se concentrer sur le sens (informations) de la langue, mais non sur la forme de la langue.

Krashen a partiellement raison. L'apprentissage de la grammaire n'est pas très utile pour la compétence orale (CO et EO), mais il est d'utilité pour la performance en CE et EE. Lors de la lecture et la rédaction, nous avons plus de temps pour réfléchir ; nous pouvons aisément activer les règles grammaticales dans la mémoire pour nous en servir. L'apprentissage de la grammaire est donc utile pour améliorer la qualité de la performance en CE et EE.

Nous précisons la relation entre l'enseignement de la grammaire et la compétence écrite ainsi que la relation entre l'enseignement de la grammaire et la compétence orale dans les deux parties suivantes.

II.6.4.2.3 Compétence de CE / EE et enseignement de la grammaire

Terrelle (1991)[179] a tiré la conclusion de plusieurs recherches que les connaissances sur la forme et la structure de la langue cible facilitent l'utilisation de cette langue. La grammaire apprise permet aux apprenants de faire attention aux composantes

[179] Cité dans WANG, Peiguang. *Sens de la langue (yugan) et Compétence linguistique*, p. 48

grammaticales importantes pour mieux comprendre. Terrell, Baycroft et Perrone (1987)[180] ont remarqué que quand les apprenants d'espagnol faisaient intensivement des exercices oraux sur la proposition exprimant l'hypothèse, seulement 10% de phrases étaient correctes ; mais dans leurs rédactions, ils pouvaient composer 90% de bonnes phrases.

Swain (1985) et Rivers (1986) ont tous deux insisté sur le fait que l'analyse grammaticale de la langue étrangère est très importante lors de la rédaction et du discours long. L'analyse grammaticale renforce l'exactitude de l'expression. Cette idée est similaire à celle de Lv Shuxiang : la grammaire syntaxique facilite l'analyse de la phrase longue.

Harley et Swain (1984)[181] ont observé que certaines règles grammaticales sont difficiles à acquérir à cause de l'utilisation peu fréquente dans la langue naturelle de l'enseignant. Ne faisant pas attention à ces règles en recevant la langue naturelle de l'enseignant, les apprenants ne peuvent pas les apprendre ni les acquérir. Quand ils en ont besoin pour s'exprimer, ils n'ont pas d'autre moyen que s'appuyer sur la langue maternelle. Des erreurs sont donc commises. Harley et Swain attirent notre attention sur la perturbation de la langue maternelle. White (1987) a insisté sur l'importance et la nécessité de la correction en disant que si les apprenants ne se font pas corriger les erreurs, ils n'acquièrent jamais les règles grammaticales concernées. Si les auditeurs et les lecteurs acceptent les phrases erronées sans indiquer les erreurs, les apprenants ne remarquent pas non plus leurs erreurs. Si l'enseignant ne communique pas la correction comme feed-back, l'apprenant n'acquiert pas ces règles grammaticales (Schachter, 1984)[182].

Selon Terrell (1991), l'apprentissage de la grammaire fait remarquer le rapport « forme – sens » de quelques règles linguistiques.

La recherche de Pica (1983) illustre l'analyse de Terrell ; par exemple : il a fait une expérience avec trois groupes d'apprenants d'anglais, dont le premier apprenait

[180] *op.cit.*
[181] HARLEY, B. & SWAIN, M., 1984, « The Interlanguage of Immersion Students and its Implications for Second Language Teaching », CRIPER, C. & HOWATT, A.P.A., Interlanguages.
[182] SCHACHTER, J., 1984, « An Universal Input Condition », in W. RUTHERFORD (Ed.), *Universals and second language acquisition*. p. 167-98

naturellement sans apprendre les règles grammaticales ; le deuxième groupe apprenait normalement la grammaire anglaise à l'école et faisait des exercices grammaticaux ; le troisième groupe, « mixte », apprenait l'anglais dans la situation naturelle et en classe. Pica en a tiré le résultat suivant : la performance en rédaction du deuxième groupe est meilleure que pour les deux autres. Par exemple, les élèves du deuxième groupe sachant bien utiliser 's' au pluriel étaient plus nombreux que dans les deux autres groupes.

Les apprenants du deuxième groupe connaissaient mieux la relation entre la forme et le sens des morphèmes lexicaux.

Pour conclure, l'enseignement de la grammaire est utile pour développer la compétence de CE et d'EE. Sa valeur est reconnue.

II.6.4.2.4 Compétence de CO / EO et enseignement de la grammaire

Krashen pense que l'enseignement de la grammaire a une influence très restreinte sur la compétence de CE et EE, et encore moindre sur la compétence de CO et EO. Bien que les apprenants puissent surveiller et examiner la langue avec la grammaire apprise, l'effet est très limité. La grammaire pédagogique est une très petite partie de la grammaire, les apprenants s'aperçoivent souvent que tout n'est pas explicable avec les règles grammaticales apprises. En plus, la surveillance à la langue parlée avec les règles grammaticales prend du temps, les locuteurs risquent de ralentir le discours, et les auditeurs risquent de laisser échapper des informations.

L'enseignement de la grammaire pédagogique connaît deux approches : l'enseignement explicite et l'enseignement implicite.

La grammaire implicite a trois approches générales :

1. L'enseignement communicatif de la langue (*communicative language teaching*) : Les apprenants intériorisent la langue et maîtrisent les règles grammaticales par les activités communicatives.

2. L'enseignement par des phrases modèles (Apprendre par les modèles structuraux) sans explication grammaticale : les apprenants apprennent de nombreuses phrases normalisées par le même point grammatical, et maîtrisent ensuite la règle dans ces phrases.

3. Comme la maîtrise de la langue maternelle des enfants : les apprenants maîtrisent les règles par une grande quantité d'*input* compréhensible.

Les trois approches n'enseignent aucune règle ni aucun terme grammatical. L'enseignement implicite favorise le développement du « sens de la langue (*yugan*) » ainsi que la perceptibilité linguistique générale, mais n'a pas d'influence sur la perceptibilité linguistique systématique (Wang Peiguang, 2005 : 50).

L'enseignement explicite a deux approches :

1. L'enseignement déductif :

2. L'enseignement inductif.

L'emploi des termes grammaticaux est nécessaire pour l'enseignement explicite. Ces deux approches peuvent évidemment améliorer la perceptibilité linguistique systématique.

Wang Peiguang (1989) a souligné l'importance de l'apprentissage de la grammaire :

> « Certains nient la nécessité de l'apprentissage de la grammaire en comparant l'apprentissage par l'adulte avec l'acquisition par l'enfant. Mais l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant est généralement considérée comme une acquisition orale. »

Les élèves passent au stade de l'opération formelle (« *formal operation* ») (Piaget[183]) à partir de 11/12 ans.

[183] <http://isabellesamyn.e-monsite.com/rubrique,stade-operatoire-formel,1002064.html>

> [...] l'individu va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout au long de sa vie. Alors que l'enfant, jusqu'alors, ne pouvait raisonner que sur du concret, l'adolescent peut maintenant établir des hypothèses détachées du monde sensible. Dans la théorie piagétienne, l'accès à la logique formelle est la dernière étape d'un processus qui débute dès la naissance. Comme toute étape elle est le fruit d'une succession d'adaptations au réel. Vers l'âge de 11 ans l'enfant ne peut plus se contenter d'une logique concrète, il commence à ressentir le besoin d'établir des hypothèses, des raisonnements hypothético-déductifs (du type si ... alors) pour mieux appréhender le monde. [...] il est capable d'imaginer des théories décontextualisées pour ensuite les appliquer au monde sensible. [184] (*Wikipédia*)

Les cours pour les adolescents et les jeunes adultes doivent être organisés en fonction de leur capacité d'opération formelle afin d'optimiser l'effet de l'enseignement/apprentissage. Les enfants acquièrent naturellement la langue maternelle sans apprendre la grammaire : ils n'ont pas encore la compétence d'opération formelle et ne sont pas capables de comprendre la grammaire. Cependant, les adultes et les adolescents peuvent apprendre les règles grammaticales qui ne dépassent pas leur capacité. Pour l'adulte et l'adolescent, il vaut mieux adopter des approches différentes de celles pour les enfants (Titone, 1987)[185]. Les adolescents et les adultes peuvent et doivent apprendre, outre la grammaire fonctionnelle, la grammaire théorique (descriptive) pour connaître la forme normalisée de la langue.

L'emploi du magnétophone, du laboratoire de langues ou autres supports technologiques est aujourd'hui populaire dans l'enseignement/apprentissage. Les apprenants peuvent écouter de façon répétitive des morceaux de discours enregistrés. Dans ce cas-là, ils ont assez de temps de contrôler la langue en écrivant et en lisant ainsi qu'en écoutant et en parlant.

Quelle est la meilleure approche pour enseigner la grammaire ?

[184] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Le_stade_des_op.C3.A9rations_concr.C3.A8tes_ou_de_l.27intelligence_op.C3.A9ratoire>

[185] Cité dans LI, Hailin. 1996, *Caractéristiques psychologiques du sens de la langue (yugan)*

Avant de répondre à cette question, nous présenterons la proposition de Rutherford et Smith (1985)[186] : Comme en espagnol, la proposition déclarative n'a pas de sujet pronominal, il vaut mieux enseigner ce point grammatical aux anglophones de façon explicite. L'enseignant attire directement l'attention des apprenants sur cette caractéristique grammaticale. Quand les Espagnols apprennent l'anglais, ils sont obligés d'intérioriser la présence nécessaire du sujet pronominal. L'enseignement implicite est donc préférable si l'on recherche l'efficacité.

Nous concluons ainsi : la sélection de l'approche dépend d'abord du point grammatical à enseigner. Outre les caractéristiques de la grammaire, cinq autres facteurs sont à prendre en compte : 1) L'âge des apprenants : si les apprenants ont plus de 12 ans, l'enseignement explicite de la grammaire est possible. 2) La motivation : Les apprenants sont- ils motivés ? Quelles sont leurs motivations et besoins? 3) Le nombre d'heures de cours. 4) La langue maternelle des apprenants : la compétence linguistique en langue maternelle est leur compétence pré-acquise. La perturbation et l'aide des connaissances pré-acquises sont impérativement prises en considération. 5) L'ordre naturel de l'acquisition de la langue :

> L'hypothèse normale d'ordre, selon Stephen Krashen [...] (est) simplement que des structures grammaticales sont apprises dans un ordre prévisible. Ceci se fonde sur la première recherche d'acquisition de langue faite par Roger Brown, aussi bien que celle de Jill et de Peter de Villiers. [187] (Worldlingo)

Si l'enseignement de la grammaire respecte l'ordre naturel de l'acquisition de la langue, l'effet sera optimisé.

De toute façon, il n'y a pas de réponse universelle pour la question : quelle est la meilleure méthode par enseigner la grammaire ? La meilleure méthode est d'enseigner conformément à la situation et aux caractéristiques des apprenants.

[186] RUTHERFORD, W.E. & SMITH, M. S., 1985, « Consciousness Raising and Universal Grammar », *Applied Linguistics*, 1985, 6 (3),

[187] <http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/fr/Natural_Order_Hypothesis>

Le « sens de la langue (*yugan*) » a la fonction du moniteur. L'*output* de la langue contrôlée peut être l'*input* pour renforcer l'acquisition (Dickerson, 1984 et Sharwood-Smith, 1988). C'est-à-dire que si les apprenants reçoivent une langue à la fois compréhensible et contrôlée, ils peuvent donc l'intérioriser.

Comme toutes les influences favorables prennent effet à travers le contrôle à la langue, elles ne sont pas directes. L'enseignement de la grammaire ne favorise donc pas directement le développement de la compétence de CO et d'EO.

II.6.4.2.5 Enseignement de la grammaire et compétence linguistique au sens large

Il est déjà prouvé que l'enseignement de la grammaire a une influence favorable sur la compétence de CE et d'EE et la compétence de « *language awareness* », mais peu d'influence sur la compétence de CO et EO. Selon la conclusion d'Ellis (1985)[188], l'ordre de l'enseignement de la grammaire ne change pas ou peu l'ordre naturel de l'acquisition. Plusieurs chercheurs ont remarqué que les apprenants, parlant diverses langues maternelles, acquièrent dans le même ordre la même langue étrangère.

D'après Fotos et Ellis (1991) :

1) L'enseignement de la grammaire accélère l'acquisition de la seconde langue.

2) L'apprentissage de certaines règles grammaticales n'est efficace qu'au stade convenable de l'apprentissage.

3) L'enseignement de la grammaire ne favorise complètement l'acquisition de la langue qu'avec l'enseignement communicatif. Il promeut l'acquisition de la langue sous deux aspects : A. Grâce à l'enseignement de la grammaire, les apprenants font plus attention aux caractéristiques grammaticales. Il promeut donc l'acquisition des

[188] ELLIS, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Trad. en chinois.

caractéristiques grammaticales. B. Les apprenants surveillent, contrôlent et rectifient la langue avec les connaissances grammaticales.

Hammerly (1987) pense aussi que des règles grammaticales ne peuvent s'acquérir qu'avec l'enseignement communicatif (*op.cit.*).

Celce-Murcia (1992)[189] a déclaré que l'enseignement de la grammaire n'est pas absolument nécessaire, mais qu'il est utile pour les apprenants ayant envie d'être compétents en écrit. Si les apprenants ne demandent que la compétence orale élémentaire, l'enseignement de la grammaire n'est pas nécessaire.

II.6.4.2.6 Enseignement traditionnel de la grammaire et compétence d'application de la langue

Quelles sont la fonction et la valeur de l'enseignement de la grammaire ? Il n'y pas de réponse absolue.

Dans les parties précédentes, nous avons tiré les conclusions suivantes :

1. Le système grammatical (théorie de la grammaire ou bien linguistique) est établi par la perceptibilité linguistique systématique, il peut donc favoriser la formation de la perceptibilité linguistique systématique.

2. Beaucoup de gens sont capables de corriger les erreurs en langue maternelle sans pouvoir expliquer pourquoi.

3. La perceptibilité linguistique systématique n'est pas liée étroitement aux autres compétences linguistiques, dont la compétence d'EE fait partie.

[189] CELCE- MURCIA, M., 1992, « Formal Grammar Instruction: An Educator Comments », *TESOL* Quarterly. 26 (2) Cité dans ZHANG, Yangfen. 2009, « Implications Of Celce-Murcia's New Model of Communicative Competence for Foreign Language Pedagogy ». (page consultée le 19/07/2010) Source: <http://d.wanfangdata.com.cn/Periodical_sgxyxb200911036.aspx>

Nous pouvons donc proposer une hypothèse : l'enseignement de la grammaire liée étroitement à la linguistique n'a pas de fonction particulière pour développer la compétence linguistique. L'enseignement de la grammaire liée étroitement à la linguistique signifie l'enseignement explicite des règles grammaticales avec les termes grammaticaux. C'est aussi la méthode traditionnelle de l'enseignement de la grammaire. Elle se sépare de l'application de la langue dans la situation naturelle. Nos expériences ont témoigné que cette hypothèse est tenable.

L'enseignement de la grammaire au sens large concerne non seulement les règles et les termes grammaticaux, mais aussi l'intériorisation de la régularité de la langue.

II.6.4.2.7 Enseignement de la grammaire et explicitité de la grammaire

Doughty et Williams (1998 : 3 - 26)[190] ont dégagé trois catégories d'enseignement de la langue :

1) L'enseignant concentré sur le sens de la langue, avec toute exclusion de l'enseignement de la forme de la langue.

2) L'enseignement concentré sur la forme de la langue, qui se sépare du contexte naturel et des activités communicatives.

3) L'enseignement concentré sur le sens ainsi que sur la forme. Dans cet enseignement, le sens se trouve en première place, et la forme suit.

En accord avec cette catégorisation, nous nous permettons de la compléter : si les méthodes se répertorient selon l'importance de la grammaire dans l'enseignement, il y en aura plus que trois. Par exemple, pour la première catégorie, la place de la grammaire est de 0%. Cette idée est préconisée par l'approche naturelle de Krashen et par un des courants de l'approche communicative. La deuxième catégorie ne concerne que l'enseignement de la forme de langue, c'est-à-dire que l'enseignement de la grammaire y occupe une place

[190] Cité par WANG, Peiguang. *op.cit*. p. 177

importante. Pour la troisième catégorie, la proportion de l'enseignement de la grammaire se situe entre 0 et 100%. La troisième catégorie peut consister en 50% d'enseignement de la forme et 50% du sens ; elle peut aussi consister en 30% d'enseignement de la forme et 70% du sens.

Plusieurs approches sont à la disposition de l'enseignant, en fonction du niveau de l'explicitité de la grammaire. Nous en présentons sept :

1) Widdowson (1986) a parlé dans *The Practice of Communicative Teaching* de la méthode permettant aux apprenants d'acquérir la régularité de la langue : Il a demandé aux apprenants d'utiliser, de façon répétitive, les phrases de la même structure dans les activités communicatives. Les apprenants devaient jouer des rôles variables dans le contexte simulé et tenir des conversations significatives. Cette approche ne concerne pas du tout les termes grammaticaux. Ce type d'activités s'appuye sur l'approche communicative, et l'explicitité de la grammaire est de '0'.

2) Rutherford et Sharwood-Smith (*op.cit.*) préconisent la méthode dont les points grammaticaux sont cachés dans le manuel (corpus). Les apprenants acquièrent la grammaire en apprenant des phrases du même type dans le corpus. Pendant l'enseignement/apprentissage, l'enseignant n'utilise jamais les termes grammaticaux, et les apprenants ne s'aperçoivent pas de l'enseignement de la grammaire. L'explicitité de cette approche est presque '0'.

3) À la base de la deuxième approche, si les exercices structuraux s'ajoutent à la fin du corpus, l'explicitité de la grammaire est un peu élevée.

4) Les points grammaticaux importants dans le manuel et le corpus sont marqués du soulignement ou d'autres moyens. Par exemple, si l'objectif est d'apprendre le substantif au pluriel, les apprenants auront les phrases comme : *il mange deux pomme**s*** **;** Si la conjugaison du verbe « *être* » au présent est le point principal à apprendre, ils auront des phrases du type : *les apprenants sont dans la salle.*

5) Le cours d'immersion, refusant l'enseignement de la grammaire, demande aux apprenants de n'écouter et parler que la langue cible. Cependant, selon le résultat de quelques recherches, les apprenants ayant appris la langue de cette manière parlent couramment la langue cible, alors que l'exactitude de leur production n'est pas satisfaisante (Harley et Swain, 1984).

6) À la base de la deuxième approche, l'enseignant emploie des signes pour expliquer davantage la structure de la phrase. Cette approche est souvent utilisée dans l'enseignement du chinois, et elle est efficace. Par exemple : l'enseignant donne la formule 'S (sujet) + HEN + Adj' sans employer le terme grammatical « phrase à prédicat adjectif ». L'explicitité de cette approche n'est pas très évidente. Mais si l'enseignant explique davantage en utilisant « phrase à prédicat adjectif », l'explicitité est beaucoup plus élevée.

7) Fotos et Ellis (*op.cit.*) adoptent l'approche communicative pour l'enseignement de la grammaire. Comme nous l'avons présentée, l'approche communicative avait refusé l'enseignement de la grammaire. Mais Fotos et Ellis l'ont intégré dans l'enseignement de la langue. Dans les activités communicatives, ils demandent aux apprenants de discuter de l'acceptabilité des phrases, d'exploiter les régularités, de les décrire et de déterminer les règles linguistiques à la fin. Dans cette approche, on profite des activités communicatives pour discuter de la grammaire. Les apprenants ont besoin des termes grammaticaux. L'explicitité est donc assez évidente.

II.6.4.3 Enseignement de la grammaire optimisé

Après avoir discuté de l'explicitité grammaticale, nous procèdons à présent à la discussion de l'optimisation de l'enseignement de la grammaire.

Nous fondant sur la théorie de l'optimisation de Babanski et sur la recherche de l'enseignement de la grammaire, nous attirons l'attention sur les huit aspects (au moins) : 1. la langue maternelle des apprenants ; 2. l'âge des apprenants ; 3. l'ordre naturel de

l'acquisition ; 4. les caractéristiques du point grammatical à enseigner : la fréquence de l'emploi dans la situation linguistique naturelle ; la régularité et la productibilité ; 5. l'objectif et les limites du cours ; 6. les connaissances grammaticales pré-acquises ; 7. la maîtrise des méthodes souples d'enseignement ; 8. la variété (linguistique).

II.6.4.3.1 Langue maternelle de l'apprenant

Quel est le degré de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la LE ? Cette question reste jusqu'aujourd'hui indécise. Certains chercheurs pensent que deux tiers d'erreurs viennent de l'influence de la langue maternelle, alors que certains autres (Krashen, 1982) pensent qu'il n'y en a que 5% à 20%. Quel que soit le niveau de l'importance, tout le monde accepte de reconnaitre l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la LE. En général, les apprenants acquièrent plus facilement les points communs à la langue maternelle et à la langue cible. Quant aux points différents, il y a deux positions : 1. Les phénomènes linguistiques de la langue cible ne sont pas ceux de la langue maternelle. Il n'est donc pas facile de les apprendre. Par exemple, l'article et la conjugaison dans l'apprentissage du français par les Chinois ; le classificateur et les particules dans l'apprentissage du chinois, 2. Les deux langues partagent des points similaires, mais il existe des nuances dans la similarité. Il est encore plus difficile d'apprendre cette deuxième sorte (Wang Peiguang, 2005 : 59). Le niveau de difficulté de tel point grammatical peut être mesuré et prévu par le nombre d'erreurs causées dans l'apprentissage.

II.6.4.3.2 Age de l'apprenant

Les enfants de moins de 11 ans n'ont pas la compétence d'opération formelle, les exercices structuraux marchent mieux que l'enseignement de la grammaire abstraite et théorique. Les enfants peuvent acquérir la régularité linguistique cachée dans et partagée par les phrases apprises. Dans ce type d'enseignement, l'enseignant compose des phrases

avec le vocabulaire appris, et demande aux apprenants de trouver les similarités entre les phrases et d'en induire les règles (Su Chongde, 1988)[191]. Avec cette approche, les apprenants peuvent trouver et maîtriser la régularité (règles grammaticales cachées dans les phrases) sans compétence d'opération formelle.

L'enseignement inductif et l'enseignement déductif ont des effets variés selon l'âge des apprenants. Cela a été vérifié par les expériences menées par Von Eleks en 1972 et 1973[192]. La première expérience visait les adultes. Un groupe d'élèves apprenait de façon inductive : Ils devaient faire d'abondants exercices structuraux, et l'enseignant n'a point enseigné la grammaire. L'autre groupe apprenait de façon déductive : l'enseignant a expliqué la grammaire en comparant la langue cible avec la langue maternelle, les apprenants ont fait ensuite des exercices de traduction. Nous avons remarqué que le résultat du groupe 'déductif' était meilleur que celui du groupe 'inductif'. En 1973, il a mené la même expérience avec des enfants de 12 ans, le résultat était différent : le groupe 'déductif' n'était pas meilleur que l'autre. Mais les apprenants du groupe inductif avaient une meilleure attitude et étaient plus motivés.

Pour conclure, l'enseignement inductif fonctionne mieux que l'enseignement déductif pour les enfants, et les adultes s'adaptent mieux à l'approche déductive.

II.6.4.3.3 Ordre naturel d'acquisition

Certaines recherches démontrent que pour la même langue, la langue maternelle et la langue étrangère ont le même ordre naturel d'acquisition. Il reste aussi invariable pour les enfants et les adultes (Dulay et Burt, 1974, Fathman, 1975, Krashen, Sferlazza, Feldman et Fathman, 1976)

[191] SU, Chongde. 1988, « Relation entre l'enseignement du modèle syntaxique et l'enseignement du chinois », *Monde de la langue chinoise*. n° 46, p. 31.
[192] Cité par Wang Peiguang, *op.cit.*

Si l'enseignant respecte l'ordre d'acquisition, le cours sera facilité et optimisé, et l'enseignant comme les apprenants seront ainsi moins découragés.

II.6.4.3.4 Fréquence, régularité et productivité de la grammaire

La fréquence, la régularité et la productivité de la grammaire sont les trois éléments, outre l'ordre naturel d'acquisition, à prendre en considération lors de la conception du contenu grammatical dans le manuel.

Les exceptions s'enseignent après les points plus fréquents, réguliers et productifs.

II.6.4.3.5 Objectif d'enseignement et contrainte du cours

Il n'est ni nécessaire ni possible d'enseigner la grammaire scientifique aux apprenants de LE comme aux élèves en linguistique. Dans la plupart des cas, la grammaire pédagogique ne décrit pas le système total linguistique. Le niveau du détail de la grammaire pédagogique est déterminé par les éléments tels l'objectif du cours et le niveau des apprenants (Wang Peiguang). La durée du programme pédagogique, l'importance de la grammaire dans l'enseignement et le besoin des apprenants sont tous à prendre en compte pour définir le contenu de la grammaire à enseigner. Compte tenu des contraintes par ces éléments, l'enseignant peut simplifier la grammaire à enseigner en respectant bien sûr l'exactitude de la description de la grammaire. Pour faciliter l'apprentissage de la grammaire, il vaut mieux que les termes grammaticaux ne soient pas trop utilisés. Selon Marton (1980)[193], si les apprenants trouvent quelquefois difficile d'apprendre la grammaire, ce n'est pas parce que les règles grammaticales sont difficiles à comprendre, mais à cause de la description compliquée avec des termes grammaticaux.

[193] MARTON, W., 1979, « Some More Remarks on the Pedagogical Use of Contrastive Studies », *Papers and Studies in Contrastive Linguistics Poznan*, Vol. 9, cité dans ZHANG, Zhigong. 1985, *Des questions sur l'emploi du système de la grammaire pédagogique au lycée*, p. 35

II.6.4.3.6 Connaissances grammaticales pré-acquises par les apprenants

Nous avons discuté des connaissances pré-acquises des apprenants dans le chapitre IV. Si les apprenants possèdent déjà des connaissances grammaticales, l'enseignant doit penser à les aider à la transition des connaissances pré-acquises aux nouvelles connaissances. Quand l'enseignant utilise les termes grammaticaux que connaissent les apprenants, l'apprentissage de la nouvelle grammaire sera allégé.

La méthode contrastive n'est pas inégligeable dans l'enseignement de la grammaire. Quand un terme ou une règle grammaticale est comparable avec les connaissances pré-acquises, l'enseignant évite la confusion éventuelle des apprenants par l'explication de façon contrastive. Par exemple, l'article en français et en anglais, le subjonctif en français et en anglais.

II.6.4.3.7 Méthodes souples de l'enseignement de la grammaire

L'objet de l'enseignement de grammaire est la forme de la langue. L'association entre la forme et la fonction de la langue est exigée dans l'enseignement. Certaines formes (règles grammaticales) sont souvent utilisées pour accomplir certaines tâches (fonctions), il n'est en effet pas difficile de les associer. Par exemple, quand on fait les magasins, le comparatif sert souvent à comparer les produits : « *Cette robe est plus belle* » ou « *Ce pantalon te va mieux* ». L'enseignant peut enseigner la grammaire du comparatif en demandant aux apprenants d'accomplir, par exemple, la tâche : faire les magasins.

Reflet est une méthode associant la fonction, la grammaire et la structure syntaxique. Chaque unité est constituée par un texte (conversation), des explications des points grammaticaux, des exercices structuraux et des phrases modèles ayant la fonction concernée dans le texte. Avec l'explication de la grammaire, les apprenants comprennent mieux le texte. En apprenant le texte, ils perçoivent mieux la relation entre la forme et la fonction en français. La méthode propose aussi des sujets sur lesquels les apprenants

doivent développer une conversation et la mettre en scène. Ce type d'exercice aide au renforcement de la perception et favorise davantage la formation au « sens de la langue (*yugan*) ».

L'approche communicative de Widdowson (1986), que respecte la méthode *Reflet*, demande aux apprenants d'accomplir oralement la tâche du rôle qu'ils jouent dans la scène. Les apprenants doivent, d'une part, s'entraîner de façon répétitive en utilisant les règles grammaticales, et d'autre part, produire les phrases significatives et réussir dans la communication.

L'approche communicative associe étroitement l'enseignement de la grammaire (la forme de la langue) et la fonction communicative.

II.6.4.3.8 Variété (linguistique)

La grammaire pédagogique est normative et descriptive (Dagut, 1985)[194]. Les apprenants ont besoin de standards à suivre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Donc, la grammaire pédagogique doit être absolument normative.

L'anglais américain et l'anglais australien ne sont pas identiques, le français en France et le français québécois ont des nuances. Le chinois singapourien, le chinois taïwanais et le chinois mandarin se différencient aussi.

Il est donc normal que les apprenants se trouvent souvent face à des variétés (linguistique) lors de la réception dans la situation naturelle. Dans ce cas - là, la grammaire pédagogique doit être nécessairement descriptive, ce qui peut expliquer les divers cas.

[194] DAGUT, M.B., 1985, « A 'Teaching Grammar' of the Passive Voice in English », (date de consultation le 17/10/2010) : Disponible sur : <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.1985.23.1-4.1>

II.6.5 Formation au « sens de la langue (*yugan*) »

II.6.5.1 Lecture et méthode « 6, 3, 4 »

Han Xueping a indiqué en 2001 que pendant la formation des apprenants au « sens de la langue », les enseignants doivent transformer en contenu transmissible les sentiments pouvant être bien compris, mais ne pouvant pas être exprimés en termes implicites ou explicites. C'est le seul moyen d'intégrer le « sens de la langue » dans l'enseignement[195].

Hong Zhentao a présenté, dans *Recherche de l'enseignement du chinois* (n°. 1, 2006) une méthode pour former les apprenants au « sens de la langue maternelle ». Bien que cette méthode ait pour objectif d'améliorer l'acquisition du « sens de la langue maternelle », elle peut être prise pour référence dans l'enseignement de LE.

Hong Zhentao a décrit en détail cette méthode consistant en quatre étapes, quatre approches et sept modèles de cours :

Quatre étapes :

1) Sentir la langue, initier le « sens de la langue » ; 2) 'Déguster' la langue et commencer à former le « sens de la langue » ; 3) Pratiquer la langue, acquérir le « sens de la langue » ; 4) Accumuler les connaissances de la langue et renforcer le « sens de la langue ».

Quatre méthodes :

1) Lire et se laisser fasciner ; 2) Comparer ; 3) Créer le contexte ; 4) Pratiquer dans le contexte naturel.

Sept modèles d'organisation de cours :

1) L'enseignant explique les connaissances linguistiques en cours ;

2) Les apprenants font la lecture ;

3) Les apprenants se laissent façonner et cultiver en apprenant à apprécier la langue ;

[195] HAN, Xueping. 2001. 6, *Principe psychologique de l'enseignement du chinois*, p. 308

4) Les apprenants pratiquent la langue écrite ;

5) Les apprenants pratiquent la langue orale ;

6) L'enseignant entraîne les apprenants à la grammaire ;

7) L'enseignant évalue la compétence linguistique des apprenants.

En reconnaissant la valeur de la méthode de Hong Zhentao, nous insistons sur le fait que toute sélection de la méthode d'enseignement doit se fonder sur la bonne compréhension du « sens de la langue » et des théories de l'enseignement du « sens de la langue ».

Nous fondant sur la théorie du « sens de la langue », notre pratique et l'analyse des caractéristiques des apprenants chinois, nous avons conclu à une série d'approches correspondant à l'acquisition du « sens de la langue ».

Cette série d'approches comprend six étapes, trois principes et quatre points de vue.

II.6.5.1.1 Méthode « 6, 3, 4 » : six étapes

Les six étapes suivantes jouent comme plate-forme dans l'enseignement du « sens de la langue » et du « sens apparenté de la langue », elles sont :

1) Lire et connaitre dans l'ensemble ;

2) Lire à haute voix et comprendre phrase par phrase ;

3) Lire silencieusement et apprécier la langue ;

4) Lire attentivement et approfondir la compréhension ;

5) Lire plus pour élargir la connaissance ;

6) Produire à l'écrit et à l'oral, transformer l' '*input*' en '*output*' ;

C’est une plate-forme tolérante et élastique. Les six étapes sont six chaînons principaux, en dehors de l’introduction et de la conclusion. Chaque étape présente deux concepts : le premier est la façon de lire et le deuxième manifeste l’objectif de l’enseignement.

Étape 1 : les apprenants doivent lire silencieusement ou à voix basse l’ensemble du texte. Cette étape peut se faire aussi bien avant le cours qu’en cours après l’introduction. En faisant la lecture, les apprenants doivent vérifier leur niveau de compréhension, de prononciation, de connaissances lexicales, syntaxiques et pragmatiques. La perception de l’ensemble du texte est prise pour objectif de cette étape. La perception préliminaire concerne le style du texte, la structure, l’idée principale et la conation. Nous trouvons importante la première lecture pour l’acquisition du « sens de la langue », l’enseignant doit donc faire attention à trois ‘non’ : 1. La première lecture est non remplaçable : la première lecture, ne pouvant pas être remplacée par l’enseignement explicite de la part de l’enseignant, doit être réalisée par les apprenants eux-mêmes. Ecouter l’enregistrement du texte et la lecture exemplaire de l’enseignant précédant la première lecture des apprenants modifie aussi la ‘trace’ de la première lecture. La première étape permet aux apprenants de connaître leurs points faibles, leur manque de connaissances et de connaître le niveau de difficulté du texte. 2. La compréhension du texte ne peut guère être exigée à la première lecture. La perception du texte est globale, et il suffit que les apprenants expriment leurs sentiments préliminaires. L’enseignant ne doit pas exiger de la part des apprenants qu’ils sachent lire et qu’ils connaissent le sens de tous les mots. La précision n’est pas hautement exigée à cette étape, parce que l’objectif de celle-ci n’est pas la cognition, mais la perception. 3. La déviation est non acceptable. Bien que la précision de la compréhension ne soit pas exigée, la bonne perception doit être vérifiée. En tant que première étape du cours, elle indique l’orientation de l’enseignement/apprentissage du cours. En cas de mauvaise compréhension, la correction est nécessaire.

Étape 2 : La lecture à haute voix est hautement cotée dans la formation au « sens de la langue ». Bien que ce ne soit pas le rituel obligé dans toute séance de cours, elle favorise l’effet de l’apprentissage du texte. Pour que cette étape fasse effet, l’enseignant doit être

compétent lui-même pour lire à haute voix et pour diriger scientifiquement la lecture des apprenants. La lecture à haute voix est aussi un objectif de l'enseignement. La compétence de lecture à haute voix est considérée comme symbole important pour évaluer le « sens de la langue ». Plusieurs chercheurs (Lv Shuxiang, Hong Zhentao et Han Xueping) arrivent à un accord en ce qui concerne la place irremplaçable de la lecture à haute voix dans la formation au « sens de la langue ».

Cependant, la lecture à haute voix est non seulement une organisation formelle du cours, mais les différentes méthodes de lecture ont différentes influences sur l'acquisition du « sens de la langue ». D'abord, elle fonctionne à condition d'être régulièrement pratiquée. Deuxièmement, les apprenants doivent faire des efforts pour comprendre l'idée du texte et sentir la connotation du texte lors de la lecture. L'analyse syntaxique est un autre objectif. Si les apprenants ont encore des problèmes après deux lectures, il est nécessaire d'étudier des mots, des phrases et le rapport entre des phrases.

Étapes 3 et 4 : ce sont deux étapes de la lecture profonde et précise. La troisième étape cible l'appréciation de la langue et les sentiments subjectifs du sujet, alors que la quatrième étape vise la cognition et la compréhension objectives. Les deux étapes assurent en même temps la compréhension linguistique et la perception sentimentale. Bien que la pensée n'appartienne pas au « sens de la langue », elle est un des moyens utiles pour le former. L'objectif de la quatrième étape est de répondre aux questions concernées. Les questions ici concernent souvent l'opinion de l'auteur, l'idée principale du texte et les portraits des personnages.

Étape 5 : Les apprenants peuvent lire en cours ou après le cours. L'enseignant peut choisir les textes qui complètent le contenu du texte étudié, qui peut être comparable au texte principal au niveau du style, de la structure, de l'idée principale et de la grammaire, et qui confirme davantage ou s'oppose à l'idée du texte étudié.

Étape 6 : C'est la dernière étape et aussi une étape très importante. Il ne s'agit pas seulement d'un procédé pour former le « sens de la langue », mais aussi de l'évaluation de

l'enseignement/apprentissage. La production des apprenants à cette étape doit être liée au nouveau contenu appris en cours. Par exemple, l'enseignant peut demander aux apprenants de créer d'abord le contexte et d'organiser ensuite, avec les points grammaticaux concernés, une conversation ou rédiger un article selon la structure du texte étudié. L' '*input*' est le contenu reçu, l' '*intake*' est le contenu appris, et l' '*output*' est la performance. L'objectif de la dernière étape est d'aider les apprenants à transformer l' '*input*' en '*output*'. L'enseignant doit comprendre que mesurer l'effet de l'enseignement/apprentissage n'est pas la seule fonction de la production des apprenants et que ces derniers améliorent leur « sens imparfait de la langue » à force de produire en LE.

II.6.5.1.2 Méthode « 6, 3, 4 » : trois principes

Les trois principes que nous avons dégagés de nos études théoriques et de notre pratique sont conçus comme stratégies essentielles.

Les six étapes précisent comment former le «sens imparfait de la langue », et les trois principes expliquent pourquoi nous suivons ces étapes.

1. Les activités pédagogiques doivent être plus centrées sur l'apprentissage que sur la transmission des connaissances de la part de l'enseignant.

2. La lecture occupe une place importante.

3. Toute activité pédagogique doit être organisée selon une situation réelle.

Les étapes et les principes ne sont pas absolus : l'enseignant doit les modifier en fonction des caractéristiques des apprenants et du contexte.

Principe 1 :

Le sujet des activités pédagogiques est l'apprenant. La formation et le développement du « sens de la langue » s'effectuent grâce à l'apprentissage et à la participation du sujet. C'est l'enseignant qui dirige les opérations. Nous proposons donc : 1) l'explication de

l'enseignant doit être pénétrante mais courte. Dans les cours traditionnels, l'explication de la part de l'enseignant occupe une place importante et l'apprentissage des apprenants est négligé. C'est le premier problème à résoudre pour réussir la formation au « sens de la langue ». L'explication de l'enseignant peut porter sur les points grammaticaux pour donner aux apprenants une base solide, pour les points difficiles, afin de faciliter leur apprentissage et les points intéressants tels que la culture pour les motiver. L'enseignant peut réduire les explications concernant le contenu du texte, les connaissances répétitives, les informations futiles et la conclusion qu'il fait à la place des apprenants eux-mêmes ; 2) L'enseignant doit laisser plus de temps aux apprenants. Monsieur Bellassen, Inspecteur général de chinois en France, a insisté sur l'importance du temps consacré à l'apprentissage pendant la formation[196]. En répondant à la question posée par un enseignant stagiaire sur le nombre de minutes laissées aux apprenants, il a conseillé de le déterminer selon la situation réelle. Mais l'enseignant doit respecter ce principe lors de la répartition du temps entre l'apprentissage des apprenants et l'explication de l'enseignant. Une autre fonction de la répartition du temps est d'aider à contrôler le rythme du cours, d'éviter la cécité de l'enseignement et d'optimiser l'effet du cours (Babanski, *cf.* II.5.10). Outre le temps, l'ambiance de l'apprentissage est aussi importante. L'approche scientifique, l'attitude aimable et démocratique de l'enseignant ainsi que le respect, à l'égard de ses élèves, influent toutes sur la mentalité d'apprentissage des apprenants.

Principe 2 :

Selon Hong Zhentao[197], le seul moyen de former au « sens de la langue » peut être résumé en un mot : lecture. Nos six étapes concernent toutes la lecture. Pour rendre plus efficace la lecture des apprenants, nous conseillons aux enseignants les points suivants :

1) La méthode de la lecture varie selon le style et le contenu du texte.

[196] lors du stage qui s'est tenu le 20 janvier 2011 à l'Université Paul-Valéry de Montpellier auquel nous avons eu la grande chance de pouvoir participer.
[197] Hong Zhentao, *op.cit.*

2) Le rôle de la direction de l'enseignant pour ce qui est de la méthode de lecture détermine l'effet de la lecture. Par exemple, l'enseignant doit faire attention à la prononciation, à l'intonation, au rythme, à la ponctuation et à l'affectivité des apprenants.

L'enseignant doit habituer les apprenants à la bonne lecture en six étapes.

Principe 3 :

Dans notre méthode, l'idée directrice est fixe, alors que les étapes sont souples ; elles peuvent être modifiées selon le besoin de l'enseignement/apprentissage, les caractéristiques des apprenants et le contenu de l'enseignement. Si nécessaire, certaines étapes peuvent être supprimées, la méthode de lecture est, elle aussi, remplaçable ainsi que l'objectif de chaque étape.

Le cadre de l'organisation du cours est fixe, mais il est préconisé de penser à modifier les opérations concrètes.

II.6.5.1.3 Méthode « 6, 3, 4 » : quatre angles de vision

Les quatre angles de vision visent à résoudre quatre problèmes graves dans l'enseignement de la langue : le mauvais positionnement entre le contenu du texte et la forme de la langue, entre la perception et la compréhension, entre la partie composante et l'ensemble et entre l'objectif et le procédé.

II.6.5.1.3.1 Forme de la langue – contenu du texte – forme de la langue

Dans le cours traditionnel de LE, les apprenants font souvent attention à la forme de la langue et ensuite, au contenu du texte. C'est-à-dire qu'ils apprennent d'abord, souvent explicitement, les points grammaticaux, et traduisent ensuite le texte. L'enseignant et les apprenants ont l'habitude de se contenter de savoir 'de quoi parler' et ne cherchent pas 'comment s'exprimer'.

Nous pensons que le contenu et la façon de parler sont étroitement liés. Parce que le contenu est manifesté par la forme de la langue. L'objectif de la langue n'est pas d'apprendre aux apprenants 'sur quoi nous communiquons', mais 'comment communiquons – nous'. La forme de la langue est en effet une partie du contenu de l'enseignement.

La forme de la langue et le sens de la langue sont inséparables, nous apprenons le sens de la langue lors de l'apprentissage de la forme. Selon Wang Shangwen (2007. 7)[198], nous ne pouvons pas insister sur l'humanité du cours de langue en ignorant la forme de la langue. À la base du rapport logique entre la forme et le sens de la langue, notre méthode insiste non seulement sur la forme de la langue ni son sens, mais sur la façon dont la forme s'associe au sens dans l'enseignement.

Le premier angle de vision propose que l'enseignement commence par la forme de la langue et se termine aussi par la forme. Cela ne veut pas dire que la forme est plus importante que le sens de la langue, et notre méthode n'est pas non plus la copie de la méthode traditionnelle. La première « forme de la langue » se trouve sur la première couche, c'est un point du démarrage par lequel les apprenants pénètrent dans la langue pour apprécier. La deuxième couche passe au sens de la langue : Les apprenants doivent faire attention non seulement au contenu mais aussi à la façon de s'exprimer. La forme de la langue de la troisième couche n'est pas celle de la première : avec le contenu compris, l'enseignant guide les apprenants : il leur fait revoir la forme de la langue pour qu'ils perçoivent mieux la connotation et révisent leur façon de s'exprimer.

II.6.5.1.3.2 Perception – compréhension – perception

Par compréhension on entend la compréhension objective du sens de la langue, alors que la perception, qui concerne les sentiments, est subjective. Notre méthode attache de l'importance non seulement à la compréhension objective, mais aussi aux sentiments subjectifs.

[198] <http://www.910cn.cn/teacher/news/216/358/360/102339.shtml>

Le cours traditionnel de langue consiste souvent en une analyse raisonnable et des exercices mécaniques, c'est-à-dire que le cours commence par la compréhension objective et se termine aussi par la compréhension objective. L'enseignant se contente du fait que les apprenants comprennent le contenu sans jamais se préoccuper des sentiments du sujet apprenant. Le cours traditionnel devient donc peu actif.

La compréhension du contenu de l'enseignement est bien sûr importante, mais si elle devient le seul critère pour évaluer le cours, la formation au « sens (imparfait) de la langue » sera peu efficace. Si l'analyse insiste aussi sur les sentiments des apprenants, le développement du « sens de la langue » sera satisfaisant.

II.6.5.1.3.3 Perception dans l'ensemble – analyse partielle – acquisition globale

Les six étapes correspondent bien à cet angle de vision. La première lecture permet aux apprenants les connaissances préliminaires concernant le texte ; par les étapes suivantes, ils analysent et apprécient les détails du texte ; les deux dernières étapes favorisent et vérifient la maîtrise globale du texte.

En même temps, cet angle de vision se fait écho avec le premier : nous pouvons considérer la perception dans l'ensemble comme connaissance du contenu, et l'analyse partielle comme l'analyse de la forme de la langue. La maîtrise de l'ensemble se réalise à condition que le sens et la forme de la langue soient associés l'un avec l'autre.

II.6.5.1.3.4 Pratique – accumulation de la connaissance – pratique

La première pratique est un procédé d'apprentissage par lequel les apprenants s'aperçoivent de leurs points faibles. Ils apprennent et accumulent ensuite des connaissances pour compenser leurs faiblesses. Ensuite, ils mettent en pratique les connaissances accumulées. La deuxième pratique est aussi bien l'objectif qu'un procédé évaluant la connaissance apprise qui précède l'accumulation suivante. Les trois chaînons sont donc circulants.

Cet angle de vision représente deux idées directives de l'enseignement de la LE : 1. L'apprentissage de la connaissance linguistique est toujours le moyen d'apprentissage, mais non pas l'objectif ; 2 L'apprentissage de la langue ne s'effectue pas efficacement sans pratique. L'objectif de l'apprentissage de la langue est de développer la compétence d'utilisation de la langue, et cette compétence se forme, à la base de la connaissance accumulée, par la pratique dans la communication.

Durant le cours traditionnel existe le mauvais positionnement entre l'objectif et le moyen d'enseignement. Certains enseignants se trompent en croyant que l'objectif de l'enseignement est de transmettre la connaissance linguistique et que la compétence linguistique s'acquiert automatiquement pourvu que les apprenants accumulent assez de connaissances. C'est un mauvais concept dans l'enseignement du « sens de la langue », parce que le « sens de la langue » est une compétence d'application qui se forme à force de pratique.

C'est pour cette raison que les deux dernières étapes sont destinées à la « lecture des informations complémentaires » et à la « transformation de l' '*input*' en '*output*' ».

II.6.5.2 Autres méthodes que la lecture

L'apprentissage de la grammaire est une compétence cognitive obligatoire dans l'apprentissage de la langue. (Hu Zhanglin, 2007) La grammaire apporte aux apprenants les connaissances descriptives qui sont la base du « sens de la langue ». Cependant, il y a aussi des limites : les connaissances descriptives ne peuvent pas se transformer automatiquement et directement en production. Comment, pour utiliser la langue avec aisance, transformer d'abord la connaissance descriptive en connaissance procédurale et automatiser ensuite la connaissance procédurale ?

Zhu Yumei[199] conseille trois approches praticables suivantes :

II.6.5.2.1 Modèle « 3P »

« 3P » est la présentation, la pratique et la production :

Ce modèle développe l'apprentissage de la langue en trois stades : 1. L'enseignant explique la connaissance linguistique et aide les apprenants à comprendre les règles grammaticales. En même temps, il doit développer la connaissance descriptive des apprenants. 2. Sous la direction de l'enseignant, les apprenants s'entraînent sur les points appris et essaient de les transformer en connaissance procédurale. 3) L'enseignant crée le contexte imité et demande aux apprenants d'accomplir des tâches avec la langue cible. Dans la pratique, les apprenants renforcent d'abord les connaissances descriptives et procédurales. Ensuite, ils s'habituent aux connaissances procédurales et les automatisent.

II.6.5.2.2 Enseignement par tâche

Cette approche insiste sur la communication significative. Pour assurer le bon emploi de la langue cible, l'enseignant offre d'abord des phrases modèles et demande ensuite aux apprenants d'utiliser le point grammatical dans les phrases modèles pour accomplir les tâches.

Cette approche encourage les apprenants à produire les phrases avec les nouveaux points linguistiques appris pour mieux comprendre le rapport entre la forme et le sens de la langue. Grâce à la production des apprenants, l'enseignant remarque plus facilement les erreurs de l'interlangue provoquées par le transfert multilingue. Dans ce cas-là, la correction de l'enseignant aide l'intériorisation de la langue cible.

[199] ZHU, Yumei. 2010, « Comment former le « sens de la langue » avec l'enseignement de la gramaire ? », sous la dir. du projet 'La science éducative 115'. Xuzhou : disponible sur : <http://www.xzedu.net.cn/ktoblog/12710/archives/119381.aspx>

II.6.5.2.3 Pragmatique

Dans l'apprentissage de la langue, les connaissances pragmatiques sont aussi importantes que les connaissances linguistiques. Le niveau du « sens de la langue » se manifeste sous deux aspects : certains apprenants savent juger si la structure de la phrase est bonne, mais ils ne peuvent pas analyser si la langue est adéquate par rapport au contexte ; certains sont capables de corriger les erreurs grammaticales, mais ne peuvent percevoir si la langue est acceptable au niveau pragmatique. Ainsi, la pragmatique et la rhétorique sont indispensables pour acquérir le « sens de la langue » supérieur.

PARTIE III

MISE EN ŒUVRE PRATIQUE : OPTIMISATION DE L'ACQUISITION DU SENS DE LA LANGUE DU FRANÇAIS PAR LES DÉBUTANTS

INTRODUCTION

En fonction des théories exposées dans les chapitres précédents, il nous[200] a semblé pertinent d'intervenir sur le terrain de l'enseignement du français en Chine. Dans cette partie, nous présenterons les modalités de cette intervention, en ciblant l'enseignement initial et primaire du français en Chine, notamment dans des établissements de formation en langue hors contexte scolaire. Nous présenterons en premier lieu les caractéristiques de l'enseignement initial et primaire et des apprenants débutants chinois. Nous essayerons ensuite de définir l'objectif d'enseignement selon ces caractéristiques et les objectifs d'apprentissage des apprenants chinois. Puis nous décrirons le programme pédagogique que nous avons élaboré en tenant compte du contexte éducatif auquel il est destiné. Lors de la formulation des principes de ce programme, nous considérerons l'enseignement des langues en général. Les spécificités de la langue et de la culture françaises seront illustrées par des exemples d'activités utilisées pour l'enseignement de cette langue.

Après avoir présenté nos projets et programmes pédagogiques, nous rendrons compte d'une expérimentation pédagogique s'étant déroulée dans deux établissements de formation au français, l'un est l'Alliance Française de Jinan - préfecture de la province du Shandong dans le Nord-est de la Chine ; l'autre est le département de français de l'Université Océanique de Chine, qui se situe à Qingdao – la deuxième grande ville du Shandong. Nous formulerons nos hypothèses relatives aux effets de notre programme. Nous exposerons également les méthodes d'investigation que nous avons adoptées pour évaluer notre intervention, et nous finirons par l'analyse des résultats de notre recherche.

[200] Dans cette partie, 'nous' et 'enseignant' représentent tous deux à la fois la rédactrice de cette thèse et l'organisatrice de l'expérimentation.

Chapitre 7

Projet pédagogique de l'étape élémentaire

III.7.1 Étape élémentaire de l'apprentissage du français

III.7.1.1 Recherche sur les étapes du processus d'apprentissage de LE

D'après les théories modernes occidentales de la linguistique, la formation des connaissances et des compétences linguistiques est aussi bien un processus qu'un résultat. Sous l'influence des expériences langagières acquises, le cerveau des êtres humains passe d'un état initial à un état stable. C'est-à-dire que le processus de l'acquisition des connaissances et des compétences linguistiques se développe et 'mûrit' avec les expériences acquises par le cerveau guidé par l'hérédité. Cette évolution peut se diviser en plusieurs phases qui passent par une suite de gradation.

III.7.1.1.1 Importance de la recherche sur les étapes du processus d'apprentissage de LE

Différant de l'acquisition de la langue maternelle, le processus d'apprentissage de LE est plutôt une « approche » soutenue par la planification et l'objectif. L'objectif de l'apprentissage de LE est plus fort que l'acquisition de la langue maternelle, et l'achèvement

de l'apprentissage de LE s'appuie plus sur la logique, davantage en lien avec les mécanismes de la mémoire. Ce que cherche la didactique actuelle, ce sont les diverses méthodes d'apprentissage et moyens pour initier et guider les apprenants de l'état initial à l'état stable. Mais en appliquant ces méthodes, les enseignants risquent d'insister sur la forme et de négliger l'objectif final de l'enseignement – la formation de l'état stable. Si l'apprenant possède des connaissances objectives sur les étapes du processus d'apprentissage, il va mener des réflexions rationnelles sur l'apprentissage de LE. Ainsi, des inquiétudes et des angoisses inutiles seraient réduites voire évitées ; si l'enseignant possède les connaissances sur les étapes du processus d'apprentissage, il va diriger l'apprentissage de LE à chaque étape plus conformément aux caractéristiques et à l'objectif des apprenants. Cela conduira à un résultat plus efficace de l'apprentissage, à chaque étape.

Avec les connaissances sur les étapes du processus d'apprentissage de LE, nous saurons mieux ce qui est à faire pour les enseignants et ce qui est à apprendre et à maîtriser pour les apprenants.

III.7.1.1.2 Représentations des étapes du processus d'apprentissage

Les présentations des étapes seront analysées d'un point de vue physiologique et psychologique. Physiologiquement, nous appelons étape initiale la période où le lien stable entre le signal linguistique et les structures cérébrales du langage n'est pas encore établi chez l'apprenant, où le lien reste encore temporaire ; psychologiquement, pendant la période initiale, l'apprenant, sans confiance en soi-même, ne maîtrisant pas encore fermement le concept de la langue cible, a de grandes difficultés pour exprimer ses pensées dans la langue cible.

À cette étape, les informations linguistiques et les concepts concernés, en « désordre », ne se forment pas encore en système. L'apprenant a besoin d'une bonne stratégie d'apprentissage et d'une grande quantité d'exercices pour stabiliser le signal linguistique dans le cerveau. Comme l'intériorisation de la langue est un processus long, les nouveaux signaux ne se transforment en connaissances intuitives que lentement et progressivement.

Pendant la période stable, grâce à la répétition et l'initiation correspondante, le signal linguistique de la langue cible devient petit à petit familier. Physiologiquement, l'apprenant a déjà établi un lien stable entre ce que la langue reflète et le concept dans le cerveau, et le jugement et les connaissances intuitifs se forment. Ce jugement intuitif se base sur la compréhension, parce qu'à ce moment-là, les signaux linguistiques, n'étant plus des signes détachés, deviennent les concepts linguistiques dans le cerveau, qui correspondent aux signifiés dans le monde objectif. À l'étape stable, l'apprenant, après être sorti de la situation aveugle, possède déjà les connaissances relativement profondes et complètes non seulement sur la langue cible mais aussi sur l'apprentissage. L'apprenant a déjà l'objectif clairement défini et la stratégie convenant à ses caractéristiques personnelles. Lors de l'expression plus fluide en langue cible, il peut mieux apercevoir les règles concernées de la langue, et le contexte et la culture dans lesquels la communication a lieu. Psychologiquement, la connaissance sur l'apprentissage devient plus perceptible. Grâce à la maturation des connaissances sur la langue cible et sur l'apprentissage, l'apprenant a plus confiance en lui et possède une meilleure stratégie d'apprentissage, ce qui rend l'apprentissage plus efficace.

III.7.1.1.3 Réflexion sur la recherche des étapes du processus d'apprentissage de LE

1) Assimilation du concept linguistique

Le niveau d'assimilation du concept linguistique du sujet apprenant représente son étape actuelle de l'apprentissage de LE. La pensée est limpide lorsque le concept linguistique maîtrisé est clair. Au contraire, si l'on ne comprend pas clairement le concept linguistique, on ne peut pas produire clairement la pensée, et de ce fait, la communication ne s'effectuera pas. Il faut préciser ici que le concept linguistique, différent de la connaissance linguistique, consiste en connaissance linguistique ajoutée au contexte concerné par cette connaissance. L'apprenant n'a la possibilité de maîtriser correctement les connaissances linguistiques qu'après avoir saisi le concept linguistique. Par conséquent,

> la période où le concept n'est pas encore clair est définie comme l'étape initiale, et la période où l'apprenant a déjà bien assimilé le concept linguistique

> est l'étape stable. Le point de démarcation entre les deux périodes est représenté par la possession de l'intuition linguistique – le jugement, les connaissances et la réaction intuitifs.[201]

Nous entendons par l' « intuition linguistique » le « sens de la langue ».

2) Ordre de l'assimilation du concept linguistique

La relation entre les concepts s'appelle la relation structurale de concept. Cette appellation montre que la relation entre les signifiants n'est ni détachée ni simplement linéaire, elle est interdépendante en chaîne. Selon le structuralisme, toutes sortes de consciences complexes sont faites d'atomes de conscience simple. C'est-à-dire que pour comprendre et maîtriser complètement une telle matière, il faut avoir intégré systématiquement et structuralement toutes les connaissances concernées. Les concepts qui ont relativement moins de dimensions (par exemple, le nom et le verbe) sont plus faciles à maîtriser. Plus les concepts ont des dimensions (par exemple, la métaphore et l'euphémisme dans la rhétorique), plus ils sont difficiles à maîtriser. La mauvaise compréhension empêche directement la formation de l'intuition. Au début de l'apprentissage, les concepts linguistiques existent, pour les apprenants, par la conception orthographique des mots. Les concepts sont des unités indépendantes les unes des autres. Par rapport aux anciens concepts déjà formés, les nouveaux concepts linguistiques de la langue étrangère, étroitement liés au système de connaissance, ne sont que des symboles isolés. Dans la pratique, la langue est compréhensible et acceptable à condition que l'appairage entre le système cognitif et les signifiés de la langue soit effectué et que la langue s'expose à l'aide des règles grammaticales.

> Plus ce qu'on veut exprimer est direct et simple, plus la relation entre les concepts est claire et facile à maîtriser ; Plus le contenu à exprimer est compliqué et implicite, plus la corrélation entre les concepts linguistiques est nécessaire, et plus c'est difficile à comprendre et à maîtriser. (*op.cit.*).

[201] CHANG, Lin & YU, Wenmei. 2005, « Etudes sur les étapes d'apprentissage de la LE », *Journal d'Etudes de Dalian*, Vol. 26, n° 3, p. 103 - 4

L'apprenant attache de l'importance à la maîtrise des connaissances linguistiques au début de l'apprentissage de LE, les concepts linguistiques restent donc détachés et non-systématiques. En étape stable, l'apprenant commence à faire attention à l'ensemble et à la gradation de l'apprentissage, à l'emploi de la stratégie d'apprentissage et à l'apprentissage de la culture. C'est-à-dire que l'apprenant a déjà une connaissance sur l'ensemble de la langue, et ce qu'il doit faire à cette étape est de remplir le cadre de la langue déjà établi. (CHANG Lin & YU Wenmei, *op.cit.*)

III.7.1.1.4 Jugement intuitif

Le jugement intuitif de la langue est le jugement des connaissances intuitives. Grâce à l'intuition, les gens peuvent, avec un minimum d'informations, tirer la conclusion que l'on ne tire généralement qu'avec plus d'informations. Le langage est lié à la vie, nous ne maîtrisons donc pas véritablement les langues sans les pratiquer. Sous un autre angle, l'acquisition de la langue implique non seulement l'accumulation de connaissances linguistiques, mais aussi la perception au niveau de la sémantique. Le jugement intuitif de la langue est un facteur qui se trouve entre la compétence linguistique et l'emploi de la langue. Les connaissances intuitives sont floues, mais, avec le jugement intuitif, on peut systématiser et normaliser les consciences intuitives floues, on peut ainsi les exprimer avec la langue. Nous pouvons tirer la conclusion que la maîtrise de la langue ainsi que des concepts linguistiques s'achèvent par l'installation du jugement intuitif.

Nous pouvons répondre maintenant à la question suivante :

Comment distinguer et reconnaître les étapes du processus d'apprentissage de LE ?

Les étapes du processus d'apprentissage de LE se distinguent en fonction du niveau de la maîtrise des concepts linguistiques et de la formation de l'intuition dans le cerveau.

Pour conclure, il est important pour l'enseignant et l'apprenant d'apercevoir à quelle étape ils se trouvent dans leur enseignement/apprentissage, ainsi ils peuvent faire des

ajustements appropriés et nécessaires pour que leurs stratégies correspondent mieux à leur état d'enseignement/apprentissage. L'enseignant, sans connaissance sur l'étape à laquelle les apprenants se trouvent, ne peut pas sélectionner le contenu le plus adapté au niveau de l'apprenant; quant à l'apprenant, s'il ne tient pas compte de son niveau, les ajustements correspondant à son étape du processus d'apprentissage ne sont pas possibles. Sans les ajustements nécessaires, l'apprenant aurait l'impression de faire peu de progrès, malgré ses efforts. Dans ce cas, il risque d'être découragé. Une fois ce découragement installé, il est difficile de l'effacer. Il va influencer négativement l'apprentissage.

III.7.1.2 Enseignement élémentaire

III.7.1.2.1 Définition de l'apprentissage élémentaire du français

Selon le niveau linguistique d'élève, l'apprentissage peut être décomposé en trois étapes : l'apprentissage élémentaire, intermédiaire et supérieur[202].

Comment définit-on plus concrètement les différentes étapes du processus d'apprentissage du français? Est- il identique en France et en Chine ?

Nous commencerons par jeter un regard sur la définition proposée par le CECR[203]. Selon ce que présente l'échelle globale, le CECR (Annexe 12) distingue six niveaux de compétence repérés par des termes-clefs :

[202] En Chine, nous définissons souvent trois étapes d'apprentissage du français :
Le français élémentaire, intermédiaire et supérieur. A notre avis et selon nos expériences, la première étape est équivalente à l' « utilisateur élémentaire » (A1 et A2), l'étape intermédiaire correspond au « seuil » (B1) et l'étape supérieure est ce qu'on appelle « Avancé » ou « indépendant » (B2) en France.

[203] CECRL (Cadre Européen Commun de Référence). Le Cadre Européen Commun de Référence est le produit d'un groupe de travail composé de John Trim (chef de projet), Daniel Coste (CREDIF), Brian North (Eurocentres) et Joe Shells (Secrétariat du Conseil de l'Europe). Publié depuis 2001 en anglais par les Presses Universitaires de Cambridge et en français par Didier, il est aujourd'hui disponible en 31 langues.

Utilisateur expérimenté	Maîtrise	C2
	Autonomie	C1
Utilisateur indépendant	Avancé ou Indépendant	B2
	Seuil	B1
Utilisateur élémentaire	Intermédiaire ou Survie	A2
	Introduction ou Découverte	A1

Tableau III.7.1 - *Six niveaux de compétences linguistiques définis par le CECRL*

L'apprenant doit atteindre le niveau A2 pour passer de l'étape élémentaire à l'étape intermédiaire. C'est-à-dire que pour passer à la deuxième étape - le seuil -, l'apprenant doit : 1) comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) ; 2) savoir communiquer pour accomplir les tâches simples et habituelles ; 3) décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats[204]. L'étape à laquelle l'apprenant forme ces compétences est l'apprentissage élémentaire.

Il est bien clair que les 6 niveaux de compétence (A1 à C2) sont décrits par des actes de communication qui explicitent les « capacités de faire » par activité langagière.

Il n'est pas facile de mesurer exactement le niveau de maîtrise des compétences de l'apprenant, surtout dans l'enseignement du français en Chine qui ne s'organise systématiquement que depuis une dizaine d'années et qui dispose d'un système d'évaluation qui n'est pas encore parfaitement formé. Des définitions plus concrètes ont cours en Chine pour distinguer les étapes du processus d'apprentissage :

1) Le temps : le temps est employé pour définir l'étape du processus d'apprentissage et le niveau de capacité linguistique de l'apprenant. Avant de débuter un projet d'enseignement et une série de cours, les professeurs responsables proposent toujours le bilan expliquant que tel nombre d'heures est équivalent à telle étape du processus d'apprentissage.

[204] Selon l'échelle globale.

Par exemple, dans le département de français-spécialité, l'apprentissage élémentaire occupe généralement la première année à l'université et peut se prolonger jusqu'à un an et demi. Dans les Alliances françaises en Chine, la méthode était *Reflet* : avec une série de cours intensifs de 500 heures, elle assurait le niveau B2 aux apprenants. La première étape comportait souvent entre 150 et 200 heures, dont les premières cinquante heures étaient destinées à la découverte de et à l'introduction à la langue, et le reste concernait le niveau intermédiaire et la survie.

2) Le contenu appris / enseigné : les autres centres de formation de langue, qu'ils soient privés ou publics, quel que soit l'objectif d'apprentissage de l'apprenant, considèrent souvent le contenu appris comme le standard pour distinguer les étapes. Par exemple, outre l'Alliance Française, 5 autres centres de langue d'envergure connus existent dans la ville de Jinan[205], dans lesquels, quelle que soit l'intensité des cours proposés, les étapes du processus d'apprentissage se distinguent tous par le contenu enseigné. Cette mesure est probablement prise en raison du manuel utilisé. Nous avons remarqué que les deux manuels[206] principaux en usage dans les cinq centres sont tous rédigés par des Chinois : ils reposent sur la méthode traditionnelle. Au lieu des quatre compétences communicatives, les deux manuels ont pour objectif de permettre une base très solide au niveau des connaissances linguistiques, soi disant une bonne maîtrise de la grammaire, d'un riche vocabulaire, et des techniques en traduction. Cela permet de comprendre pourquoi les étapes du processus d'apprentissage se distinguent par le contenu de l'enseignement, mais non par la durée.

Prenons un exemple : nous avons deux classes dans un même centre de langue – Younger school qui n'utilisaient que le *Cours de français accéléré* pendant leur apprentissage du français. Ce manuel se compose de quatre parties en deux volumes :

[205] La ville de Jinan, chef-lieu de la province du Shandong dans le Nord-Est de la Chine, en face de la Corée. Jinan a cinq millions d'habitants.

[206] Cours de français accéléré, édité depuis 1990, est bien apprécié par les apprenants chinois. La dernière impression après plusieurs remaniements, date de 2006. C'est un manuel populaire et largement employé dans les centres de langue.
L'autre manuel est le nouveau Français, dont le rédacteur en chef est LI Zhiqing, 2003, Edition de l'Education Supérieure.

Volume 1 :

Cours de phonétique : L 1 - L 8

Cours d'initiation : L 9 – L 18 (découverte et introduction)

Cours de niveau 1 : L 19 – L30 (cours élémentaire)

Volume 2 :

Cours de niveau 1 (continu) : L 31 – L43

Cours de niveau 2 : L 44- L 60 (cours avancé)

Le deuxième volume est rarement employé dans les centres de langue.

Selon le programme pédagogique de ce centre, les 18 premières leçons correspondent à 100 heures de cours.

Pour définir la longueur de l'étape élémentaire pour les classes concernées dans notre intervention, nous tenons compte d'abord des quatre facteurs influents suivants:

- Les attentes des apprenants et l'objectif pédagogique
- Le nombre d'heures
- Le contenu d'enseignement
- L'intensité des cours.

III.7.1.2.2 Caractéristiques de l'enseignement/apprentissage élémentaire

Nous avons déjà fait la comparaison, dans le chapitre IV, du point de vue contrastif linguistique, entre le français et le chinois. Pour les apprenants chinois débutants, les difficultés d'apprentissage se posent pour le genre du nom, la conjugaison et le temps. Il est donc vraiment difficile, pour les apprenants chinois, et en particulier pour les adolescents et les adultes qui débutent sans aucune base, d'accepter, de comprendre et d'utiliser aisément le français.

Le français est une langue à accès difficile pour les Chinois. De plus, les adultes sont moins compétents en imitation que les enfants. Ces deux caractéristiques imposent de dures épreuves à l'enseignant.

Selon la théorie de la linguistique contrastive, ce sont les différences entre la langue cible et les langues pré-acquises qui présentent plus de difficultés. L'apprenant s'apercevant, peu après une curiosité de courte durée, qu'il se bloque souvent devant ces caractéristiques de la langue cible, a un ressentiment éventuel. Donc, quand on parle des caractéristiques de l'apprentissage, il concerne souvent les difficultés dans l'apprentissage.

Les caractéristiques de l'apprentissage débutant du français se manifestent dans les domaines ci-dessous :

1) Pour l'apprentissage de toute langue, la phonétique occupe toujours la place importante au début. À cause de plusieurs syllabes françaises qui n'existent pas en chinois, les apprenants débutants trouvent difficile de les distinguer, de les imiter et de les maîtriser.

2) Pour la plupart des étudiants, le français est la première langue rencontrée possédant le genre comme catégorie nominale. Ce qui est encore plus compliqué, c'est la forme du pronom, de l'adjectif - le genre et le nombre - ainsi que de la forme participiale du verbe. C'est un travail lourd pour l'apprenant de mémoriser le genre de tous les substantifs qu'il rencontre.

3) La conjugaison du verbe est le troisième point difficile pour l'apprenant débutant. Presque tous les apprenants du français partagent la même expérience au début de leur apprentissage : leur étonnement face au verbe français qui a plusieurs formes pour un seul temps. Quand l'apprenant débutant a besoin d'utiliser un verbe, il doit toujours longuement réfléchir pour décider quel temps et quelle personne utiliser, et chercher la forme correcte du verbe. Cette réflexion se manifeste inévitablement par une hésitation à l'oral.

4) L'ordre des mots et la structuration de la phrase sont très différents en français et en chinois. Par exemple, le complément d'objet doit se placer devant le verbe dans certains cas, et après le verbe dans d'autres. Les débutants s'y habituent difficilement.

La difficulté est de quatre ordres :

- difficile à comprendre
- difficile à accepter

- difficile à mémoriser
- difficile à appliquer et à prendre les bonnes habitudes

La difficulté peut concerner un seul de ces quatre points ou plusieurs.

III.7.2 Préparation et conception de l'intervention expérimentale

Suite aux recherches que nous avons menées sur l'optimisation de l'enseignement des langues ainsi que sur l'analyse du « sens de la langue », présentées dans les chapitres précédents, nous avons élaboré un programme pour l'enseignement de la grammaire aux élèves chinois débutants.

III.7.2.1 Objectifs du programme et des activités pédagogiques

Comment les enseignants chinois optimisent - ils l'obtention du sens de la langue en français par les apprenants chinois débutants ?

Nous supposons cinq étapes pour cette obtention :

1. Initiation des apprenants ;
2. Formation ;
3. Développement ;
4. Renforcement ;
5. Activation.

L'obtention du sens de la langue est très longue alors que nous n'avons qu'un nombre limité d'heures à l'étape de l'apprentissage élémentaire. Ainsi, l'intervention présentée dans ce travail vise seulement quelques points grammaticaux difficiles pour les apprenants.

Une des idées principales sur laquelle repose notre programme est d'offrir une ou des approche (s) et des activités pouvant être insérées dans l'enseignement aux adultes chinois auxquels elle(s) est (sont) destinée(s). Il s'agit de favoriser un bon sens de la langue française, tout en dépassant les limites actuelles de l'enseignement actuel.

Dans notre programme pédagogique, nous voudrions, en lien avec l'objectif d'optimiser la formation au sens de la langue en grammaire, mener des recherches sur :

1. Quel est le rôle de la langue de l'enseignement de la grammaire dans la formation au sens de la langue ? L'effet de l'exclusion de la langue maternelle dans l'enseignement de la grammaire est-il plus satisfaisant que l'utilisation de la langue maternelle en vue de former le sens de la langue ?

2. Pour enseigner la grammaire, quelle(s) méthode(s) didactique(s) favorise(nt) mieux la formation au sens de la langue ? Et quelles activités (grammaticales ou non) pourraient optimiser l'obtention du sens de la langue par les apprenants débutants ?

Nous souhaitons que les apprenants chinois débutants, grâce à notre intervention, obtiennent un effet plus visible du sens de la langue en français, qui se traduit par les compétences linguistiques apparentées telles les compétences d'auto-surveillance, d'autocorrection et de dépistage d'erreurs.

Ainsi nos activités proposées cibleront les objectifs suivants :

1. Initier les apprenants débutants en grammaire et former leur sens de la langue.

2. Développer le sens apparenté de la langue française par la lecture, la communication et l'appréciation de la langue.

3. Activer et évaluer le sens de la langue.

4. Motiver et encourager les apprenants dans les activités.

Nous limiterons aussi la mise en place de toutes activités au cadre de l'intégration fonctionnelle de l'enseignant chinois.

III.7.2.2 Formes d'activités

Pour illustrer notre programme et nos approches, nous présentons d'abord les formes d'activités que nous considérons comme favorables pour la formation au sens grammatical de la langue :

Catégorie	**Activité**	**Organisation**
Enseignement implicite de la grammaire	Méthode audio-visuelle et lecture	1. Demander aux élèves d'écouter pour la première fois l'ensemble de l'enregistrement du texte ; 2. Demander ensuite aux élèves de trouver et souligner les phrases avec le point grammatical à apprendre, en écoutant pour la deuxième fois l'enregistrement ; 3. Apprendre les phrases trouvées à l'écoute et à la lecture ; Ecrire (ou demander à certains élèves d'écrire) ces phrases trouvées au tableau en alignant les parties selon leurs fonctions (sans indiquer explicitement leurs fonctions). Exemple : *Je suis étudiant.* *Ils sont agents.* 4. Lire ces phrases au tableau et écouter encore une fois. Guider les élèves à apprécier la fonction des phrases et à comprendre la relation entre la fonction, le sens et la forme (grammaire) de la langue ; 5. Fournir de nombreuses autres phrases et demander aux élèves de les lire pour renforcer et clarifier leur perception de la relation entre la fonction, le sens et la forme de la langue.
	Approche communicative	1. Regarder la vidéo, manuel fermé; 2. Lire le dialogue puis regarder une deuxième fois la vidéo ; 3. Poser les questions aux élèves sur la vidéo. Par

		exemple : Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ? 4. Recopier les réponses au tableau, souligner le point grammatical ; 5. Faire travailler les élèves en groupe. Proposer un sujet ou une tâche à chaque groupe, et leur demander de travailler une conversation à l'oral ou un article à l'écrit. Imposer le nombre de phrases que les élèves doivent produire.
	Approche par tâche	Combiner les deux premières approches. Inviter les groupes à échanger et à partager leurs résultats entre groupes ou devant la classe. Discuter ensemble l'acceptabilité des phrases avec le point grammatical, corriger celles qui ne sont pas acceptables. Chercher à régulariser les phrases, trouver, décrire et confirmer les règles grammaticales.
Exercices et activités en cours	Exercices grammaticaux de base	1. Juger les phrases si elles sont bonnes ; 2. Trouver les erreurs dans les phrases.
	Exercices production écrite	1. Les exercices à trous ; 2. Mettre en ordre les mots proposés ; 3. Développer ou modifier les phrases ; Répondre aux questions ; 4. Composer les phrases avec les mots proposés ou selon l'exemple ; 5. Corriger les phrases erronées (intra-correction ; inter-correction, ou correction par l'enseignant).
	Exercices de CE et EO	1. Proposer aux élèves un sujet à développer (à l'écrit, à l'oral, ou seulement à y réfléchir) ; 2. Faire lire (méthode « 6, 3, 4 », *cf.* II.6.5.1) aux

		élèves un article concernant le sujet proposé. Les phrases liées au point grammatical cible sont soulignées afin d'attirer l'attention des élèves ; 3. Encourager les élèves à faire un résumé sur cet article en leur fournissant quelques mots clés. (L'utilisation des mots et des phrases d'origine de l'article est préconisée.) Cet exercice se déroule aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; 4. Demander aux élèves, si le temps et la situation le permettent, de se corriger entre eux (à l'oral ou à l'écrit)
	Exercices de CO	1. Faire écouter un enregistrement deux fois ; 2. Poser des questions générales sur le contenu de cet enregistrement ; 3. Ecouter la troisième fois pour vérifier si les réponses sont bonnes ; 4. Ecouter la quatrième fois par phrase et répéter ; 5. Demander aux élèves de lire (méthode « 6, 3, 4 ») le corpus de cet enregistrement. Leur demander de trouver les mots et les phrases qu'ils ne connaissent pas, et les mots et les phrases qu'ils connaissent mais qu'ils n'ont pas compris à l'écoute. Faire lire à chacun les phrases trouvées ; 6. Ecouter la dernière fois tout l'enregistrement pour terminer cet exercice[207].
Devoirs en dehors des cours	Récitation / CE et EE	1. Demander aux élèves de réciter une fois par semaine une ou deux (selon la longueur) œuvres avec

[207] Les apprenants chinois sont très faibles en compréhension orale. Les exercices à écouter en classe sont souvent peu efficaces pour eux à cause du temps limité. Il serait peut-être plus utile de leur apprendre la stratégie et la méthode pour faire ce genre d'exercices que de leur faire comprendre un enregistrement.

		une difficulté adaptable au niveau des élèves, telles des poésies et des articles littéraires. Au début, l'enseignant peut proposer quelques poésies et les laisser choisir aux élèves. Après, l'enseignant peut aussi confier plus liberté aux élèves pour choisir des œuvres selon leurs goûts ; 2. Demander aux élèves de réciter l'œuvre choisie devant la classe, en exigeant l'exactitude, non seulement en grammaire, mais aussi en prononciation, accent et diction selon lesquels l'enseignant peut vérifier si le diseur saisit l'essence et la connotation de l'œuvre. Guider les élèves à comprendre et à apprécier le charme de la langue française ; 3. La lecture est un des facteurs essentiels pour former le sens de la langue. En didactique, la quantité de l'*input* compréhensible est indispensable pour une bonne production, l'enseignant doit réfléchir comment élever l'efficacité de la lecture. L'enseignant peut, à condition que les élèves ne soient pas trop fatigués, leur donner un article à lire et leur demander de composer un texte selon la demande définie concernant leur lecture (Un résumé, une description des expériences de la lecture, un développement de l'histoire lue, etc.).
Evaluations	Observation	Faire attention à : 1) l'oral des élèves. Par exemple : la fréquence des hésitations, des répétitions, des phrases et des expressions toutes faites que les élèves ont lues antérieurement ;

		2) la lecture des élèves. Par exemple : les habitudes et la stratégie de lecture des élèves (par mot, par groupe des mots, par phrase ou par paragraphe) et les modifications des habitudes et des méthodes pendant le programme. 3) la production écrite. Par exemple : l'utilisation et l'adéquation des mots et des phrases précédemment lus et appris ; l'exactitude grammaticale, syntaxique et pragmatique ; l'habitude de la rédaction et de l'auto-évaluation ; 4) les réactions empathiques des élèves dans le programme et dans le futur apprentissage.
	Exercices correction	Proposer un texte avec des erreurs sous-jacentes, demander aux élèves de le lire dans un temps défini et de trouver les erreurs.

Tableau III.7.2 - *Formes d'activités considérées comme favorables pour former le sens grammatical du française*

Toutes les activités présentées doivent s'employer en fonction des pré-analyses de la classe, et de la grammaire à enseigner. Aucune activité pédagogique n'est universelle pour former le sens de la langue. Tout programme pédagogique doit s'adapter aux caractéristiques de la classe et aux besoins des élèves.

III.7.2.3 Hypothèses

Les modalités d'intervention (le programme) se sont appuyées de façon souvent implicite sur des hypothèses concernant des effets qu'elles pourraient atteindre, dans le contexte d'insatisfaction décrite. Lors de l'entrée dans la recherche, il a fallu essayer d'expliciter ces hypothèses, à la fois en fonction des hypothèses implicites antérieures et de la réalité de la mise en œuvre d'un protocole de recherche.

Compte tenu de tous les éléments cités, nous avons pu alors formuler les hypothèses suivantes :

1. Les apprenants chinois débutants, quelle que soit la nationalité de leur enseignant, sont plus compétents en correction et en perceptibilité linguistique générale et systématique qu'en dépistage des erreurs.

2. L'enseignement implicite et la lecture de façon scientifique favorisent plus que l'enseignement explicite l'acquisition du sens / sens apparenté de la langue étrangère ; la performance des élèves en EE serait améliorée grâce aux activités présentées en tableau II.7.2 ; les progrès faits par les élèves sont mesurables par l'évaluation.

3. L'effet de l'acquisition du sens / sens apparenté de la langue serait optimisé si l'enseignement respecte les principes de l'optimisation du processus éducatif proposés par Babanski. La langue d'enseignement de la grammaire, que ce soit le français ou le chinois, n'est pas déterminante pour former le sens grammatical du français. Sur l'acquisition du sens / sens apparenté de la langue étrangère, les didactiques auraient plus d'influence que l'option de la langue d'enseignement.

4. Avec les enseignants chinois, les apprenants acquièrent non seulement les connaissances grammaticales, mais aussi des compétences. L'apprentissage de la grammaire et l'acquisition des compétences linguistiques ne sont pas 'antagonistes'.

5. Les élèves qui apprennent avec notre programme auront au moins autant de motivation pour l'enseignement et de satisfaction que ceux du groupe témoin.

III.7.2.4 Difficultés éventuelles prévues

Avant de mettre en œuvre notre programme pédagogique, nous avons aussi prévu les difficultés éventuelles :

1) Il n'est pas possible de valider l'hypothèse selon laquelle des améliorations en compétences linguistiques au sens étroit (CO, CE, EO, EE) des élèves seraient réalisées grâce au programme. Notre programme dure de trois à quatre semaines. À notre

connaissance, il est difficile de trouver des outils pour mesurer les progrès en compétence linguistique faits durant une période aussi courte.

2) L'enseignement implicite de la grammaire se déroulerait difficilement avec les apprenants chinois, qui, depuis leurs premiers jours d'apprentissage de la première langue étrangère (l'anglais pour la plupart), apprennent la grammaire de façon explicite. Il risque que les apprenants, obligés d'apprendre implicitement, soient probablement imperméables et ne ressentent pas d'être rassurés par les connaissances implicites. Leurs humeurs négatives, interprétées par la déprime et la résistance, influenceraient celles de l'enseignant, ce dernier influant directement l'effet de l'enseignement.

3) Les deux classes dans l'expérimentation sont comparables au niveau des caractéristiques telles que : l'équilibre entre les garçons et les filles, l'âge moyen des élèves, le nombre d'heures de cours, etc. Cependant, l'effectif de classe est limité au maximum à dix-huit à l'Alliance Française ; Le nombre d'heures de cours proposé par l'Alliance Française est également limité. L'effectif et la durée courte de notre intervention défavorisent la fidélité et la visibilité du résultat.

4) En ce qui concerne les textes à réciter, les apprenants ne s'intéressent pas tous à la littérature et n'ont pas les mêmes goûts dans ce domaine. Compte tenu aussi de leur niveau élémentaire, il ne sera pas facile de sélectionner les extraits convenant à cet exercice.

5) Les apprenants chinois, habitués à la méthode traditionnelle qui néglige leur esprit novateur, ont du mal à s'acclimater à l'approche communicative. Ils doivent présupposer le cas où les apprenants, têtes baissées, refusent de communiquer ou ne peuvent pas avoir la performance attendue. La perte de temps pour cette raison n'aurait rien d'étonnant.

Toutes les difficultés évoquées ci-dessus (sauf la 1ère et la 3e qui sont posées pour la condition objective) concernent l'acceptabilité du programme. L'effet de notre programme expérimental est en lien avec la mentalité, l'esprit et l'adaptabilité des apprenants. Ainsi, l'enseignant doit se concentrer non seulement sur le programme pédagogique même, mais aussi sur le rajustement des mentalités des apprenants.

Chapitre 8

Protocole expérimental

Pour réaliser ce programme pédagogique, nous avons mené une expérimentation dans deux établissements. La partie principale a eu lieu à l'Alliance Française de Jinan, et la partie supplémentaire s'est déroulée non seulement avec les anciens élèves de l'AF, mais aussi avec des élèves de l'Université Océanique de Chine et de l'Ecole Normale Supérieure du Shandong. Nous avons choisi les trois établissements pour l'expérimentation principale selon les principes suivants :

1. La formation au sens de la langue est nécessaire pour le public, mais presque négligée par l'enseignement actuellement appliqué ;
2. Les deux classes de l'AF avaient les mêmes caractéristiques principales, telles le dispositif, les effectifs, l'âge, la proportion entre les garçons et les filles, les objectifs et les niveaux d'éducation des apprenants, les enseignants, le manuel ainsi que la méthode ;
3. Les deux autres établissements – Université Océanique de Chine et Ecole Normale Supérieure du Shandong - appliquaient une méthodologie didactique très différente de celle de l'AF.

III.8.1 Présentation de l'expérimentation

Nous avons mené différentes activités pédagogiques, dont chacune a duré trois semaines pour chacune des deux classes de l'AF. Les résultats des deux classes ont été comparés.

Comme à l'AF, les procédures, les activités pédagogiques ainsi que l'avancement des cours sont strictement définis, nous ne pouvions mener la partie principale de l'expérimentation qu'en dehors des cours habituels.

Cette expérimentation a commencé par un test après l'enseignement de certains points grammaticaux. Nous avons proposé le même test (Test 1) aux deux classes pour vérifier si ceux-ci révélaient le même niveau en grammaire. Si les résultats sont similaires, ils sont comparables. Nous avons pris, au hasard, l'un des groupes comme groupe témoin, l'autre étant le groupe expérimental.

Notre intervention s'est engagée ensuite. En dehors des cours habituels proposés par l'AF, nous avons ajouté, en trois semaines, six séances supplémentaires différentes pour chaque groupe, assurées par la même enseignante chinoise.

Pour le groupe témoin, nous avons choisi la méthode traditionnelle, mais avec l'usage du français comme langue d'enseignement :

D'abord, enseigner explicitement la grammaire en français, avec la méthode inductive qui occupe la place principale et la méthode déductive qui la complète;

Ensuite, entraîner les apprenants à faire des exercices grammaticaux traditionnels (exercice à trous, phrases à compléter, phrases à transformer ou à construire selon un modèle) ;

Puis, donner quelques exercices à faire à la maison (exercices grammaticaux ou composition).

Pour le groupe expérimental, la grammaire a été implicitement enseignée. De nombreux exemples concernant les points grammaticaux à apprendre ont été fournis; ensuite, les apprenants devaient faire en cours quelques exercices de difficulté croissante ; en ce qui

concerne les devoirs après le cours, nous avons proposé surtout la lecture, la récitation, la rédaction et l'inter-correction.

Pendant les cours habituels du groupe expérimental, l'enseignant chinois modifiait aussi les méthodes et insistait plus sur l'enseignement implicite que dans les cours habituels du groupe témoin.

Mentionnons brièvement la dernière étape : l'évaluation. L'évaluation par des notes n'est pas considérée comme adaptée à la mesure du niveau du sens de la langue. Ainsi, nous nous sommes concentrée sur la mesure et la comparaison des compétences d'auto-surveillance et d'auto-évaluation, et nous souhaitions, si possible, pouvoir évaluer les deux groupes un an après leur arrivée en France. L'évaluation a eu lieu au bout de trois semaines : elle contient un exercice sous la même forme que le test 1 organisé avant les six séances, ainsi qu'un questionnaire pour suivre les feed-back des apprenants (Annexe 13).

Voici les démarches illustrées à l'aide d'un diagramme :

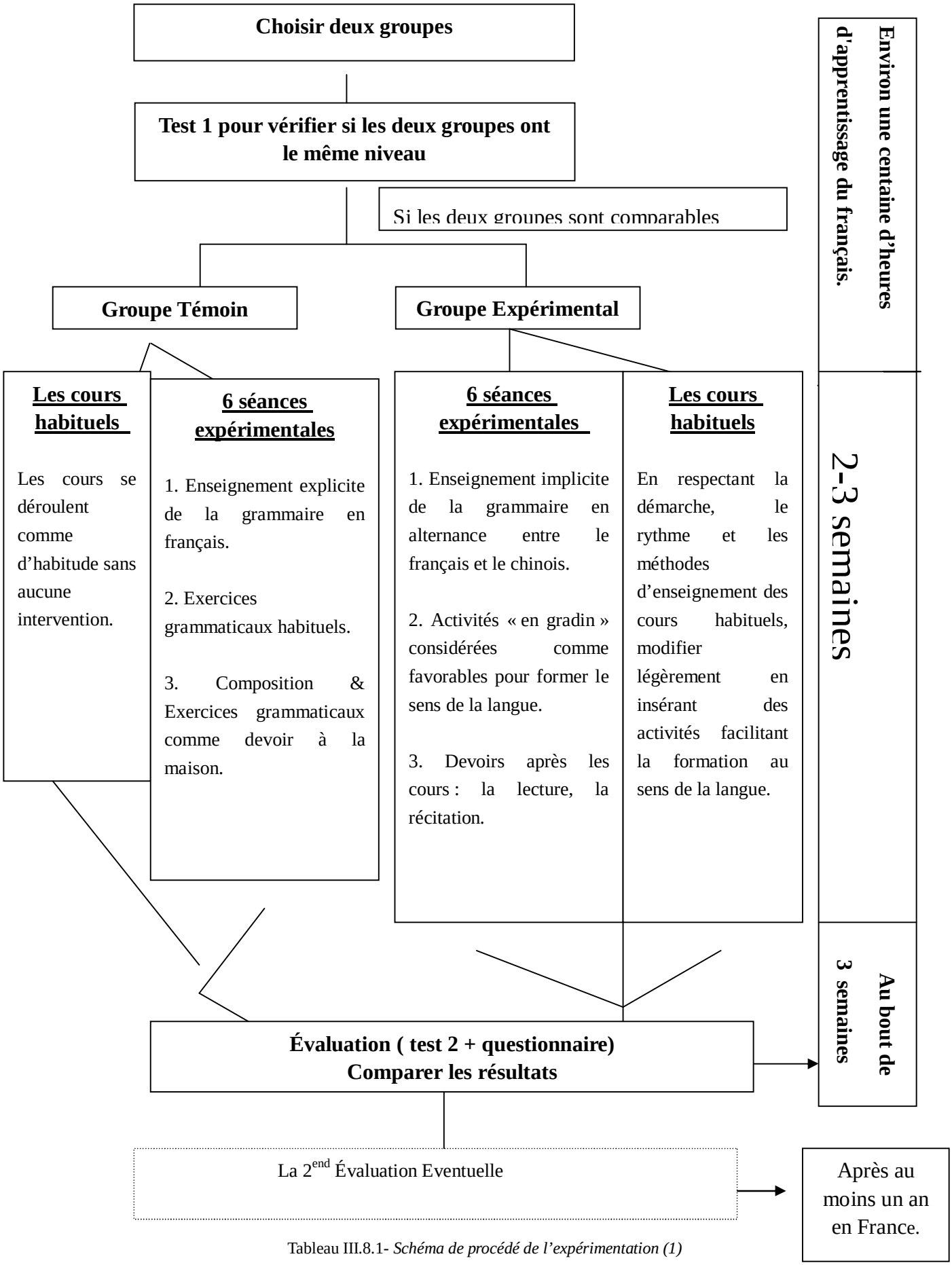


Tableau III.8.1- *Schéma de procédé de l'expérimentation (1)*

III.8.2 Partie expérimentale : AF de JINAN – Groupe Expérimental J - 4 / Groupe Témoin J – 1

Dans la province du Shandong, il n'y a qu'une seule AF ainsi qu'une antenne. La première institution coopère avec l'Université Océanique de Chine ; la seconde, l'antenne, se trouve à Jinan et coopère avec l'Université du Shandong.

III.8.2.1 Présentation générale

Les deux classes choisies sont la classe J-1 (groupe témoin) et J-4 (groupe expérimental).

À l'AF, l'effectif de la classe est limité à 18 élèves au maximum. Toutes les AF en Chine respectent cet effectif et assurent aux apprenants que deux tiers du nombre d'heures de cours sont donnés par des francophones. À l'AF de Jinan, chaque classe a généralement trois enseignants responsables : deux francophones et un Chinois. Pour la formation intensive de cinq mois, la participation de l'enseignant chinois ne constitue qu'un tiers des cours pendant les quatre premiers mois. Les cours du dernier mois ne sont assurés que par les deux enseignants francophones.

III.8.2.1.1 Système pédagogique

Un contrôle continu a lieu une fois tous les quinze jours (Toutes les 50 heures d'apprentissage). Un contrôle continu se fait en quatre parties : EE, EO, CO et CE. L'AF dispose d'un centre documentaire dans lequel les enseignants ont, pour chaque partie à chaque niveau, trois ou quatre sujets d'examen à choisir. Les sujets peuvent être choisis par les trois enseignants responsables. Les enseignants et le directeur se réservent le droit de persuader les apprenants relativement faibles, selon leur résultat au contrôle continu et leur performance en cours, de changer de classe. L'apprenant peut, soit entrer directement, sans arrêt de cours, dans une autre classe déjà ouverte du niveau inférieur, soit arrêter les cours de

15 jours à un mois et entrer dans la nouvelle classe à son niveau.

C'est aussi la raison par laquelle le nombre d'apprenants dans une classe de l'AF est toujours variable.

III.8.2.1.2 Durée et horaire

Les classes intensives ont 500 heures de cours en cinq mois. Après 500 heures, les apprenants ont aussi une formation facultative de 10 heures pour préparer l'entretien du CELA.

III.8.2.1.3 Méthode

Depuis plusieurs années, les AFs en Chine emploient *Reflet* comme méthode principale. De nombreux manuels de grammaire et de civilisation, rédigés en français et en chinois, sont à la disposition des enseignants.

Pendant cinq mois, les apprenants doivent apprendre les deux premiers volumes de *Reflet* en édition originale, grâce auxquels ils peuvent et doivent connaître systématiquement presque tous les points grammaticaux courants.

***Reflet** :*

Cette méthode audio-visuelle, avec la structure grammaticale assez logiquement organisée, le contenu linguistique et culturel et l'approche active, donne aux apprenants un esprit d'initiative.

Dans l'avant-propos, on peut lire :

> Nous sommes persuadés que, pour enseigner la communication orale, la première exigence est de mettre en scène une communication « authentique », présentant le non-verbal aussi bien que le verbal, non pas sous la forme de descriptions nécessaires abstraites, mais en action. Cette exigence découle du fait que

> langue et culture sont les deux faces indissociables d'une même réalité. La langue doit être apprise dans des « situations vécues ».
>
> Parmi les différents supports utilisés dans *Reflet*, nous avons privilégié la vidéo, authentique par sa conception et sa réalisation, ses thèmes, ses personnages (un feuilleton proche des habitudes télévisuelles des apprenants), afin de créer un vécu motivant auquel les apprenants peuvent se référer pour assimiler le français comme expression d'une culture.

Dans cette méthode, le concept de « leçons » n'existe plus. Le 1er volume se compose de :

- 1 dossier de démarrage (dossier 0) ;

- 24 épisodes regroupés en 12 dossiers ;

- 2 derniers épisodes qui forment l'épilogue et la révision.

Chaque épisode comprend 6 pages :

Découvrez les situations (2 pages) : des activités d'anticipation et la transcription du feuilleton.

- Organisez votre compréhension (1 page) : des activités de compréhension, d'exploitation des comportements verbaux et non-verbaux du feuilleton.

- Découvrez la grammaire (1 page et demie) : des tableaux et des exercices d'acquisition des formes et des emplois de la langue ;

- Son et lettre (une demi-page) : la phonétique et l'orthographe ;

- Communiquez (1 page) : une exploitation des « variations » de la vidéo et un travail sur la compréhension et la production orales.

Les pages communes aux deux épisodes sont :

1 page d'ouverture avec le contrat d'apprentissage ;

1 page « Ecrit » avec des activités de CE et EE ;

1 page « Des mots pour le dire » présentant du vocabulaire thématique de complément ;

1 page « Civilisation » avec des activités sur de courts reportages.

Selon l'avant-propos du livre de l'élève, il est conseillé d'utiliser 120 à 150 heures pour étudier le premier volume. Mais étant donné que la langue maternelle de l'apprenant chinois est complètement différente du français, l'initiation est particulièrement difficile avec cette méthode. La direction accorde 250 heures pour le Volume 1, mais le rythme est encore trop rapide pour les apprenants, surtout en début d'apprentissage.

***Reflet* en version chinoise** : *Reflet* s'appelle *Zoubian faguo* en chinois (Annexe 14) qui veut dire *Voyager à travers la France*. Par le titre chinois, nous voyons que cette méthode se concentre sur l'aspect culturel et interculturel dans la vie en France.

La méthode originale a trois volumes. Pour répondre à l'habitude d'apprentissage des Chinois, le premier volume est divisé en deux tomes dans la version chinoise, avec des modifications partielles ajoutées pour faciliter l'apprentissage par les Chinois débutants.

Avec un intérêt de plus en plus pour la France et les pays francophones, les Chinois ont des 'canaux' différents pour apprendre le français. Les auto-didactes sont nombreux parmis les apprenants de français. Pour répondre aux divers besoins des apprenants, les professeurs du français chinois du Deuxième Institut des Langues Etrangères - Hu Yu et Wu Yunfeng - ont été invités à proposer des modifications sur la base de cette méthode française. Elles touchent le livre de l'élève et le cahier d'exercices. Par exemple, la traduction du titre de chaque partie, l'explication de la phonétique, les notes du texte, la liste de vocabulaire, la compilation de la grammaire et l'explication de la communication culturelle (Annexe 14).

Reflet est la première méthode de FLE, introduite en édition originale en Chine, reposant sur l'approche audio-visuelle en Chine, axée sur la grammaire, la civilisation et la communication, qui développe essentiellement les compétences de EO et CO.

Le premier tome du 1er volume de *Reflet* consiste en trois livres : le livre de l'élève, le guide pédagogique et le cahier d'exercices. Le livre de l'élève est accompagné de trois CD avec l'enregistrement de textes (conversations ; feuilletons) et des exercices d'audition ; un DVD est à la disposition de l'enseignant, dans lequel nous trouvons le feuilleton, l'explication de la grammaire et de la communication et aussi les courts métrages documentaires de civilisation.

1) Le livre de l'élève : en nous plaçant du côté de l'apprenant, nous avons ajouté de nombreuses notes explicatives dans le 1er tome du 1er volume de *Reflet*, afin de faciliter l'auto-apprentissage. Ce tome est constitué de trois grandes parties : la phonétique (le *Reflet* original n'a pas cette partie), les textes et les exercices (dossier 0 – dossier 12) et les annexes.

- La partie phonétique (Annexe 15) : pour répondre aux besoins des apprenants chinois, dix leçons de phonétique ont été ajoutées dans le 1er tome. Les leçons présentent par groupes les prononciations et les règles phonétiques et proposent des mots et des phrases permettant de s'entraîner.
- Les deux volumes (en édition originale) que les apprenants doivent étudier en 500 heures nous racontent deux vies différentes en France, pour que l'apprenant puisse connaître la vie française sous différents angles. Dans le premier volume, les textes et les conversations se déroulent autour de la vie quotidienne de trois jeunes Parisiens. Le deuxième volume nous conduit dans le sud de France et montre la vie calme et traditionnelle dans un petit village du sud, en nous faisant déguster l'accent du sud.

Chaque épisode se fait en cinq segments :

1) « Découvrez les situations » (2 pages) ;
2) « Organiser votre compréhension » (1 page) ;
3) « Découvrez la grammaire » (2 pages) ;
4) « Son et lettre » (une demi-page) ;
5) « Communiquez » (1page et demie).

Nous avons remarqué les modifications faites dans le livre en version chinoise :

1) Les titres des épisodes sont traduits en chinois ; 2) Les sujets des exercices sont traduits en chinois ; 3) La liste du vocabulaire avec la traduction chinoise est ajoutée ; 4) Des explications en chinois de la grammaire sont insérées.

À la fin de chaque épisode, une liste de vocabulaire est présentée avec la traduction chinoise. Dans les listes, les mots sans （*） sont les mots de la conversation que l'apprenant doit maîtriser, l'autre partie avec（*） sont les mots que l'apprenant pourrait apprendre comme vocabulaire complémentaire. Dans ces listes, nous trouverons aussi les verbes à l'infinitif et conjugués.

- L'annexe se compose de la transcription des documents audio (dans le livre en édition originale et en version chinoise), le mémento grammatical (dirigé en chinois avec des exemples en français, cette partie, qui n'est pas dans le livre de l'édition originale, est ajoutée dans le livre en version chinoise), les tableaux de conjugaison, la liste de vocabulaire (avec la traduction en chinois ; ajoutée dans le livre en version chinoise) et le contenu des CD audio (ajouté dans le livre en version chinoise).

2) Le guide pédagogique

3) Le cahier d'exercices. Outre les exercices dans le cahier en édition originale, les exercices visant l'apprenant chinois y sont aussi insérés, y compris les exercices lexicaux, grammaticaux et l'expression écrite. Nous y trouvons aussi la traduction de la partie de civilisation du livre de l'élève.

III.8.2.1.4 Déroulement de cours

Après la phonétique, la division du travail ne se fait pas entre les trois enseignants. Pendant la première semaine, les apprenants étudient avec l'enseignant chinois les règles phonétiques (en cours de phonétique, la métalangue en chinois a été acceptée). Durant le

cours des enseignants francophones, les élèves s'entraînent pour la prononciation en lisant les mots et en apprennant le Dossier « Zéro » de *Reflet* I, qui contient les chiffres, les salutations, la présentation des personnages.

À partir du Dossier 1, selon la proposition de la direction de l'AF, les enseignants doivent travailler en jouant le même rôle (la même fonction avec les mêmes méthodes d'enseignement en respectant le même rythme, etc.). Les enseignants s'occupant de la même classe se dépensent beaucoup pour discuter et communiquer sur les cours précédents, sur les apprenants, sur les devoirs faits à la maison et sur les cours futurs. Un classeur est préparé pour chaque classe, avec des formulaires (Annexe 16) par dossier concernant le contenu à enseigner, définis par les enseignants et le directeur. Les enseignants doivent, après chaque cours, enregistrer, pour les deux autres enseignants responsables, ce qui s'est passé en cours, tel le contenu enseigné, l'état moral des élèves, les exercices déjà corrigés et à corriger et le devoir à faire à la maison.

Les enseignants de l'AF, quelle que soit leur nationalité, doivent parler exclusivement le français, sauf que le chinois est accepté pendant la première semaine lors de l'enseignement de la phonétique. Dans l'AF de Jinan, où s'est tenue notre expérimentation, quelques enseignants francophones, préférant l'enseignement explicite de la grammaire, trouvaient difficile d'enseigner la grammaire en français, parce que les apprenants débutants avaient bien du mal à comprendre. Dans ce cas, ils cherchaient des documents chinois expliquant les règles grammaticales et les distribuaient aux élèves à chaque nouvel enseignement de grammaire (Annexe 17). Ces documents explicites, facilitant la compréhension théorique sur la grammaire, réduisaient la difficulté des enseignants qui ne parlaient que français et enseignaient explicitement.

III.8.2.1.5 Comparaisons entre le groupe témoin et le groupe expérimental

	Groupe témoin J - 1	**Groupe expérimental J - 4**
Nombre d'heures	500 heures 25 h / semaine 5 h / jour, 5 jours / semaine	500 heures 25 h / semaine 4 h / jour (lundi – vendredi) 5h / jour (samedi) 6 jours / semaine
Durée de la formation	5 mois Mi-janvier à mi-juin	5 mois Début avril à fin août
Emploi du temps	9 : 00 -11 : 30 12 : 30 – 15 : 00 (lundi - vendredi)	15 : 00 – 17 : 00 18 : 00 – 20 : 00 (lundi – vendredi) 9 : 00 -11 : 30 12 : 30 – 15 : 00 (samedi)
Rythme d'avancement	- Dix heures pour Dossier 0. - 1 semaine / dossier (10- 12 heures / épisode) pour dossiers 1 - 12,	Le même
Effectif	20[208]	20
Public et objectif	**Pour l'émigration (2)** : - 1 Chinoise (45 ans) et 1 Chinois (35 ans) **Études en France (18):** - 15 étudiants de 23- 24 ans	**Pour émigration (2)** : - 2 Chinois (15 ans et 24 ans) **Études en France (18) :** - 1 Chinoise de 28 ans et 11 étudiants de 23-24 ans (pour

[208] Les deux classes n'avaient pas les mêmes effectifs avant notre intervention. Pour améliorer l'assiduité lors de notre expérimentation, nous les avons complétées en invitant, au hasard, deux élèves d'une autre classe (au même niveau que la classe J – 1) dans le groupe témoin. Deux mois et demi après, quatre élèves (au même niveau que la classe J – 4) sont entrés dans le groupe expérimental. Les six élèves ont participé à l'expérimentation du début à la fin.

	(pour préparer le master) - 3 élèves de 19-20 ans (pour préparer la licence 1)	préparer le master) - 3 étudiantes de 21-22 ans (pour préparer la licence 3) - 3 élèves de 19 ans (pour préparer la licence 1)
Méthode	*Reflet*	*Reflet*
Proportion du sexe	8 filles / 12 garçons	9 filles / 11 garçons
Évaluation	8 fois / 5 mois Soit un contrôle / 2-3 semaines	Le même
Observation	Dynamique, sérieux	Sérieux mais dépendants
	Bon niveau en anglais	Moin bon niveau en anglais
	Avant l'expérimentation, ils avaient déjà de grandes différences en français entre eux (2 ou 3 élèves avaient un très bon niveau, et une avait beaucoup de mal à suivre).	Par rapport au groupe témoin, la différence en français entre les élèves de ce groupe était moins remarquable.
	La formation a commencé en janvier où il faisait encore froid, mais les salles de l'AF étaient toutes bien climatisées. Les élèves se trouvaient dans une très bonne situation d'apprentissage.	Il faisait beau (temps) au démarrage de la formation. Mais ayant deux heures de cours l'après-midi, deux heures le soir du lundi au vendredi, et cinq heures le samedi, les élèves étaient relativement démotivés et avaient l'air fatigués le soir et le samedi. Certains cours n'étaient pas aussi efficaces que ceux du groupe témoin. En été, il faisait très chaud dans la salle, les élèves se concentraient difficilement.

Tableau III.8.2 – *Présentation générale du groupe témoin et du groupe expérimental*

III.8.2.2 Description de l'expérimentation

III.8.2.2.1 Préparation

III.8.2.2.1.1 Analyse des connaissances linguistiques françaises pré-acquises

Nous avons lancé le projet expérimental après le deuxième contrôle continu - à ce moment, les apprenants étaient en train de terminer le Dossier 5 (120h-130h de cours). Pour préparer le contenu de l'expérimentation, nous avons d'abord synthétisé le contenu qu'ils avaient appris pendant les cinq premières semaines (Annexe 18).

III.8.2.2.1.2 Elaboration du premier test

Après le deuxième contrôle du groupe témoin (110 h-120h), une analyse a été faite sur les productions écrites (Annexe 19) dans les deux contrôles.

Selon l'analyse, nous avons confirmé les hypothèses sur l'interlangue des apprenants chinois (*cf*. II.4.1). Parmi toutes les erreurs, nous avons choisi six points grammaticaux sur lesquels nous avons pu nous appuyer pour composer le premier test, à savoir :

- L'article (défini, indéfini et contracté) ;
- La négation (non *plus* ; *ni...ni* ; *pas de* devant un nom avec l'article indéfini à pluriel) ;
- Le verbe transitif et non transitif ;
- Le passé composé (le verbe auxiliaire, l'accord, l'ordre des mots - la place du COD et COI) ;
- L'abréviation - *le*, *je* et *il* devant les noms avec la voyelle ou '*H*' comme lettre initiale ;
- Le verbe pronominal.

En nous appuyant sur l'analyse des productions écrites des élèves, nous avons composé le premier test qui contenait quatre paragraphes avec vingt-deux erreurs reposant sur les six points grammaticaux. Parmi les quatre paragraphes, trois venaient des exercices faits antérieurement par les élèves et un avait été composé par un élève dans le premier contrôle.

Voici la répartition des erreurs sur les six points :

- L’article (défini, indéfini et contracté) : 6 erreurs ;
- La négation : 5 erreurs ;
- Le verbe transitif et non-transitif : 2 erreurs ;
- Le passé composé : 4 erreurs ;
- L’abréviation : 3 erreurs ;
- Le verbe pronominal : 2 erreurs.

GRAMMAIRE	Point grammatical	Nombre de fautes	Nombre total	Pourcentage (%)
ARTICLE	Devant le lieu	2	6	27
	Devant la profession	1		
	Après *beaucoup de*	1		
	Devant l'adjectif possessif			
	Article défini / indéfini	2		
NÉGATION	*Ne ... pas*	1	5	22
	Non plus / aussi	1		
	Ni ... ni	1		
	Pas de	2		
VERBE	Transitif / non transitif	2	2	10
	Place avec les pronoms de complément	0		
PASSÉ COMPOSÉ	Verbe semi - auxiliaire	1	4	18
	Accord	1		
	Ordre des mots	2		
VERBE PRONOMINAL		2	2	10
ABREVATION		3	3	13
TOTAL		22	22	100

Tableau III.8.3 – *Répartition des erreurs du premier test*

Ce test, en deux parties, se présentait de la manière suivante :

1. Dans la première partie, les vingt-deux erreurs étaient toutes 'cachées' dans les paragraphes (Annexe 20 : T1, partie 1). Les apprenants devaient les dépister, puis marquer ce qui ne leur paraissait pas logique ni correct, ensuite les corriger. La durée de cet exercice a été limitée à un quart d'heure.

2. La deuxième partie (Annexe 21 : T1, partie 2) se composait des mêmes paragraphes, sauf que les vingt-deux erreurs étaient soulignées. Les élèves devaient seulement corriger les erreurs indiquées. Cette partie devait durer aussi un quart d'heure.

Le groupe expérimental a été soumis au même test trois mois après.

Ce test servait à :

1) Vérifier et confirmer nos hypothèses concernant les problèmes de l'interlangue des apprenants chinois et les erreurs possibles qu'ils commettent souvent sous l'influence du transfert linguistique ;

2) Savoir s'il existe des différences entre les résultats des deux parties. Les différences éventuelles, pour nous, démontreraient que les apprenants chinois parviennent mieux à corriger les erreurs indiquées qu'à les dépister. Nous avons limité la première partie à 15 minutes, pensant qu'en un quart d'heure seulement, les apprenants n'avaient pas assez de temps pour réfléchir en 'piochant' dans les connaissances explicites (connaissances grammaticales). Nous présumions que les apprenants ont fait la première partie avec des connaissances plus implicites qu'explicites. Ici, les connaissances implicites peuvent, à nos yeux, présenter et renforcer la sensibilité à la langue. En faisant la deuxième partie, comme les fautes ont été déjà signalées, les apprenants se servaient automatiquement de leurs connaissances explicites grammaticales. Par conséquent, la première partie est destinée à tester le sens de la langue, alors que dans la deuxième, il s'agit de tester les connaissances explicites des apprenants. Avec la comparaison du résultat entre les deux parties, nous avons voulu et pu comparer les connaissances implicites et explicites chez les apprenants chinois.

Pour avoir un résultat plus précis et fidèle, outre le groupe témoin et le groupe expérimental à l'AF, nous avons introduit cet exercice avec deux autres groupes – deux classes de l'Ecole Normale Supérieure du Shandong.

Nous avons pris une demi-heure pour lancer ce test avec deux parties au bout de cinq semaines d'apprentissage du français. Notre intervention pédagogique s'est engagée une semaine après le premier test.

Pour le groupe expérimental, nous avons employé le même test au bout de la cinquième semaine de leur apprentissage du français. L'intervention au sein du groupe expérimental s'est mise en place à la mi-mai.

Voici le chronogramme de notre programme expérimental :

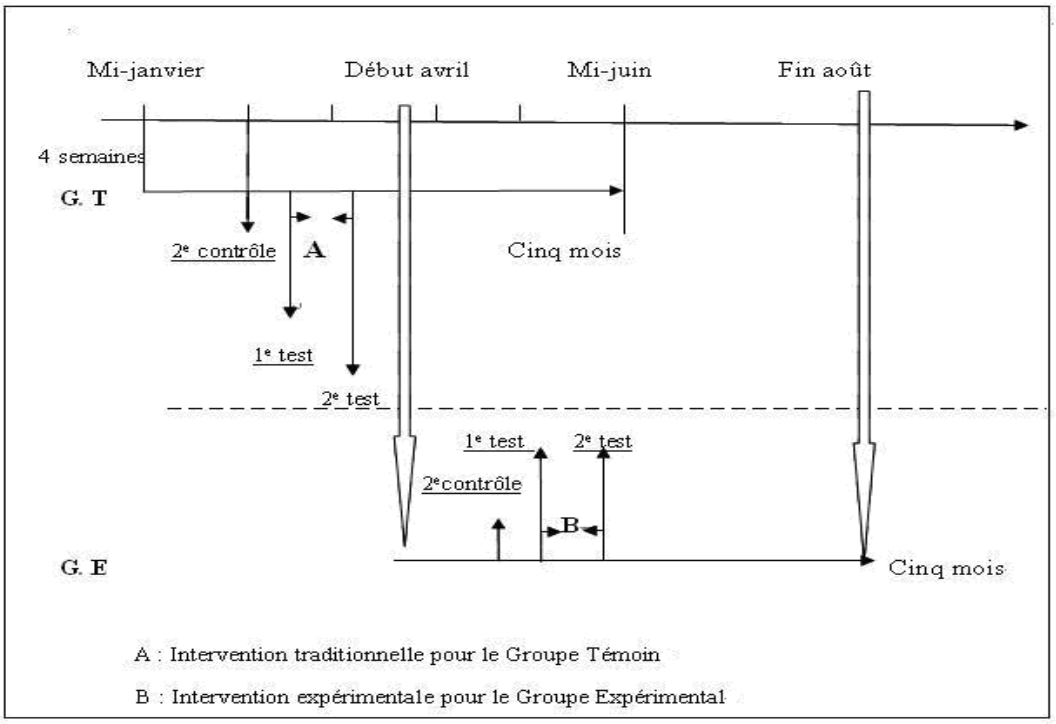


Tableau III.8.4 - *Schéma de procédé du programme expérimental (2)*

III.8.2.2.1.3 Elaboration du deuxième test

Le deuxième test (Annexe 22 : T2) a eu lieu à la fin de notre programme dans le but d'évaluer l'évolution de l'apprentissage des apprenants. Ce test, sous la même forme que la première partie du premier test, contenait vingt-cinq erreurs sous-jacentes sur les six points grammaticaux précédemment cités et des points grammaticaux récemment appris pendant le programme.

Préparation du sujet

A. Étapes pour élaborer le deuxième test :

1. Comme les étapes de l'élaboration du premier test, nous nous sommes mise d'abord à l'analyse des connaissances pré-acquises avant le deuxième test, surtout des connaissances apprises entre les premier et deuxième tests :

Les élèves ont étudié trois dossiers (dossier 6 – 8) pendant les trois semaines entre les deux tests. La nouvelle grammaire repose sur :

1) Les verbes pronominaux au passé composé et l'accord du participe passé avec le sujet, le COD et le COI ;

2) La conjugaison de *pouvoir, vouloir, savoir, connaître, boire ;*

3) Le futur simple ;

4) Les adjectifs démonstratifs ;

5) Exprimer la fréquence, la quantité et la périodicité ;

6) Les pronoms compléments d'objet direct et indirect ;

7) L'article partitif ;

8) *En* comme pronom, *y* comme pronom et adverbe.

2. Nous avons essayé de trouver les points faibles des apprenants avec l'aide de l'analyse des textes écrits par les apprenants, aussi bien en cours qu'après les cours, aux contrôles (3e et 4e contrôles)[209].

3. Pour les articles, compte tenu des progrès faits en cent heures par les apprenants, nous avons choisi un article et quelques phrases plus difficiles. Les apprenants avaient lu une fois cet article (Annexe 22-1) comme sujet en compréhension écrite au 4e contrôle, l'enseignant a expliqué et corrigé les exercices concernant cet article aux apprenants après le contrôle, mais il ne le leur a pas rendu.

4. Ensuite, il nous fallait réfléchir à la disposition des erreurs.

B. Principes pour disposer les erreurs :

Nous avons respecté les principes ci-dessous lors de l'élaboration du deuxième test :

1. La plupart des erreurs concernent les six points grammaticaux du premier test.

[209] Le 3e contrôle a eu lieu pendant notre intervention expérimentale et le 4e après notre intervention, mais avant le Test 2.

2. Nous avons essayé, dans la mesure du possible, en concevant les erreurs, de respecter la même occupation de chaque point grammatical qu'au premier test.

3. Quelques erreurs dans le cadre de la nouvelle grammaire apprise sont insérées dans le deuxième test. Mais elles n'occupent pas un pourcentage important.

4. Compte tenu des progrès faits par les apprenants, le contenu que nous avons choisi était plus difficile que pour le premier test, mais la compréhensibilité était assurée.

A. Comparaison de la répartition des erreurs entre T. 1 et T. 2 :

Grammaire	Point grammatical	Nombre de fautes		Nombre total		Pourcentage (%)	
		T1	T2	T1	T2	T1	T2
ARTICLE	Devant le lieu	2	2	6	8	27	32
	Devant la profession	1					
	Après *beaucoup de*	1	1				
	Devant l'adjectif possessif		1				
	Article défini/indéfini	2	3				
	Autre		1				
NÉGATION	*Ne ... pas*	1	1	5	4	22	16
	Non plus / aussi	1	1				
	Ni ... ni	1	1				
	Pas de	2	1				
VERBE	Transitif / non transitif	2	2	2	4	10	16
	Place du pronom complément	0	2				
PASSÉ COMPOSÉ	Verbe auxiliaire	1	1	4	7	18	28
	Accord	1	3				
	Ordre des mots	2	3				
VERBE PRONOMINAL		2	0[210]	2	0	10	0
ABRÉVATION		3	2	3	2	13	8
TOTAL		22	25	22	25	100	100

Tableau III.8.5 - *Comparaison de la disposition des erreurs entre T 1 et T 2*

[210] Pendant le premier test, les élèves des deux groupes ont bien fait deux erreurs concernant le verbe pronominal : dans la première partie, 51% du G.T et 64.7% du G.E ont répondu correctement en dépistage et en correction, et 87 .7% du G.T et 82.2% du G.E les ont bien corrigées dans la deuxième partie. Nous avons donc décidé de ne pas disposer les erreurs sur ce point grammatical dans le test 2.

III.8.2.2.2 Déroulement de l'intervention et exemple des activités

L'application du programme expérimental a duré trois semaines pour chaque groupe. Pour simplifier l'illustration de notre intervention, nous la présentons sous forme de tableau :

	Groupe Témoin	**Groupe Expérimental**
1er test a commencé	Mi-février	Début mai
Niveau des apprenants au 1er test	100 h d'apprentissage du français (Equivalant à A1)	Le même
Horaire des six séances ajoutées	En fin de journée, après les cours habituels : 15h30 – 17h (mercredi, vendredi)	Avant les cours : 13h – 14h30 (mardi, jeudi)
Contenu des séances expérimentales	La révision de l'un des six points grammaticaux par séance.	Le même
Nouvelle grammaire pendant les trois semaines de l'intervention	dossier 5 – 7	dossier 5 – 7
2e test	Mi-mars	Début juillet
Niveau des apprenants au 2e test	190 h (sans compter les 9 heures des six séances ajoutées)	187,5 h (sans compter les 9 heures des six séances ajoutées)
Nombre d'heures de cours entre les deux tests	99 heures (compte tenu des six séances ajoutées)	96,5 heures (compte tenu des six séances ajoutées)

Tableau III.8.6 – *Informations générales sur l'intervention expérimentale*

III.8.2.2.2.1 Description de l'intervention

En profitant des six séances expérimentales en dehors des cours habituels, nous avons revu et révisé, avec les apprenants de chaque groupe, les six points grammaticaux. Une heure et demie a été consacrée à chaque point grammatical, sauf que le P. C (deux heures ou plus) et l'abréviation (maximum une heure) occupaient ensemble trois heures.

Voici le temps consacré à chaque séance:

Cours	**Point grammatical / Séance**	**Durée (mins)**	
1	- L'article	90	
2	- La négation	90	
3	- Le verbe transitif et non transitif / le pronom complément	90	
4	- Le P. C	120 -140	180
5	- L'abréviation	40 -60	
6	- Le verbe pronominal	90 mins	

Tableau III.8.7 – *Ordre et temps consacré aux séances expérimentales*

Chaque séance a été divisée en trois parties, aussi bien pour le groupe témoin que pour le groupe expérimental :

La première partie était destinée au contrôle des devoirs que les apprenants avaient dû faire à la maison (10min - 20min) ;

La deuxième partie portait sur l'enseignement et la révision de la grammaire (20min – 40min) ;

La troisième partie contenait divers exercices et activités pour renforcer l'effet de l'enseignement (30min – 60min).

Cependant, les trois parties étaient différemment organisées pour les deux groupes :

	Groupe témoin	Groupe expérimental
1er partie : Contrôle des devoirs	- Correction collective : soit l'enseignant donnait les réponses, soit les apprenants donnaient les réponses et l'enseignant corrigeait ; - Rédaction : nous ne corrigions pas en cours.	1. Récitation, devant la classe, du texte que les élèves avaient choisi ; 2. Exposition de la conversation que les élèves avaient préparée / Commentaire et discussion entre tous les membres de la classe. (Dans cette partie, nous attirions l'attention des apprenants sur les erreurs commises par les locuteurs.)
2e partie : Enseignement / révision de la grammaire	- Enseignement inductif et déductif des règles grammaticales ; - Présentation des règles grammaticales en formules au tableau. (Pendant l'enseignement, le professeur essayait de n'utiliser que le français comme langue véhiculaire.)	- Ecoute et relecture du texte (transcription du feuilleton) / construction des phrases avec la grammaire à apprendre ; - Dépistage des phrases dans le texte lu ; - Soulignement des mots clés et des parties concernant le point grammatical dans les phrases recopiées au tableau ; - Présentation et composition, avec le point grammatical cible, d'autres phrases correspondant à la situation présente ;

		- Proposition des articles : l'enseignant proposait quelques articles ou textes selon la grammaire à apprendre. Il soulignait d'abord en gras les parties concernant la grammaire à apprendre pour attirer l'attention des apprenants ; - Lecture : guider les élèves à lire, selon la méthode de lecture (*cf.* II.6.5.1) les articles proposés. (Pendant tout l'enseignement, le professeur évitait l'explication théorique de la grammaire.)
3e partie : Renforcement	- Exercices à trou ; - Conjugaison des verbes pour compléter les phrases ; - Composition des phrases selon un exemple ; - Réponse aux questions à l'aide de la grammaire apprise.	L'enseignant respectait strictement les activités et les exercices définis par notre programme, que nous avons déjà présentés (*cf.* III.7.2.2).

Tableau III.8.8 - *Comparaison de l'organisation programmée entre GT et GE*

En ne contrôlant le devoir à la maison que d'une partie des apprenants par séance, nous avons fait tous nos efforts pour que tous les élèves soient contrôlés deux fois pendant notre intervention (trois semaines).

III.8.2.2.2.2 Outils pédagogiques

Nous nous sommes appuyée d'abord, pour organiser notre intervention expérimentale, sur la méthode de *Reflet*. Le multimédia a été indispensable pour regarder le feuilleton.

Nous nous sommes beaucoup servie des exercices du *Cahier d'exercices* du *Reflet* et de *Grammaire progressive du français (niveau débutant)* (désormais : *GPF*) pour évaluer et renforcer l'effet de l'enseignement/apprentissage.

III.8.2.2.2.3 Description d'activités

Pour illustrer le déroulement de notre intervention expérimentale, nous présenterons par la suite deux séries exemplaires d'activités correspondant à deux points grammaticaux parmi les six sélectionnés. Nous signalons que les deux séries d'activités expérimentales, conçues en fonction des analyses nécessaires sur les éléments dans l'enseignement/apprentissage des groupes dans notre expérimentation, ne sont pas uniques ni universelles pour la formation au sens de la langue. Dans la pratique, des analyses sur l'objectif, le public, le contenu et le manuel sont impérativement exigées. N'étant pas compliquées à organiser ni à achever, les tâches décrites dans cette partie ne sont toutefois pas réalisables sans que le professeur ait à consacrer à la préparation plus de temps et de vigueur que pour des exercices traditionnels.

Pour pouvoir faciliter la comparaison entre le G.T et le G.E, nous présenterons les méthodes enseignantes traditionnelles à l'AF.

Chaque série d'activités a été conçue pour une durée comprise entre une heure et une heure et quart (compte tenu de la première partie destinée au contrôle des devoirs), alors qu'avec la variété infinie des possibilités dans la pratique, tous les cours ne se déroulaient pas comme ce à quoi nous nous attendions.

Nous prendrons comme exemple les activités d'enseignement autour des points grammaticaux suivants :

- l'article
- le pronom complément au temps présent

III.8.2.2.2.3.1 Article (90 mins[211])

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td>Activités traditionnelles dans le G.T</td><td>Activités expérimentales dans le G.E</td></tr>
<tr><td colspan="2">Dossiers concernés
Dans Reflet</td><td colspan="2">Dossier 1 : articles définis et indéfinis ;
Dossier 3 : contractions ‘à’ et ‘de’ + article défini : au ; aux ; du ; des ;
Préposition ‘en’, ‘au’, ‘à’ devant les noms des pays ;
Dossier 5 et 6 : prépositions de lieu
Dossier 7 : article partitif
Dossier 8 : préposition et adverbe de lieu</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Ressources d’exercices</td><td colspan="2">Reflet (livre d’élève ; cahier d’exercices)
Grammaire progressive du français (niveau débutant)</td></tr>
<tr><td>Reflet : texte du dossier 1
p. 19, ex.1
p. 25, ex.1, 2
p. 41, ex.1
GPF : p. 37, ex.2, 3
p. 54, ex.4
p. 55, ex.1
p. 59, ex.4</td><td>Reflet : texte du dossier 1
p. 25, ex.1, 2
p. 41, ex.1
GPF : p. 21, ex.5
p. 37, ex.2, 3
p. 53, ex.1, 3
p. 55, ex.1
p. 54, ex.4</td></tr>
<tr><td>Démarche</td><td>Enseignement et révision (15-20mins)</td><td>L’enseignant a procédé à une révision brève sur :
1) La notion et les règles de l’article défini et de l’article indéfini : fonction (comparer</td><td>1) La révision[212] a été achevée, selon l’ordre implicite avec difficulté et complexité croissante, avec le feuilleton et une quantité d’exemples ;</td></tr>
</table>

[211] L’enseignement de l’article était l’objet de la première séance, il n’y avait donc pas de contrôle des devoirs au début du cours.

[212] Nous la détaillerons dans la partie qui suit le tableau.

		avec le chinois), emploi et différence (comparer avec l'anglais) ... ; 2) Les points grammaticaux concernent selon l'ordre : - l'article défini / indéfini, féminin/masculin ; - l'article partitif - la préposition devant le lieu (pays, ville, région, ...)	2) Lire les exemples au tableau. 3) Recopier les exemples après la lecture à haute voix. 4) Inter-correction : les élèves ont échangé leurs copies et chacun a corrigé la copie de leur voisin.
	Renforcement (environ 1h)	Les exercices (*Reflet* : p. 19, ex.1, p. 25, ex.1, 2, p. 41, ex.1 *GPF* : p. 54, ex.4, p. 55, ex.1 étaient à faire à l'écrit. 1) Correction : après chaque exercice ou tous les deux exercices, l'enseignant a fait la correction avec toute la classe : - p. 54, ex. 4 ; p. 55, ex.1 : les élèves ont donné leurs réponses à tour de rôle. - L'enseignant a donné les bonnes réponses. 2) p. 37, ex.2, 3 ; p. 59, ex.4 de *GPF* ont été faits directement à l'oral. L'enseignant a corrigé tout de suite en cas d'erreur.	1) Recopier et récitation *GPF :* p. 37, ex.3 2) Juger si les phrases sont bonnes *GPF :* p. 53, ex.1, 3 ; p. 55, ex.1 3) Compléter et élargir les phrases avec les mots donnés *GPF :* p. 37, ex.2 4) Composer les phrases avec les mots donnés selon le modèle *GPF :* p. 54, ex.4 5) Juger et corriger les phrases *Reflet* p. 41, ex.1 6) (Devoir à la maison) Lire le modèle et faire des phrases selon ce modèle, l'auto-évaluation et l'inter-correction. *GPF :* p. 21, ex.5

Note	- Tous les exercices pratiqués dans cette partie ont les mêmes ressources (venant de mêmes cahiers d'exercices) et presque le même contenu. - Comme les élèves avaient déjà fait les exercices dans *Reflet* lors de l'apprentissage en cours habituels, l'enseignant a, avant le cours, imprimé les exercices de *Reflet* faits précédemment et les a distribués aux élèves sans leur faire savoir d'où ils venaient. C'était pour diminuer l'influence de la mémoire. - Dans le groupe expérimental, quelques formes d'exercice ont été transformées en fonction des besoins. - Dans l'intervention auprès du groupe expérimental, l'enseignant a essayé de mettre en pratique l'approche communicative pour enseigner cette grammaire. Cependant, cette approche n'a pas fonctionné aussi bien que prévu, parce que : A. Les élèves n'avaient pas de vocabulaire suffisant pour faire des phrases selon les modèles exemplaires comme l'exercice 2 de la page 37 de *GPF* ; B. L'article est un élément grammatical fondamental pour former les phrases en français, il est difficile de définir un sujet à élargir, autour de l'article, pour un dialogue. Enfin, nous nous sommes principalement appuyée sur la méthode « audio-visuelle ». - L'enseignant a vérifié, avant le lancement des exercices, si le vocabulaire dans les exemples n'a pas présenté de difficultés pour la compréhension, et si les élèves ont saisi le sens des phrases qu'ils ont faites après la correction.

Tableau III.8.9 – *Démonstration de l'enseignement de l'article dans l'intervention expérimentale*

Exposé détaillé des activités

Partie 1 : Révision :

1) L'enseignant a donné une grande quantité d'exemples[213], selon l'ordre implicite et une complexité croissante :

a. Un / une / des

Une dame entre dans une maison.

Un homme dîne dans un restaurant.

Un étudiant lit un livre.

Une femme cherche un appartement.

Un garçon regarde une voiture.

b. Le / la / les

As-tu l'adresse de Léo ?

A-t-il le numéro de Mme Zeng ?

Avez-vous la télévision chez vous ? (à comparer avec « j'ai une grande télévision »)

J'aime le chien.

Vous adorez le pain français ?

c. Articles définis et indéfinis

Le rouge est une couleur.

La Chine est un pays d'Asie.

Voilà une chambre, c'est la chambre de Pascal.

Benoît travaille dans une agence, c'est l'agence Europe voyage.

Voilà un chien, c'est le chien de la jeune femme.

Benoît est un garçon courageux. Il travaille aussi le samedi.

[213] La plupart des exemples venaient des textes et des exercices de *Reflet* et de *GPF*. D'autres étaient des improvisations selon le contexte présent.

Il y a un bon restaurant dans le quartier.

d. Sans article

- Profession :

Je	suis	étudiant.
Mes parents	sont	fonctionnaires
Benoît	est	agent de voyage.

Tableau III.8.10 – *(Exemples) Absence de l'article devant la profession*

- Parler + langue :

Sais-tu parler anglais ?

Je parle chinois et un peu français.

Elle ne parle pas japonais.

- Devant le lieu :

1. Devant le nom féminin de pays (à comparer avec les noms masculins de pays):

Nous		venons		de	Chine.
Marie et Lucie		vont		en	Allemagne.
Ils	n'	habitent	pas	en	France.

Tableau III.8.11 – *(Exemples) Absence de l'article devant le pays*

2. Devant la ville :

Vous	faites vos études	à	Jinan.
Elle	adore		Paris.
Mes parents	travaillent	à	Tokyo.
Nous	allons partir en vacances	à	Pékin.

Tableau III.8.12 – *(Exemples) Absence de l'article devant la ville*

e. Article dans la négation

Il a la télévision.	Il n'a pas la télévision. (service)
As-tu l'adresse de Léo ?	Je n'ai pas l'adresse de Léo.
Avez-vous le numéro de Lucie ?	Je n'ai pas le numéro de Lucie.

Tableau III.8. 13 – *(Exemples) Article dans la négation (1)*

Il a une télévision.	Il n'a pas de télévision. (objet)
Ils ont des lunettes.	Ils n'ont pas de lunettes.
La jeune femme a deux enfants.	La jeune femme n'a pas d'enfant.
Julien a un chien.	Julien n'a pas de chien.

Tableau III.8.14 – *(Exemples) Article dans la négation (2)*

f. Article devant le lieu

De / En + pays féminins	Il vient de Chine. Il habite en Chine. Il va en Chine.
Du/Au + pays masculins	Il vient du Japon. Il habite au Japon. Il va au Japon.
Des/Aux + pays masculins pluriels	Il vient des Etats-Unis. Il travaille aux Etats-Unis.

Tableau III.8.15 – *(Exemples) Article devant les pays*

À cette étape, l'enseignant a donné d'abord à l'oral les phrases présentées ci-dessus et les a répétées trois fois. Puis, nous avons observé les réactions des élèves et cherché à savoir s'ils avaient compris la phrase. Ensuite, l'enseignant a noté ces phrases au tableau. Tout en respectant ce procédé, il a demandé aux élèves de ne faire qu'essayer de comprendre le sens

et d'observer, avec les mots soulignés, la structure des phrases. Ils n'avaient pas le droit de 'toucher au stylo' (recopier les exemples).

2) La lecture individuelle et la récitation collective.

L'enseignant a demandé aux élèves de lire les phrases au tableau : ils devaient les lire d'abord silencieusement pour la perception préliminaire du lien entre la forme et le sens, et après à haute voix. Ils devaient réciter trois fois : la première fois, l'enseignant lisait les phrase, une par une, et les élèves le suivaient, en lisant les phrases au tableau et en respectant la vitesse de l'enseignant. Cela pour favoriser la formation au lien entre le son et l'écriture.

La deuxième fois, les élèves, yeux fermés, lisaient après l'enseignant.

La troisième fois, l'enseignant a donné la traduction chinoise. Après, l'enseignant a demandé aux élèves de reconstruire à l'écrit, sans regarder au tableau, les phrases françaises selon la traduction. Pendant la reconstruction, les élèves n'avaient qu'à réfléchir silencieusement et à écrire. Ensuite, l'enseignant lisait les phrases françaises et les élèves devaient les comparer avec ce qu'ils avaient reconstruit, puis corriger les erreurs. Cet exercice s'est terminé par la récitation collective. Cette fois, la récitation avait pour objectif d'établir un pont entre le sens, l'écriture et le son.

3) Les élèves ont recopié les exemples après la récitation.

L'enseignant a conseillé aux élèves de recopier, non pas mot à mot, mais par phrases. Les apprenants ont souvent l'habitude de recopier le français mot à mot, ou pis, par lettre. C'est une très mauvaise habitude qui ne leur sert à rien. Quand les apprenants changent leur habitude et recopient par groupe de mots, ou bien encore mieux, par phrases, cela sert de révision et de répétition supplémentaire. Nous souhaitons que cette nouvelle habitude puisse donner aux élèves une idée plus complète de la structure de phrase, des fonctions de tous les mots composants et des relations entre eux.

4) Inter-correction : les élèves ont échangé leurs copies et corrigé la copie de leur voisin.

Partie 2 : Renforcement

1) Recopiez et récitez (*GPF* : p. 37, ex. 3)

Exercices d'origine dans le GPF : Faites des phrases

1. Chat : J'adore les chats. J'ai un chat.

*2. voiture :*_____

*3. ordinateur :*_____

*4. veste en cuire :*_____

*5. moto anglaise :*_____

L'enseignant a complété les phrases et les a recopiées au tableau. Ensuite, les élèves ont récité ces phrases.

2) Jugez si les phrases sont bonnes (*GPF* : p. 53, ex. 1,3 et p. 55)

p.53, ex. 1 : Mettez à la forme négative, selon le modèle.

Dans notre appartement :

Nous avons l'électricité, nous avons l'eau courante, nous avons le gaz de ville, nous avons le téléphone [...]

p. 53, ex. 3 : Faites des dialogues à la forme affirmative et négative, selon le modèle :

Le permis / une voiture

- Avez-vous une voiture ?

- Moi, j'ai le permis, mais je n'ai pas de voiture.

Un balcon / des plantes

Des cigarettes / des allumettes

La télévision / un ordinateur

L’enseignant avait modifié les phrases de la page 55 et inséré quelques erreurs concernant l’article. Les élèves devaient trouver et sélectionner les bonnes phrases. Dans cet exercice, l’enseignant n’a corrigé que les phrases erronées.

1. Nous n’avons pas l’électricité.	
2. Avez-vous le téléphone ? Nous n’avons pas de téléphone.	
3. Elle a un permis, mais elle n’a pas la voiture.	
4. J’ai un balcon dans mon appartement, mais je n’ai pas des plantes.	
5. Ils n’ont pas les enfants.	
6. Je n’aime pas de chien.	
7. As-tu le numéro de Julien ? Non, je n’ai pas de numéro de Julien.	
8. A-t-il des lunettes ? Non, il n’a pas de lunettes.	

*T*ableau III.8.16 – *Exercice (1)*

3) Complétez et élargissez les phrases avec les mots donnés (*GPF* : p. 37, ex. 2)

Cet exercice a été fait à l’oral sous la forme de l’exercice 2 de la page 37 de *GPF* :

- Étape 1 : l’enseignant a écrit d’abord le modèle au tableau :

Espagnol / langue latine :

L’espagnol est une langue latine.

- Étape 2 : l’enseignant a proposé aux élèves plusieurs groupes de mots et demandé à l’un des élèves de faire les exercices selon le modèle proposé :

Orange / fruit – France / pays d’Europe – football / sport populaire – saison / automne

- Étape 3 : l’élève A a proposé à l’élève B un groupe de mots, l’élève B devait former la phrase avec ces mots et demander à l’élève C de juger sa production. Ensuite, l’élève B a proposé à son tour un autre groupe de mots avec lequel l’élève C devait faire une phrase.

Tous les élèves de la classe ont eu l’occasion de faire cet exercice.

2. Jugez et corrigez les phrases (*Reflet* : p. 41, ex 1) :

L'exercice d'origine : *Reflet* : p. 41, ex. 1 : Il manque les articles !

Benoît partage___appartement avec___amis. Il travaille dans_____agence de voyage. Il a _____ collègues sympathiques. Laurent est ____ nouveau stagiaire. Il aime__ gâteaux et ___ café de Nicole. Benoît et Laurent ont gens à voir. Annie et Nicole fêtent ____ Anniversaire de Benoît. collègues de Benoît sont sympathiques.

3. Devoir à la maison : Lisez le modèle et faites à l'oral un article selon ce modèle (*GPF* : p. 21, ex. 5) :

Donnez des informations personnelles, à partir du modèle :

Je suis français. Je parle français. J'habite à Paris. Je travaille à Versailles. J'aime ***le*** *cinéma et* ***le*** *sport. J'étudie* ***l****'anglais.*

III.8.2.2.2.3.2 Pronom COD / COI (75-80mins)

Compte tenu de la langue maternelle et des autres langues pré-acquises, un point grammatical peut présenter plusieurs difficultés aux apprenants de différentes nationalités.

G. Vigner a indiqué, dans son ouvrage *La grammaire en FLE*, les deux plus grandes difficultés concernant l'emploi du pronom COD / COI en français. Ce sont là aussi les difficultés pour les élèves chinois :

1) La bonne distinction entre les fonctions des constituants de phrase est, pour nous, la base essentielle pour la bonne maîtrise des compléments de verbe.

G. Vigner distingue deux fonctions de ce complément:

- Complément essentiel ou complément de verbe (dans sa dimension syntaxique), appelé aussi complément d'objet, distingué souvent en[214] :
  - Complément d'objet direct (COD) : *Il prend le livre.*
  - Complément d'objet indirect (COI) : *Il pense à Marie.*
  - Complément d'objet second (COS) : *Il offre le livre à Marie.*
- Complément de phrase ou complément accessoire ou encore complément circonstanciel.

Comme les verbes en chinois ne distinguent pas transitif et intransitif, les apprenants chinois ont d'abord des difficultés dans la conception de COD et COI.

> Les constructions de phrases avec complément d'objet indirect et avec complément d'objet second sont sources de nombreuses difficultés pour les apprenants en FLE [...] (G. Vigner, *op.cit.*)

G. Vigner, qui soulève ce problème, donne aussi un conseil :

> Chaque langue dispose de ses solutions propres qui ne sont pas transposables. Aussi faut-il créer chez les apprenants de bonnes habitudes en la matière et, quand cela se révèle possible, regrouper les verbes en fonction de propriétés de construction communes.[215]

C'est ce que nous avons fait aussi dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français. Comme nous ne pouvons pas enseigner ni apprendre tous les verbes français en cours, c'est loin d'être suffisant d'attirer l'attention des élèves sur les natures des verbes appris ou rencontrés en cours. Pour les aider non seulement à maîtriser la nature de chaque verbe et leurs compléments, mais aussi à savoir les utiliser, la création de bonnes habitudes chez les apprenants semble importante.

La création d'habitudes n'a pas fait partie de notre expérimentation. Pour les deux groupes participants, nous guidions les élèves à faire des résumés en fin de chaque semaine

[214] VIGNER, G., 2004, *La grammaire en FLE*, p. 52

[215] Pour un inventaire des constructions fondamentales du français, voir P. Le Goffic et N. Combe-MacBride (1975). Cité dans VIGNER, G., 2004, *op.cit*, p. 52

d'apprentissage, sur tous les verbes qu'ils avaient appris dans la semaine précédente, en faisant attention aux fonctions de leurs compléments dans la phrase.

2) Les difficultés suivantes reposent sur l'ordre des mots et la place occupée par les COD et COI quand ils sont remplacés par des pronoms.

Ce point est relevé aussi par G. Vigner[216] :

> Pour un apprenant étranger, les difficultés d'appropriation de l'organisation du groupe verbal français tiennent à la question de l'ordre des mots, notamment quand la forme [...] est combinée avec l'usage d'un verbe à la forme composée. La complexité est plus grande encore [...] si figurent des pronoms personnels [...] Il faudra alors créer progressivement des automatismes langagiers à partir des constructions les plus fréquentes. On peut éventuellement s'appuyer sur un tableau à valeur distributionnelle que les élèves rempliront au fur et à mesure des cas rencontrés.

Nous avons décidé de suivre le conseil de G. Vigner pour enseigner / renforcer l'acquisition des pronoms COD/COI au sein du groupe expérimental, même si, n'ayant qu'un cours de 70/80 minutes, il ne nous aurait pas été possible de laisser suffisamment de temps aux élèves pour 'créer' en cours « PROGRESSIVEMENT des AUTOMATISMES langagiers ». Cependant, nous avons pensé possible de nous « appuyer sur un tableau à valeur distributionnelle », et de guider les élèves pour remplir « au fur et à mesure des cas rencontrés ». Nous avons ainsi conçu, sur la base du tableau proposé par Vigner dans *La grammaire en FLE* (p. 50), le tableau[217] à valeur distributionnelle pour présenter systématiquement l'emploi du pronom comme COD / COI :

[216] *op.cit.*

[217] Ce tableau n'est pas à remplir en une seule fois en cours. L'enseignant a distribué le tableau imprimé aux élèves et leur a demandé d'en remplir une partie en classe. Le reste était à remplir par les élèves au fur et à mesure.

GN	GV												
Sophie				offre						le livre	à	son frère	Phrase affirmative à présent
Sophie		*l'*		offre							à	son frère	
Sophie		*le*	*lui*	offre									
Sophie	*n'*			offre	*pas*					le livre	à	son frère	Phrase négative à présent
Sophie	*ne*	*l'*		offre	*pas*						à	son frère	
Sophie	*ne*	*le*	*lui*	offre	*pas*								
Sophie				veut					offrir	le livre	à	son frère	Phrase affirmative à présent avec verbe semi-auxiliaire
Sophie				veut			*l'*		offrir		à	son frère	
Sophie				veut			*le*	*lui*	offrir				
Sophie	*ne*			veut	*pas*				offrir	le livre	à	son frère	Phrase négative à présent avec verbe semi-auxiliaire
Sophie	*ne*			veut	*pas*		*l'*		offrir		à	son frère	
Sophie	*ne*			veut	*pas*		*le*	*lui*	offrir				
Sophie				a					offert	le livre	à	son frère	Phrase affirmative au passé
Sophie		*l'*		a					offert		à	Son frère	
Sophie		*le*	*lui*	a					offert				
Sophie	*n'*			a	*pas*				offert	le livre	à	son frère	Phrase négative au passé
Sophie	*ne*	*l'*		a	*pas*				offert		à	son frère	
Sophie	*ne*	*le*	*lui*	a	*pas*				offert				
Sophie				a		voulu			offrir	le livre	à	son frère	Phrase affirmative au passé avec verbe semi-auxiliaire
Sophie				a		voulu	*l'*		offrir		à	son frère	
Sophie				a		voulu	*le*	*lui*	offrir				

Sophie	*n’*			a	*pas*	voulu			offrir	le livre	à	son frère	Phrase négative au passé avec verbe semi-auxiliaire
Sophie	*n’*			a	*pas*	voulu	*l’*		offrir		à	son frère	
Sophie	*n’*			a	*pas*	voulu	*le*	*lui*	offrir				

Tableau III.8.17 – *Tableau à valeur distributionnelle*

Les mots en italique soulignés n’étaient pas notés dans le tableau distribué, que les élèves devaient remplir eux-mêmes.

	Activités traditionnelles de l'AF	**Activités expérimentales**
Dossiers concernés De *Reflet*	Dossier 6 Episode 11 : Les pronoms compléments d'objet direct (COD) Accord du participe passé avec COD Episode 12 : Les pronoms compléments d'objet indirect (COI)	
Ressources d'exercices	*Reflet* (*Livre de l'élève ; Cahier d'exercices*) *Grammaire progressive du français* (niveau débutant)	
	REFLET : Texte du dossier 6 *GPF* : p.117, ex. 1,2,4 p.119, ex. 1, 2 p. 121, ex. 1, 3 p.122, ex. 1	*REFLET* : Texte du dossier 6 *GPF* : p.117, ex. 2,4,5 p.119, ex. 1 p.122, ex. 1 (Note 1)
O B J E C T I F	**Savoir :** la transmission des connaissances sur : 1. COD / COI ; 2. Les formes des pronoms directs et indirects ; 3. La place des pronoms compléments au présent et au futur. 4. Les pronoms devant la voyelle ou « h » muet ; 5. L'ordre des pronoms compléments. (Note 2) **Savoir-faire :** entraîner les apprenants à savoir appliquer correctement ce point de	Vu la particularité [218] de ce point grammatical pour les apprenants chinois, nous pensions que l'enseignement en une heure et demie ne suffit pas à former le sens de la langue sur ce point. Nous avons donc fixé les objectifs suivants : 1) l'acceptation et la compréhension explicite de ce point (comme le premier objectif du groupe témoin) ; 2) l'utilisation consciente de ce point ; 3) l'utilisation correcte du pronom complément à présent à l'aide des règles grammaticales ; 4) la formation au sens de la langue pour quelques verbes

[218] La grammaire portant sur les pronoms complémentaires est toute nouvelle pour les apprenants chinois.

		grammaire au présent.	usuels (la capacité d'apercevoir les erreurs et de les corriger.).
D **E** **M** **A** **R** **C** **H** **E**	**I** **N** **T** **R** **O** **D** **U** **C** **T** **I** **O** **N**	- Ecouter et regarder le feuilleton du dossier 6 - Lire en silence le texte et trouver les pronoms compléments dans le texte ; - Répéter le texte par phrase avec la vidéo.	10mins Objectif de l'introduction : A. Apprendre à distinguer le verbe transitif direct du verbe indirect et intransitif ; B. Apprendre à distinguer le COD du COI ; C. Initier les apprenants aux pronoms compléments – leur faire savoir que les articles définis ('le', 'la', 'les'), une partie des pronoms toniques et des adjectifs possessifs ont une autre fonction grammaticale. L'enseignant a écrit trois groupes de phrases au tableau (*cf.* la partie suivant ce tableau) et a demandé aux apprenants de (Note 3) : 1. distinguer le verbe transitif (direct et indirect) et intransitif dans le premier groupe ; 2. indiquer le COD et le COI dans le deuxième groupe ; 3. essayer de trouver les articles définis, les pronoms toniques et les adjectifs possessifs.

	E **N** **S** **E** **I** **G** **N** **E** **M** **E** **N** **T**	1. Expliquer ce que sont le verbe transitif et le verbe intransitif, le COD et le COI. 2. Présenter explicitement la forme et la place du pronom complément avec le tableau. 3. Présenter explicitement l'ordre des pronoms compléments avec le tableau. (*cf*. La partie suivante - Exposé détaillé des activités)	35-40mins Avant les activités d'apprentissage et de révision, l'enseignant a distribué d'abord deux tableaux : le tableau III.8.17 et le tableau III.8.21. A. Demander aux apprenants de regarder la vidéo, relire les textes et accomplir quelques tâches (voir l'exposé détaillé dans la partie suivante). B. La conclusion de l'enseignant. C. Le complètement de la ligne 4 et de la ligne 7 du premier tableau.
	E **X** **E** **R** **C** **I** **C** **E** **S**	- Exercices dans *Reflet* ; - Correction par l'enseignant ou, toute la classe en cas d'erreur ; - Exercices dans *GPF* avec la correction par l'enseignant. Pour chaque exercice, l'enseignant a recopié au tableau la réponse après l'avoir donnée à l'oral.	25-35mins Les apprenants devaient : 1. imaginer ce que pourraient signifier les pronoms compléments dans les phrases données ; proposer les COD / COI possibles ; 2. répondre aux questions posées par l'enseignant ; 3. juger les phrases ; trouver et corriger les erreurs (ressources : p. 117, ex. 2, 4, 5 et p. 119, ex. 1) ; 4. commencer à faire en groupe pendant les cinq dernières minutes l'activité « Question et réponse » (à finir comme devoir à domicile). (Voir la partie qui suit ce tableau)
		GPF : p. 119, ex. 2 :	- Continuer et finir la dernière activité

	D **E** **V** **O** **I** **R**	Transformez le texte avec les pronoms compléments. Ex. 3 : Modifiez le texte à la forme négative. Ex 4 : Modifiez le texte de l'exercice 3 selon le modèle (remplacez '*je*' par '*il*')	orale du cours et faire la conclusion à l'écrit selon le modèle. - Après, échanger les conclusions écrites à l'intérieur du groupe et vérifier si elles ont été correctement rédigées. Corriger, si nécessaire, les erreurs linguistiques et ce qui n'était pas juste.
Note		**1.** Nous avons choisi, après réflexion, une partie de ces exercices, en souhaitant que cela permette aux apprenants de dépenser moins de temps et d'énergie. **2.** Vu que l'ordre des pronoms compléments est particulier dans l'impératif, nous ne l'avons pas intégré dans cette séance. **3.** Les exercices dans la partie de l' « introduction » ont été faits en classe (tous les apprenants devaient répondre ensemble à l'oral et l'enseignant corrigeait chaque réponse). **4.** Le dossier 6 a été enseigné en cours habituel où les apprenants ont déjà trouvé les phrases avec les pronoms compléments. Étant donné que le contenu des deux épisodes du dossier 6 restait toujours familier pour les apprenants, seules quelques minutes (5-6mins) ont été prévues pour cette activité pour le groupe expérimental. **5.** Compte tenu du temps limité et de l'objectif principal de cette séance, l'emploi de plusieurs pronoms compléments dans la phrase même était donc défini comme contenu supplémentaire. En respectant les principes de l'optimisation, l'enseignant a choisi de présenter cet élément grammatical de façon explicite afin d'économiser le temps et l'énergie des élèves.	

Tableau III.8.18 - *Présentation de l'enseignement du pronom complément dans l'intervention expérimentale*

Exposé détaillé des activités expérimentales

Introduction (10mins)

1) L'enseignant a recopié les phrases suivantes au tableau et a demandé aux élèves de les observer et d'apprendre à distinguer le verbe transitif et le verbe intransitif :

Puis il a souligné les verbes un par un et a demandé à la classe de préciser à chaque fois s'il s'agissait d'un verbe transitif ou intransitif. Puis, l'enseignant a marqué les verbes transitifs et les verbes intransitifs de façon différente, par exemple :

Lucie donne un livre à Mme LI.
Qui peut répondre à cette question ?

(Attention : l'enseignant a rallongé la ligne pour souligner non seulement les verbes transitifs indirects, mais aussi les prépositions suivant les verbes.)

Lors de la sélection des phrases du premier groupe, nous avons pris de préférence, selon les expériences, des verbes courants pour lesquels les apprenants commettent souvent des erreurs sous l'influence de la langue chinoise et des autres langues pré-acquises. Cet exercice avait pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir le sens de la langue lors de l'emploi des verbes choisis et de répondre en priorité au quatrième point de l'objectif (*cf.* Tableau III.8.18).

Lisez les phrases suivantes, essayez de les comprendre et d'indiquer si le verbe en gras est a) verbe transitif direct ; b) verbe transitif indirect ; c) verbe intransitif :

*1) Je vais **téléphoner à** un ami tout à l'heure.*
*2) Il n'**habite** pas en France.*
*3) À quelle heure le train **arrive**-t-il à Pékin ?*
*4) Ma sœur m'**appelle** deux fois par semaine.*
*5) Julie **écrit à** ses amis et elle **poste** les lettres.*
*6) Il a **appris** cette nouvelle par la radio.*

Tous les apprenants lisaient trois fois ensemble à haute voix les phrases du premier groupe avec l'enseignant, pour finir cet exercice. L'enseignant a attiré l'attention des élèves sur le sens de la phrase lors de la première lecture sur l'emploi du verbe en gras et de la

préposition qui le suit en les accentuant, lors de la seconde lecture, sur la fonction du groupe verbal liée au sens à la troisième fois.

2) Les apprenants devaient d'abord trouver les compléments dans le deuxième groupe de phrases et distinguer les COD et les COI. Les emplois des verbes dans les phrases du deuxième groupe sont aussi des points difficiles pour les apprenants à cause du transfert linguistique. Cet exercice a été fait aussi à l'oral en classe :

Lisez les phrases suivantes, relevez les compléments et distinguez s'ils sont directs ou indirects :

1) Veux-tu présenter tes amis ?

2) Il ne veut pas parler de sa vie privée.

3) Qu'est-ce que vous mangez ce midi ?

4) Marie vient d'envoyer un courrier à Henri.

5) Qui peut répondre à cette question ?

L'enseignant a demandé aux apprenants de réciter deux fois ces phrases.

3) L'enseignant a proposé le troisième groupe de phrases au tableau, comme les premier et deuxième groupes, et leur a demandé de distinguer la fonction grammaticale des mots en gras :

*1) Nous allons visiter **le** musée du Prado.*

*2) Tu as lu **la** lettre de tes parents? – Oui, je **l**'ai déjà lue.*

*3) Nadette va habiter chez ses amis et garder **leur** chien.*

*4) Peux-tu **leur** montrer nos photos ?*

*5) Ce film est très intéressant, nous allons **le** voir pour **la** troisième fois.*

*6) **Lui** et moi, nous allons ensemble en France.*

*7) Ses parents **lui** présentent une amie étrangère.*

Les élèves devaient ensuite lire deux fois ces phrases en se rappelant la fonction des mots en gras et le sens des phrases.

Enseignement et révision (35 - 40mins)

1. Les apprenants ont regardé la vidéo (le feuilleton). Après le feuilleton, ils devaient :

A. relire les textes de l'épisode 11 et 12 de *Reflet*, trouver les pronoms compléments, réviser ce que signifient les pronoms compléments dans les phrases trouvées (Note 4) ;

recopier les phrases avec les pronoms compléments et les classer en six groupes, sous la forme du tableau ci-dessous :

PHRASES (Épisode 11 et 12 de *Reflet*)	AU PRESENT ET FUTUR		AU PASSE
	Sans verbe semi-auxiliaire	Avec verbe semi-auxiliaire	
AFFIRMATIVE / INTERROGATIVE			
NEGATIVE			

Tableau III.8.19 - *Classification de l'emploi du pronom complément (à remplir par les élèves)*

B. compléter, selon l'observation, les 3^{e}, 6^{e}, 9^{e} et 12^{e} lignes du premier tableau (Vigner) et le deuxième tableau présenté ci-dessous (Tableau III.8.20 et III.8.21).

Le premier tableau est destiné à contrôler si les apprenants ont bien maîtrisé l'ordre du pronom complément dans le présent et à les aider à consolider ce point. L'enseignant a demandé aux apprenants de compléter les 3^{e}, 6^{e}, 9^{e} et 12^{e} lignes du premier tableau.

1	GN	GV											
2	Sophie				offre						le livre	à	son frère
3	**Sophie**		**l’**		**offre**							**à**	**son frère**
4	Sophie		*le*	*lui*	offre								
5	Sophie	*n’*			offre	*pas*					le livre	à	son frère
6	**Sophie**	***ne***	**l’**		**offre**	***pas***						**à**	**son frère**
7	Sophie	*ne*	*le*	*lui*	offre	*pas*							
8	Sophie				veut					offrir	le livre	à	son frère
9	**Sophie**				**veut**			**l’**		**offrir**		**à**	**son frère**
10	Sophie				veut			*le*	*lui*	offrir			
11	Sophie	*ne*			veut	*pas*				offrir	le livre	à	son frère
12	**Sophie**	***ne***			**veut**	***pas***		**l’**		**offrir**		**à**	**son frère**
13	Sophie	*ne*			veut	*pas*		*le*	*lui*	offrir			

Tableau III.8.20 – *Tableau à valeur distributionnelle à compléter*

Le deuxième tableau présenté ci-dessous a ciblé la distinction de la forme et de la fonction du pronom complément :

Personnes(s) ou chose(s)	Pronom complément : le _____ _____	Je vois **le film**. / Je le vois. Je connais **Julie**. /_____ Henri va ramener **les livres**. / _____
À + personne(s)	_____ _____	Pascal téléphone à **son patron. /**_ Il est en train d'écrire à **ses amis chinois**. /_____
À + lieu ou chose(s) À + verbe	_____	Il va à **Paris**. /_____ Tu dois penser à **préparer les valises**. /_____
De + chose(s) Quantité	_____	Je suis content de **mon travail**. /_ J'ai mangé trois **pommes** hier. / _____

Tableau III.8.21 - *Tableau à valeur fonctionnelle à compléter par les élèves*

2. La conclusion et la correction : 1) L'enseignant a recopié le tableau III.8.21 au tableau ; 2) Il a demandé ensuite à quatre élèves de le remplir (chacun une ligne); 3) L'enseignant a laissé d'abord la parole à la classe pour la correction et a après corrigé les réponses au tableau ; 4) Une fois la classe et l'enseignant d'accord avec le tableau rempli, tout le monde a récité avec l'enseignant, les phrases à haute voix.

3. Pour sensibiliser les apprenants à l'ordre des pronoms compléments dans la phrase même au présent (contenu supplémentaire), l'enseignant a utilisé le tableau suivant :

Sujet	me te se nous vous	le la les	lui leur	y	en	verbe
Les compléments de personnes aux 1er et 2e personnes précèdent les compléments de choses.						
L'ordre est inversé à la 3e personne.						

Tableau III.8.22 - *Ordre des pronoms compléments dans la même phrase.*

4. L'enseignant a demandé aux apprenants de compléter les 4e, 7e, 10e et 13e lignes du tableau III.8.20 (A terminer après le cours)..

Renforcement et exercices (25 - 35mins)

Dans cette partie, l'enseignant a programmé les activités et les exercices en respectant l'ordre : compréhension – savoir utiliser – savoir juger et corriger.

1. L'enseignant a proposé un groupe de phrases et a demandé aux apprenants de trouver d'abord les pronoms compléments et d'imaginer ce qu'ils pourraient signifier. Ensuite, les apprenants devaient écrire trois propositions possibles pour chaque pronom complément. L'enseignant a recueilli les propositions écrites après cette activité. Cet exercice était destiné à entraîner la pensée inverse des apprenants. C'est-à-dire que les apprenants doivent savoir remplacer le nom complément par le pronom complément et inversement. Nous pouvons trouver une grande quantité d'exercices sous plusieurs formes qui entraînent les apprenants au sens suivant :

Nom complément -	Personne / chose Direct / indirect Personne / genre / nombre	- Pronom complément

Tableau III.8.23 - *Sens direct de la mise en pratique du pronom complément*

Ce type d'exercices peut aider les apprenants à s'exprimer (à l'oral et à l'écrit) avec le pronom complément. Malheureusement, nous trouvons très peu d'exercices destinés au sens inverse, se présentant sous la forme du schéma suivant :

Pronom complément -	Personne / chose Direct / indirect Personne / genre / nombre	- Nom complément

Tableau III.8.24 - *Sens inverse de la mise en pratique du pronom complément*

Les apprenants recourent souvent au sens inverse pour la compréhension et la correction.

Trouvez les pronoms compléments dans les phrases suivantes, imaginez et écrivez trois éléments (objets ou personnes possibles) par lesquels pourraient être remplacés les pronoms compléments (15 secondes pour chaque pronom complément) et lisez après les phrases produites et proposées:

Exemple : Je ne peux pas ***la*** *prêter à mes amis.*

La : ma voiture ; la clé de mon appartement ; ma robe rouge.

Il ***en*** *achète beaucoup pour ses parents.*

En : des bonbons ; des jouets ; des livres

1. *Oui, je lui dis bonjour quand je la rencontre.*
2. *Oui, quand je le vois, je lui pose des questions.*
3. *Cette robe lui va très bien.*
4. *Non, ils n'en parlent pas pendant le cours de français.*
5. *Oui, quand elles les invitent, elles leur offrent à boire.*
6. *Quand leurs enfants leur parlent, elles leur répondent toujours.*
7. *Il l'offre à sa femme pour son anniversaire.*
8. *Cet exercice leur paraît compliqué.*
9. *Ses parents ne la connaissent pas.*
10. *Ce garçon leur ressemble beaucoup.*

2. Les apprenants devaient répondre un par un aux questions posées par l'enseignant avec le pronom complément (exercice oral) :

1. Ecris-tu souvent à tes amis ?

2. Téléphones-tu à ta mère le midi ?

3. Veux-tu acheter des fleurs à ta copine ?

4. Quand tu téléphones à ton père, répond-il rapidement ?

5. Est-ce que tu veux présenter ta petite sœur à toute la classe ?

6. Tu me prêtes ton stylo bleu ?

7. Pourquoi parles-tu à tes voisins en cours ?

8. Aimes-tu le poulet au curry ?

9. Regardes- tu tous les soirs la télévision ?

10. Invites - tu tes amis quelquefois ?

Après chaque réponse, l'enseignant a écrit la réponse au tableau et invité les autres apprenants à juger si la réponse était bonne et à corriger en cas d'erreur. L'enseignant et les apprenants ont fini l'activité par la récitation à haute voix des bonnes réponses dans le tableau.

3. Jugement et correction.

Lisez les phrases suivantes à haute voix et jugez si les phrases sont bonnes, trouvez et corrigez les erreurs :

(Ressources : p.117, ex. 2, 4,5 et p. 119, ex. 1) :

Phrases	Jugement	Correction si nécessaire
1. – Connais - tu Martine ? - Oui, je le connais depuis quinze ans.		
2. Ma mère arrose les fleurs le soir. Ma mère les arrose le soir.		
3. Je lis *Le Monde* de temps en temps. Je le lis de temps en temps.		
4. – Achetez-vous les légumes au marché ? - Oui, j'achète les au marché.		
5. - Marie nous invite ce soir ? - Non, il demain soir nous invite.		
6. – Envoyez-vous un cadeau à votre fille ? - Non, je ne la l'envoie pas.		
7. – Le directeur répond-il rapidement à ses clients ? - non, il leur ne répond pas rapidement.		
8. – De quoi parle-t-il au téléphone ? - Il en parle de ses études.		

Tableau III.8.25 – *Exercice (2) : Jugez et corrigez*

Devoir après le cours

– Travail à l'oral en groupe et conclusion écrite à ramasser.

Profitant des dernières minutes, l'enseignant a expliqué la tâche à effectuer à la maison. C'était une activité par groupe de trois ou quatre personnes. 1) Chacun devait préparer deux questions auxquelles on pouvait répondre avec le pronom complément. Exemple de question ouverte : « *À qui donnes-tu la clé* ? » ; exemple de question fermée : « *Offres-tu souvent les cadeaux à tes amis* ? » 2) Un membre du groupe a posé ses questions. 3) Les autres membres devaient répondre oralement un par un à ces questions. 4) Chaque membre du

groupe devait ensuite noter sa question, sa propre réponse (s'il n'était pas le demandeur) et les réponses des autres. 5) Puis, chacun à tour de rôle devenait le demandeur.

Les apprenants devaient, lors de la séance suivante, rendre ce qu'ils avaient noté à l'enseignant. Mais auparavant, ils devaient vérifier avec les autres membres du groupe s'ils avaient fait de bonnes phrases et enregistré leurs productions. L'enseignant a évalué ensuite le travail de chaque groupe selon le devoir rendu.

Exemple : les membres du groupe : A, B, C, D

Note d'A : 1. Appelles-tu souvent Julie ?

B et C l'appellent souvent. Mais D ne l'appelle pas souvent.

2. .....

3. (Question de B) Aimes-tu lire les romans de Sartre?

Je ne l'aime pas, C non plus. D aime bien les lire.

4. .....

5. (Question de C) Regardes-tu la télévision tous les jours ?

B, D et moi, nous la regardons tous les jours.

III.8.3 Expérimentation supplémentaire :

En vue de remédier aux imperfections liées aux facteurs cités ci-dessus, nous avons organisé fin juin 2010 deux autres tests pour compléter et examiner le résultat expérimental : test 3 et test 4.

III.8.3.1 Objectif

Le test 3 a été organisé dans le but de tester la recherche sur le degré de pérennité des acquisitions des apprenants chinois. Nous rappelons que notre intervention expérimentale entre les deux premiers tests n'ayant consisté qu'en six séances (9 heures) en trois semaines, la durée insuffisante a réduit la valeur et la crédibilité du résultat. En vue de renforcer

l'exactitude du résultat, nous avons fait le test 3 pour voir ce qu'apportent les approches de l'enseignant chinois aux apprenants dans la pérennité d'acquisition du sens de la langue.

Le test 4 devait permettre de confirmer notre hypothèse sur le fait que les élèves chinois corrigent plus facilement les erreurs signalées qu'ils ne les dépistent et les évaluent.

III.8.3.2 Public

Deux groupes d'apprenants ont participé au test 3. L'un (G1) était constitué des étudiants de la classe franco-chinoise de l'Université Océanique de Chine, l'autre (G2) des étudiants qui ont appris le français à l'AF en Chine.

Groupe franco-chinois : la classe franco-chinoise est établie dans le cadre de la coopération entre l'Université Océanique de Chine et plusieurs universités françaises. Le département de français de l'Université Océanique sélectionne chaque année une vingtaine d'élèves parmi les candidats dans les autres départements pour former la classe franco-chinoise. Les élèves sélectionnés doivent, lors des études de leurs propres spécialités, apprendre le français dans le département de français pendant deux ans. Au bout de ces deux ans, ils vont dans des universités françaises pour continuer la formation dans leurs propres spécialités en licence 3. Après deux ans d'études en France, ils doivent, en réussissant le master 1 en France, passer les examens, rendre le mémoire et le soutenir comme leurs camarades en Chine pour obtenir le diplôme universitaire chinois. Ils obtiennent deux diplômes (l'un est chinois et l'autre est français) et apprennent la langue française en quatre ans.

Ils ont des cours avec les enseignants chinois en grammaire et en lecture, et avec les enseignants francophones en oral et en culture. L'enseignement de la grammaire est bien pris en compte pour donner aux apprenants des bases solides en français. Les cours dispensés par les enseignants chinois sont dominants et ces derniers préfèrent l'approche traditionnelle chinoise (vocabulaire avec les phrases d'exemples – enseignement de la grammaire par les exemples - lecture et compréhension du texte - exercices). Les cours avec les enseignants francophones comportent moins d'heures par semaine. Ils sont considérés comme des cours

complémentaires pendant lesquels les professeurs se consacrent rarement à l'enseignement de la grammaire.

Ils suivaient au total 1300 à 1400 heures de cours de français en deux ans.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons invité la classe franco-chinoise de deuxième année à faire ce test. Comme ce test a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2009-2010, nous comptons que les participants ont déjà fait 1400 heures de cours du français et qu'ils ont le niveau B2 qui leur permet de continuer directement les études supérieures en France.

Groupe de l'AF : L'autre groupe se compose d'étudiants qui ont bénéficié de cinq cents heures de français dans l'AF en Chine et d'un an d'apprentissage du français en France. La plupart des élèves faisaient partie du groupe témoin dans notre intervention expérimentale en 2008, les autres sont les anciens élèves de l'AF de Jinan et des autres AFs. Tous les élèves de ce groupe ont débuté leur apprentissage du français en 2008 à l'AF en Chine, ont appris le français à raison de cinq cents heures de cours intensif et vivaient en France pour continuer à apprendre la langue française pendant un an ou un an et demi (été 2008 / printemps 2009 - printemps 2010). Ainsi, nous comptons que les élèves du groupe de l'AF ont eu au total 1200 à 1500 heures de cours de français : ils sont prêts pour entrer à l'université. Quand ils étaient à l'AF en Chine, les professeurs enseignaient en français la grammaire explicitement.

Les deux groupes choisis sont comparables sur le plan du nombre d'heures de cours de français. Et ils ont pour même objectif de continuer les études supérieures (en licence 3 ou master 1) en France.

Le test 4 a été organisé avec une soixantaine d'élèves en deuxième année de l'Ecole Normale Supérieure du Shandong. En spécialité 'anglais', ils apprenaient, avec une enseignante chinoise, le français comme deuxième langue étrangère depuis un an et demi. Nous leur avons demandé de ne traiter que le sujet du test 1.

III.8.3.3 Outil et organisation

Les tests 2 et 3 sont identiques. Le test 2 est destiné aux élèves ayant eu 200 heures d'apprentissage du français à l'AF, tandis que le test 3 est destiné à ceux ayant eu deux ans (1300 heures en moyenne) d'apprentissage du français.

Nous avons appliqué les mêmes principes pour organiser et pour corriger les tests 2 et 3 ; par exemple, nous avons respecté strictement la durée du test (15 mins), les critères de correction, etc.

Le test pour le groupe franco-chinois a eu lieu en Chine et l'enseignant[219] n'y était pas présent. Mais il a été organisé en classe par les enseignants du département de français de l'Université Océanique de Chine.

Étant donné que les élèves du groupe de l'AF n'habitent pas dans la même ville en France, nous n'avons pas pu les réunir pour faire le test. Nous le leur avons envoyé par courrier et leur avons demandé de le faire individuellement.

III.8.3.4 Réflexion sur ce test

En concevant et organisant ce test, nous avons remarqué les points suivants qui pourraient réduire la valeur du résultat :

1. Niveau scolaire : Le niveau des étudiants du groupe franco-chinois est plus uniforme que le groupe de l'AF. L'Université Océanique de Chine est une des meilleures universités en Chine ; l'accès y donc est difficile. Il faut que les candidats aient un bon résultat au BAC (*Gaokao* en Chine) pour entrer dans cette université. Ainsi, les élèves du groupe franco-chinois sont considérés comme les meilleurs et plus compétents en apprentissage que les autres.

Les apprenants du groupe de l'AF ont plus de différences entre eux. Dans ce groupe, la plupart sont étudiants universitaires, mais ils viennent de diverses universités qui sont de niveau inégal dans la hiérarchie universitaire. Plus l'université est bonne et connue en Chine,

[219] La rédactrice de cette thèse.

plus un bon résultat au BAC est exigé pour y entrer. Bien que le résultat ne soit pas le seul critère pour juger la qualité de l'étudiant, il est logique de penser que les étudiants des meilleures universités seraient peut-être plus compétents en apprentissage. Dans ce contexte, nous pouvons imaginer que les élèves du groupe de l'AF, venant des universités de qualités inégales ont plus de différences en capacité d'apprentissage. De plus, il y a des lycéens diplômés et des salariés dans ce groupe. Il est donc nécessaire de prendre en compte la différence en capacité d'apprentissage.

2. Âge : Les élèves du groupe franco-chinois sont tous des étudiants en deuxième année universitaire, c'est-à-dire qu'ils ont presque tous le même âge (20 - 21 ans). Mais l'âge des élèves du groupe de l'AF est plus variable. Une moitié des élèves est en quatrième année à l'université (23 - 24 ans), les autres sont lycéens (18-19 ans) ou salariés (25 - 45 ans).

3. L'environnement d'apprentissage : L'université propose un environnement scolaire plus sérieux (ambiance académique) pour les élèves du groupe franco-chinois. Grâce à ce contexte, les étudiants se concentrent plus facilement et les enseignants sont mieux à même de suivre le travail des étudiants après les cours. De plus, ils apprennent le français pendant deux ans à l'université sans changer d'environnement, les approches didactiques ne changent pas beaucoup non plus. Ils apprennent le français scolairement.

L'AF offre un environnement plus libre. Après cinq cents heures à l'AF, les élèves arrivent en France, où ils commencent à vivre dans un contexte français qui favorise plus l'apprentissage de la langue. En même temps, face à ce changement, ils sont obligés de s'adapter rapidement. Ils apprennent d'abord en travaillant à l'AF, et poursuivent leur apprentissage en vivant en France.

Ces trois constatations nous conduisent à penser que les deux groupes ne sont pas vraiment comparables. En revanche, il nous semble qu'un test complémentaire pourrait améliorer la validité de notre recherche.

III.8.4 Bilan

Notre expérimentation a commencé à la mi-février et s'est terminée début-juillet. Pendant l'intervention, deux groupes d'élèves – le groupe témoin et le groupe expérimental - ont été soumis chacun à deux tests (avant et après notre intervention pédagogique) et ont suivi six séances de cours insérées, soit neuf heures en dehors des cours habituels pendant trois semaines.

Lors de la conception, la préparation et l'organisation de ce programme, en respectant strictement les principes de la théorie de l'optimisation du processus de l'enseignement (Babanski), nous avons analysé plusieurs facteurs influant sur l'effet de l'enseignement, tels que l'objectif – la nature et le mécanisme cognitif du « sens de la langue » et du « sens apparenté de la langue » ; les caractéristiques du public – l'âge, le niveau d'éducation, les langues pré-acquises et les autres connaissances pré-acquises, l'habitude et le stéréotype de l'apprentissage ; le contenu d'enseignement – les points grammaticaux mal maîtrisés par les apprenants ; et les méthodes – l'enseignement explicite et implicite, la langue d'enseignement et la lecture. Après avoir confirmé, avec nos expériences, que le contenu est favorable pour accomplir l'objectif, et que l'objectif s'adapte au besoin et à la capacité des apprenants, nous avons, dans l'objectif de tester si l'enseignement implicite favorise l'acquisition du « sens de la langue », démarré cette expérimentation en pensant, tout au long de celle-ci, à la motivation et à l'allègement des élèves.

Pendant l'expérimentation, nous nous sommes aperçue que les expériences d'enseignement avaient fait défaut à l'auteur qui était aussi l'enseignant dans l'expérimentation. Il lui était parfois difficile de définir le temps nécessaire pour tel exercice et telle activité. Il arrivait donc que le temps soit trop juste en cours.

Nous présenterons, dans le chapitre suivant, le résultat de notre expérimentation par l'analyse statistique des deux tests faits par le G. T et G. E : l'analyse du questionnaire sur la motivation et le résultat des tests 3 et 4.

Chapitre **9**

Analyse des résultats, synthèse et réflexion

III.9.1 Contrastes des résultats partiels

Nous avons respecté les critères suivants lors de la correction :

Test 1, première partie (sur 66 points au total) : une erreur bien trouvée vaut 2 points, si elle est bien corr**i**gée, nous comptons un point de plus. Cela signifie qu'une erreur trouvée et correctement corrigée vaut trois points. Il y a 22 erreurs dans cette partie, la note totale est **:** 66 points.

Test 1, deuxième partie (sur 66 points au total) : Pour faciliter la comparaison entre la première et la deuxième parties afin de mieux comprendre la différence entre la compétence en dépistage et la compétence en correction des apprenants chinois débutants, cette partie a aussi la note totale de 66 points. Ainsi, si l'apprenant a correctement corrigé une des erreurs déjà soulignées, il a obtenu 3 points.

Test 2 (sur 75 points au total) : avec le même critère que la première partie du test 1, une erreur trouvée vaut deux points, une bonne correction vaut 1 point. Si une erreur a été bien trouvée et corrigée, l'apprenant avait trois points. Le test 2 a 25 erreurs à dépister et à corriger, il est donc noté sur 75[220] points au total.

[220] Pour faciliter la comparaison et l'analyse, nous avons converti la note sur 75 du test 2 en note sur 66. Par exemple, 50 / 75 = 44 / 66.

Avec les notes de tous les participants (Annexe 23 : Exemples du G.T ; Annexe 24 : Exemples du G.E ; Annexe 25 : Relevé de notes du G.T et du G.E ; Annexe 26 : Brouillon de l'analyse et du calcul), nous avons examiné l'effet de notre intervention expérimentale à l'aide des statistiques (*cf.* III.9.2).

Avant de démontrer le résultat final statistique, nous avons trouvé intéressant d'analyser les pourcentages[221] du nombre des élèves qui ont bien fait le dépistage et la correction concernant chaque point grammatical aux deux tests. Nous illustrons à l'aide du graphique ci-dessous pour éclaircir les pourcentages :

Il y a neuf colonnes dans le premier graphique, qui vont de la première à la neuvième :

1. Contenu de la grammaire

2. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe témoin qui ont bien dépisté les erreurs au test 1.

3. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe expérimental qui ont bien dépisté les erreurs au test 1.

4. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe témoin qui ont bien corrigé les erreurs au test 1.

5. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe expérimental qui ont bien corrigé les erreurs au test 1.

6. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe témoin qui ont bien dépisté les erreurs au test 2.

7. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe expérimental qui ont bien dépisté les erreurs au test 2.

[221] Pour avoir les chiffres de pourcentage pour les six points grammaticaux, nous avons calculé d'abord le pourcentage pour chaque erreur du nombre des élèves qui ont bien dépisté / corrigé, puis nous avons catégorisé les erreurs sous les six points grammaticaux ; ensuite, nous avons travaillé sur le pourcentage moyen de chaque point grammatical, par exmple : dans le test 1, il y a quatre erreurs concernant le passé composé (1, 3, 5, 9). Dans le groupe témoin, 64.7 % d'élèves ont trouvé l'erreur 1, 11.8 % ont trouvé l'erreur 3, 17.6 % pour l'erreur 5 et 70.6 % pour l'erreur 9. Nous avons effectué le calcul de la façon suivante :
(64.7 + 11.8%+ 17.6% +70.6%) / 4 = 44.1
Nous considérons donc que 44.1% d'élèves ont bien dépisté et corrigé les erreurs concernant le passé composé.

8. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe témoin qui ont bien corrigé les erreurs au test 2.

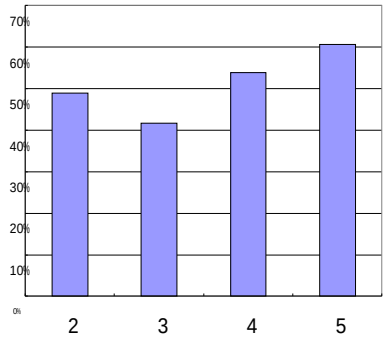
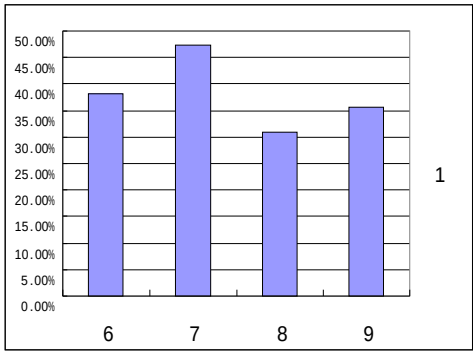
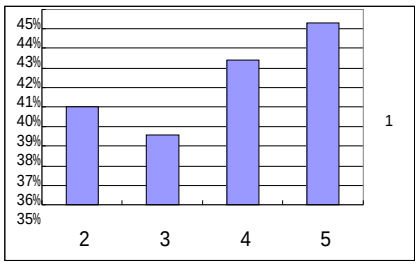
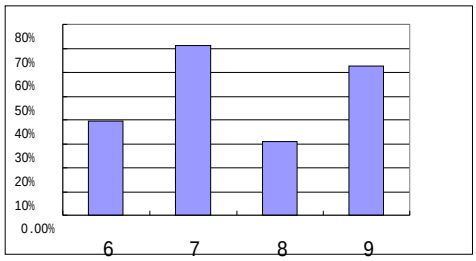
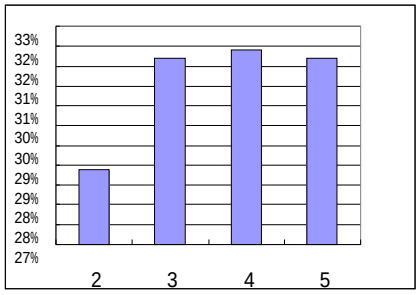
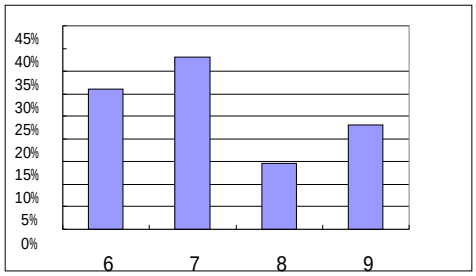
9. Pourcentage du nombre d'élèves du groupe expérimental qui ont bien corrigé les erreurs au test 2.

Ce graphique nous aidera à :

- Vérifier si ces six points grammaticaux choisis constituent, comme ce que nous avons prévu en fonction du transfert linguistique, des difficultés pour les apprenants chinois.

- Comparer la compétence en dépistage et la compétence en correction des deux groupes afin de vérifier si les apprenants chinois sont meilleurs en correction qu'en dépistage les erreurs. C'est-à-dire que nous allons comparer les pourcentages entre la colonne 2 et la colonne 4, la colonne 3 et la colonne 5.

- La compétence en dépistage entre les deux groupes au premier et au deuxième test. Nous allons donc comparer la colonne 2 avec la colonne 3, et la colonne 6 avec la colonne 7. Cela va nous aider, comme complément, en plus du résultat statistique qui est essentiel pour nous, à vérifier si notre intervention pourrait favoriser la formation au sens de la langue.

1. Point grammatical	Test 1				Test 2			
	Partie 1 (Dépistage)		Partie 2 (Correction)		Dépistage		Correction	
	2. G.T	3. G.E	4. G.T	5 G.E.	6 G.T.	7. G.E	8. G.T	9. G.E
ARTICLE	49 %	41.7 %	53.9 %	60.7 %	38.2 %	47.3 %	30.9 %	35.7 %
							
NEGATION	40 %	38.6 %	42.4 %	44.3 %	39.7 %	71.4 %	30.9 %	62.5 %
								
VERBE / COD / COI / Y	29.4 %	32.2 %	32.4 %	32.2 %	30.9 %	38.1 %	14.7 %	23.2 %
								
PASSE	36.7 %	41 %	44 %	60.7 %	34.4 %	42.9 %	12.6 %	22.4 %

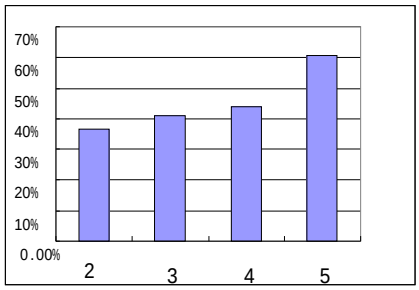
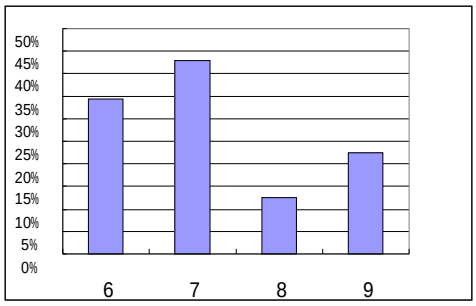
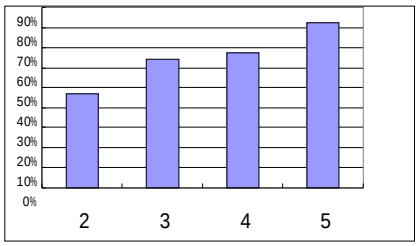
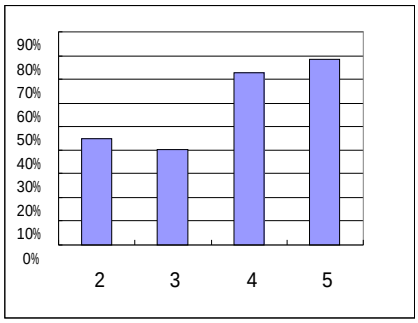
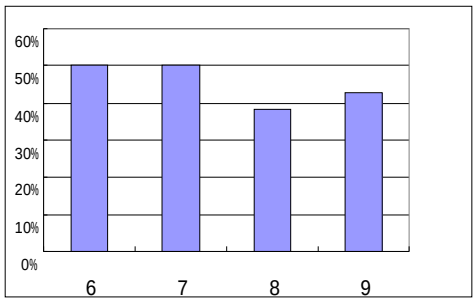
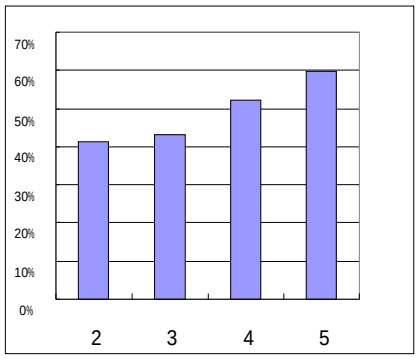
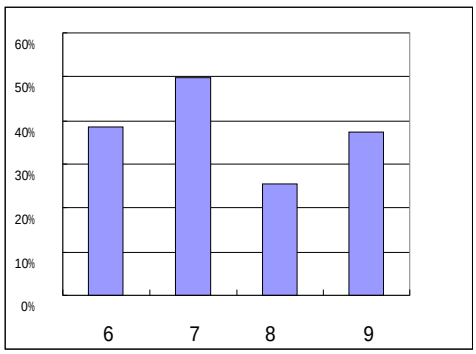
COMPOSE								
VERBE PRONOM.	47 %	64.3 %	67.7 %	82.2 %				
								
ABREVIATION	45.1 %	40.5 %	72.6 %	78.6 %	50 %	50 %	38.2 %	42.8 %
								
MOYEN[222] (en pourcentage)	41.2%	43.1%	52.2%	59.8%	38.6%	49.9%	25.5%	37.3%
								

Tableau III.9.1 – *Première analyse*

[222] Equation: sur chaque colonne: (l'ensemble des pourcentages de tous les points grammaticaux) / 6

Ces chiffres et ces graphiques nous démontrent clairement que :

1. Les pourcentages de la première partie du test 1 (colonnes 2 et 3) sont majoritairement moins élevés que ceux de la deuxième partie (colonnes 4 et 5). Cette différence a bien confirmé que les élèves sont meilleurs en correction des erreurs signalées qu'en surveillance et en dépistage.

2. En comparant les pourcentages en dépistage des erreurs du test 1 (colonnes 2 et 3), la différence entre les deux groupes n'a pas été considérable (41.2% contre 43.1%). Sur certains points grammaticaux, le G.T a mieux fait que le G.E. En revanche, nous avons remarqué lors de l'observation des colonnes 6 et 7 (pourcentage en dépistage des erreurs du test 2) que la différence est plus importante qu'au test 1 (38.6% contre 49.9%). Le G.E a mieux dépisté que le G.T les erreurs sur cinq points grammaticaux sur six, et il a le même pourcentage que le G.T sur le sixième point (en abréviation). Cela nous permet de faire l'hypothèse sur le fait que le G.E a fait probablement des progrès en dépistage pendant l'intervention expérimentale.

III.9.2 Analyse statistique des données

III.9.2.1 Méthodologie d'analyse – Mann-Whitney

III.9.2.1.1 Généralité

Le test de (Wilcoxon-) Mann-Whitney est un test non paramétrique d'identité portant sur deux échantillons indépendants, issus de variables numériques ou ordinales.

Ces deux jeux peuvent contenir des nombres différents d'observations, ou même faire référence à deux variables différentes.

1) C'est un test d'identité : il porte sur le fait que deux séries de valeurs numériques (ou ordinales) sont issues d'une même distribution.

2) Il est non paramétrique, c'est-à-dire qu'il ne fait aucune hypothèse sur les formes analytiques des distributions F1(x) et F2(x) des populations 1 et 2. Il teste donc l'hypothèse

H0 : "F1 = F2"

3) Il n'utilise pas les valeurs prises par les observations, mais leurs rangs et ces observations réunies dans un même ensemble.

Pour le test de Mann-Whitney, si les populations sont supposées normales et de même variance, le test aura la préférence.

III.9.2.1.2 Modalité du calcul

L'idée du test est de présumer qu'il n'y a pas de différence des données entre les deux groupes. Nous mélangeons d'abord toutes les données et les mettons en ordre, de la plus grande à la plus petite, ou inversement. Nous donnons ensuite le coefficient à chaque donnée selon leurs rangs, le plus petit est '1', le plus grand est 'N' (le nombre total des données de tous les deux groupes est N). Si des données sont les mêmes, ils ont les mêmes coefficients. Nous faisons ensuite la somme des coefficients de toutes les données de chaque groupe et comparons les deux groupes. Si les deux groupes ont une grande différence au niveau de la totalité des coefficients, nous aurions un 'p' de la petite valeur. Plus la valeur de 'P' est petite, plus la diffférence entre les deux groupes est grande.

III.9.2.1.3 Valeur du résultat

Si le nombre d'échantillons est inférieur à sept, 'p' est toujours plus grand que 0.05.

III.9.2.1.4 Pourquoi choisir le test de (Wilcoxon-) Mann-Whitney ?

Nous présenterons ci-dessous les raisons pour lesquelles nous trouvons que le test de (Wilcoxon-) Mann-Whitney convient à l'analyse de notre expérimentation:

1. Dans notre expérimentation, les échantillons sont indépendants et les variables sont stochastiques.

2. Les données numériques de l'expérimentation sont issus d'une même distribution.

3. Il n'y a que deux groupes de données numériques à comparer.

4. Les deux formes analytiques des distributions sont similaires.

III.9.2.1.5 Donnée de l'expérimentation

Après les deux passages de tests, nous avons eu quatre groupes de données numériques :

- Les données du test 1 du groupe témoin (avant l'enseignement expérimental) ;
- Les données du test 2 du groupe témoin (après l'enseignement expérimental) ;
- Les données du test 1 du groupe expérimental (avant l'enseignement expérimental) ;
- Les données du test 2 du groupe expérimental (après l'enseignement expérimental).

1) Résultat du test 1

Nous avons mis d'abord en ordre les notes du test 1 de chaque groupe et numéroté ensuite les notes, de la plus basse à la plus élevée. Puis, nous avons comparé les deux notes ayant le même numéro. Par exemple, la note la plus basse (numéro 1) du G.T a été comparée à la note la plus basse (numéro 1) du G.E. Les résultats sont présentés ci-dessous, sous deux formes diagrammatiques différentes :

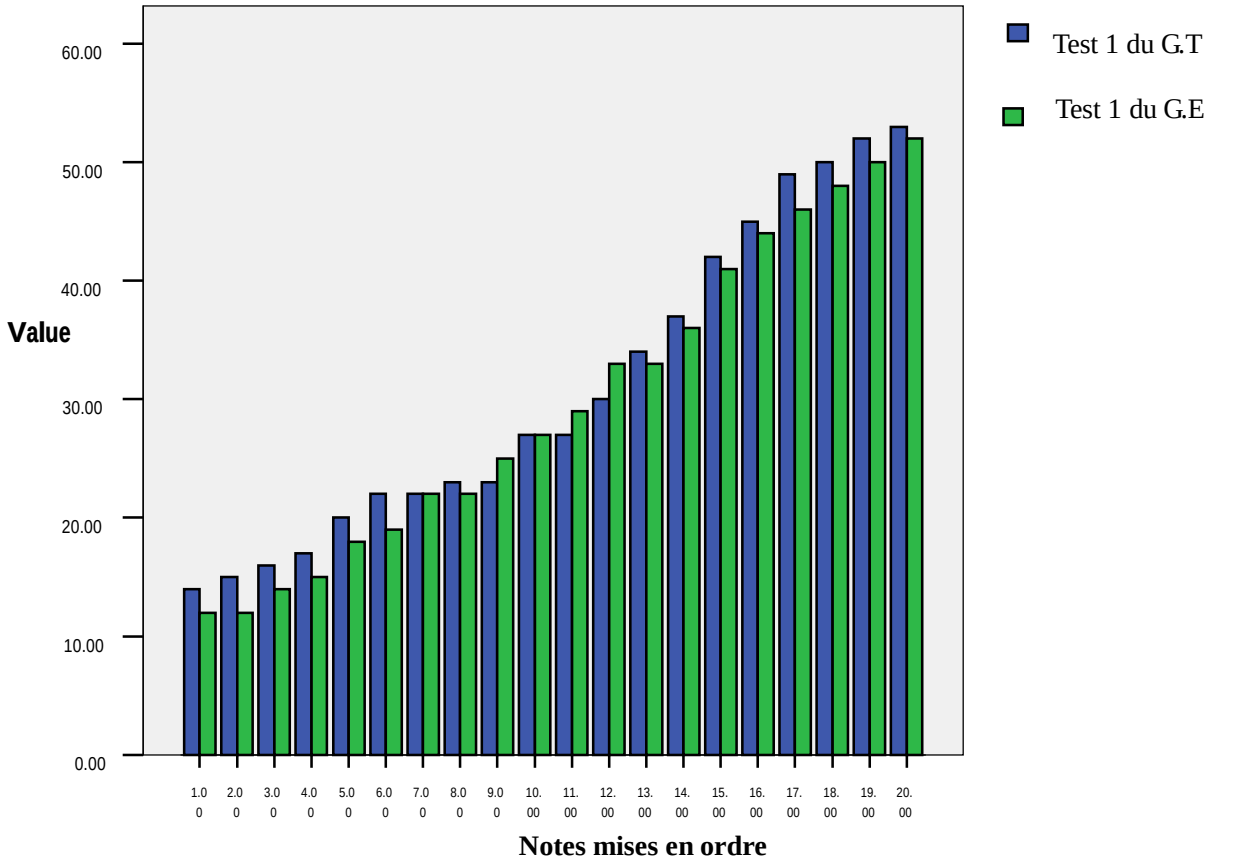


Tableau III.9.2 – *Comparaison des notes du test 1 des deux groupes (1)*

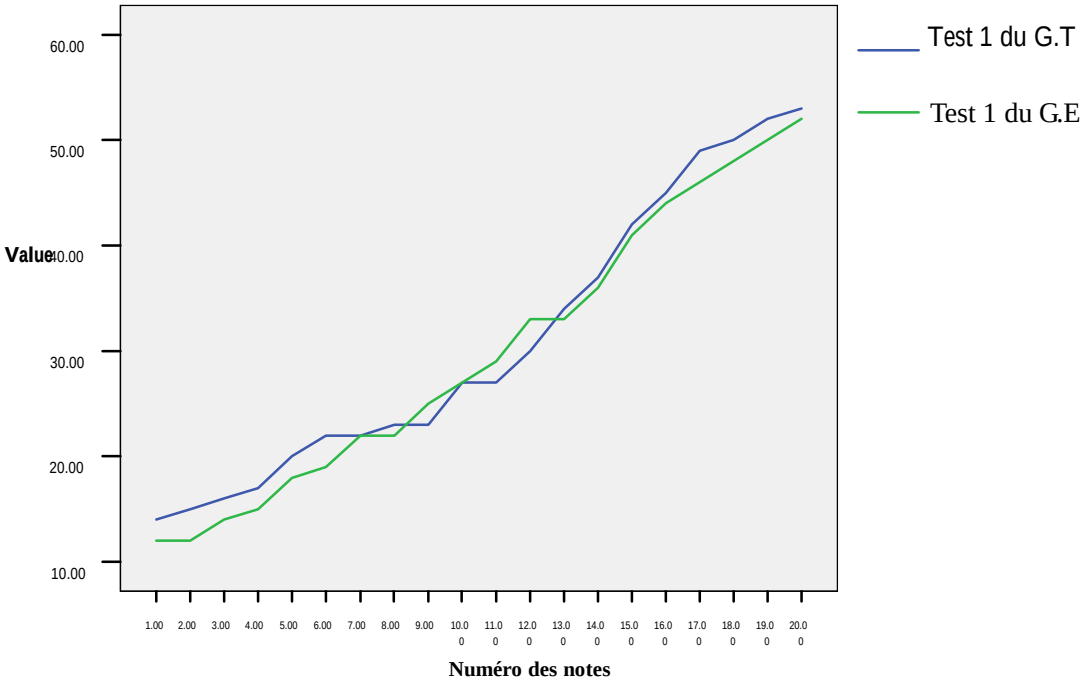
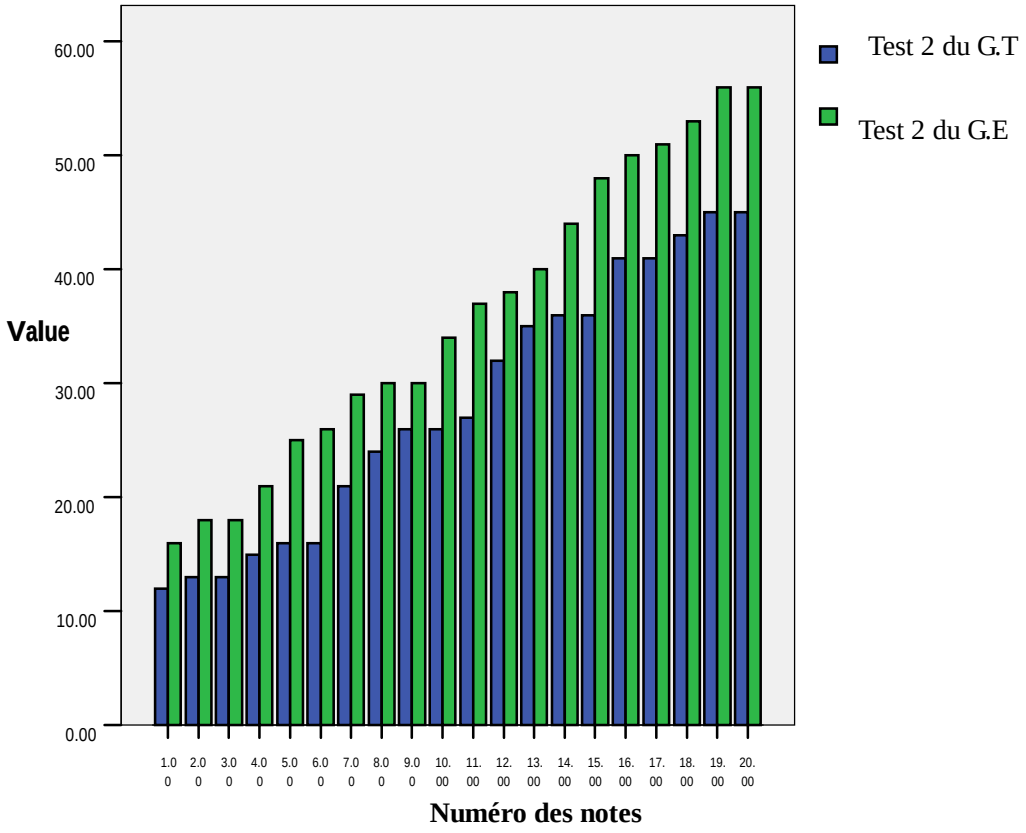


Tableau III.9.3 - *Comparaison des notes du test 1 des deux groupes (2)*

En observant le tableau, nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de grande différence au niveau de la note entre les deux groupes. Nous pouvons considérer que les deux groupes avaient presque le même niveau du « sens de la langue » avant notre intervention expérimentale.

2) Résultat du test 2

Nous avons ensuite comparé les notes du test 2 des deux groupes :



*T*ableau III.9.4 - *Comparaison des notes du test 2 des deux groupes (1)*

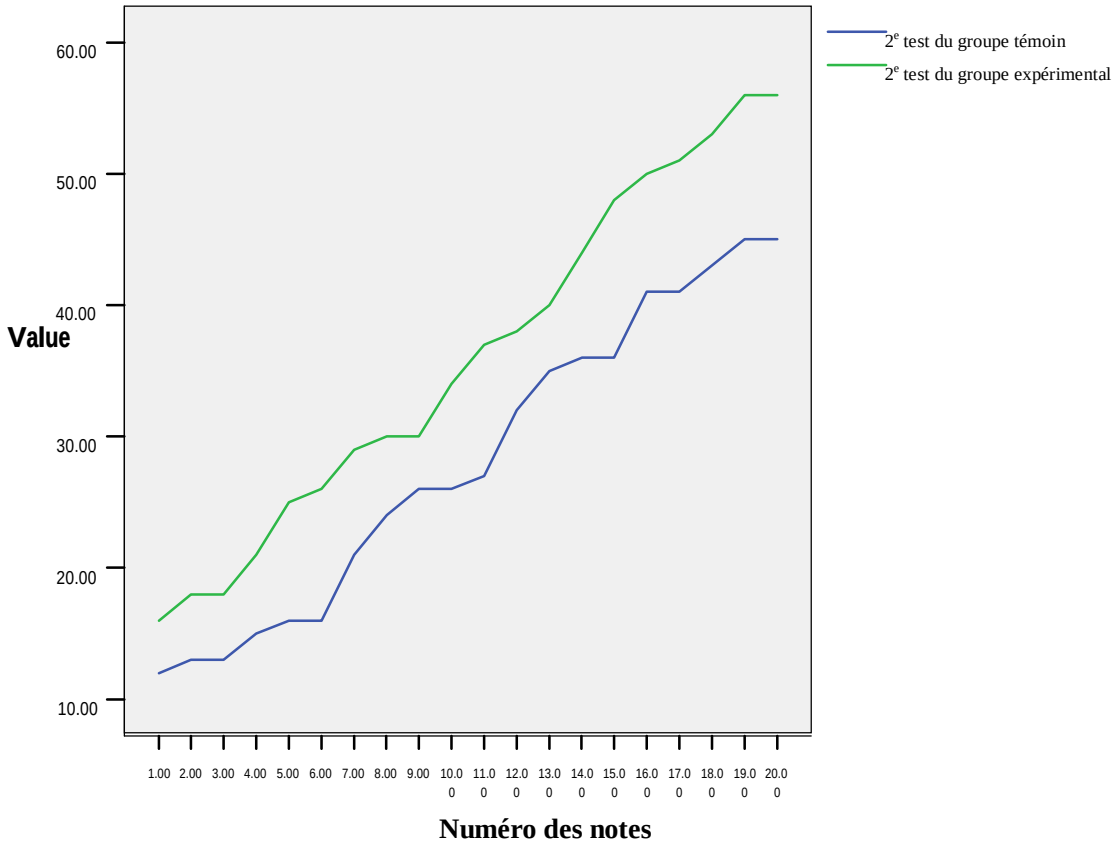


Tableau III.9.5 - Comparaison des notes du test 2 des deux groupes (2)

Selon les quatre diagrammes, nous remarquons qu'entre les deux groupes la différence du test 2 est plus importante que celle du test 1. Le niveau du « sens de la langue » du G.E est supérieur à celui du G.E. Nous pouvons donc conclure que c'est probablement notre méthode utilisée dans l'expérimentation qui a favorisé la formation et le développement du « sens de la langue ».

III.9.2.2 Data d'analyse et résultat

III.9.2.2.1 Résultat statistique du test 1

Ranks 1

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Test 1	G.T	19	20.16	383.00
	G.E	19	18.84	358.00
	Total	38		

Tableau III.9.6 – *Ranks du test 1* [223]

Résultat 1 (T1) : Nous avons mélangé les notes des deux groupes et les avons ordonneés sans tenir compte du groupe auquel elles appartiennent. Le tableau ci-dessus représente le rang moyen et la somme des rangs des notes du 1er test des deux groupes.

Test Statistics [b]

	Résultat du test 1
Mann-Whitney U	168.000
Wilcoxon W	358.000
Z	-.365
Asymp. Sig. (2-tailed)	.715
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.729 [a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable:

Tableau III.9.7 - *Data d'analyse - Résultat statistique du test 1*

Résultat 2 (T1) : Le tableau ci-dessus présente le résultat du test de Mann-Whitney sur les deux échantillons indépendants. La valeur de '*asymptotic significance*' est 0.715, plus grande que 0.5. Cette valeur explique que la différence entre les deux groupes n'a pas été importante avant l'expérimentation.

[223] Nous avons enlevé la meilleure note du G.T et celle du G.E lors du calcul pour que le résultat soit plus crédible. Donc, la colonne N (= nombre) du tableau affiche pour chaque groupe un échantillon de 19 élèves.

III.9.2.2.2 Résultat statistique du test 2

Ranks 2

	Groupe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Test 2¨	G.T	19	16.66	316.50
	G.E	19	22.34	424.50
	Total	38		

Tableau III.9.8 - *Ranks du test 2*

Résultat 1 (T2) : le tableau ci-dessus présente le rang moyen et la somme des rangs des notes dans le test 2 des deux groupes.

Test Statistics [b]

	Résultat du test 2
Mann-Whitney U	126.500
Wilcoxon W	316.500
Z	-1.578
Asymp. Sig. (2-tailed)	.115
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.116 [a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable

Tableau III.9.9 - *Data d'analyse - Résultat statistique du test 2*

Résultat 2 (T2) : La valeur de '*asymptotic significance*' est 0.115, inférieure de 0.5. C'est-à-dire qu'après l'expérimentation, la différence entre le groupe témoin et le groupe expérimental est plus évidente et le groupe expérimental montre dans le test 2 un niveau remarquablement supérieur au groupe témoin.

En un mot, les élèves du groupe expérimental ont fait, en performance du « sens de la langue », des progrès.

III.9.2.3 T-Test

III.9.2.3.1 Principes du test t

Le ***t-test***, ou **test de Student,** désigne un ensemble de tests d'hypothèse paramétriques où le calcul statistique suit une loi de Student lorsque l'hypothèse nulle est vraie. Un test *t* peut être utilisé notamment pour tester statistiquement l'hypothèse d'égalité de deux moyennes.

Le principe du test *t* est le suivant: On veut déterminer si la valeur d'espérance μ d'une population de distribution normale et d'écart type σ non connu est égale à une valeur déterminée μ_0. Pour se faire, on tire de cette population un échantillon de taille *n* dont on calcule la moyenne $\overline{x}$ et l'écart-type empirique *s*. Selon l'hypothèse nulle, la distribution d'échantillonnage de cette moyenne se distribue, elle aussi, normalement avec un écart type $\sigma=s/\sqrt{n}$. La variable:

$$t - \frac{\overline{x} - \mu_0}{s/\sqrt{n}},$$

suit alors une loi de Student avec n-1 degré de liberté.

III.9.2.3.2 Calcul statistique de notre expérimentation

III.9.2.3.2.1 Groupe témoin

Paired Samples Statistics 1

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	1er test du G.T	31.7895	19	13.08340	3.00154
	2e test du G.T¨	29.0000	19	11.29405	2.59103

Tableau III.9.10 - *Paired Samples Statistics 1 du G.T*

Le tableau *Paired Samples Statistics 1* montre que la note moyenne du 1er test du G.T est 31.7895, alors que celle de leur test 2 est 29[224]. La note moyenne du test 2 est plus basse que celle du test 1.

Nous avons ensuite employé une autre méthode statistique - *T- Test*, qui est d'usage pour étudier le rapport des deux variables d'un même échantillon, afin d'étudier les notes des deux tests d'un même groupe (avant et après l'expérimentation). Quand La valeur de *asymptotic significance* entre deux variables est relativement petite (moins de 0.05 en général), le test de *Paired Samples Statistics* est approprié.

Paired Samples Correlations 1

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Test 1 du G.T & Test 2 du G.T	19	.970	.000

Tableau III.9.11 - *Paired Samples Correlations du G.T*

Dans le tableau ci-dessus, la corrélation est grande (0.970) et le *asymptotic significance* est petite (0.000). C'est-à-dire qu'il existe une relation linéaire entre deux variables lors que le *asymptotic significance* est 0.000.

Paired Samples Test 1

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Test 1 du G.T & Test 2 du G.T	2.78947	3.47337	.79685	1.11536	4.46359	3.501	18	.003

*T*ableau III.9.12 - *Paired Samples du G.T*

La valeur de « *t* » est 3.501, le degré de liberté est 19-1=18, le « *significance* » du *Two-tailed test* de la valeur de 0.003 qui est beaucoup plus petite que 0.05. Cela signifie que les deux variables ont la différence importante.

[224] La note totale du 1er test est 66 points et celle du 2e test est 75 points. Avant d'utiliser le test T, nous avons converti toutes les notes en note sur 66.

En conclusion, la note du test 1 du G.T est meilleure que la note de leur test 2, et la valeur de « *significance* » est remarquable. Les élèves du G.T ont travaillé normalement sans interruption pendant l'expérimentation, alors que la note est moins bonne que le test 1. La raison principale est que le contenu du test 2 est plus difficile que le test 1.

III.9.2.3.2.2 Groupe expérimental

Paired Samples Statistics 2

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	1er test du G.E	30.6842	19	13.24577	3.03879
	2e test du G.E	35.7895	19	13.62424	3.12561

Tableau III.9.13 - *Paired Samples Statistics 2 du G.E*

La note moyenne du test 1 du groupe expérimental est 30.68 et du test 2 est 35.79[225]. Les élèves ont fait des progrès. Ces progrès étaient peut-être dus soit à notre méthode expérimentale, soit à leur effort. Nous ne pouvons pas trouver immédiatement la raison principale.

Paired Samples Correlations 2

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	1e test du G.E & 2e test du G.E¨	19	.995	.000

Tableau III.9.14 - *Paired Samples Correlations 2 du G.E*

Le coefficient de la corrélation est 0.995 et le niveau de « *significant* » sont très bas (0.000). C'est-à-dire que les deux variables (la note du test 1 et du test 2 du G.E) ont une relation linéaire.

[225] 35.79 / 66

Paired Samples Test 2

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	1e test du G.E 2e test du G.E	-5.10526	1.37011	.31432	-5.76563	-4.44489	-16.242	18	.000

Tableau III.9.15 - *Paired Samples Test 2 du G.E*

La valeur de « *t* » est -16.242, le degré de liberté est 19-1=18, « *significant* » du test *two tailed* est 0.000, qui est beaucoup plus petit que 0.05, c'est-à-dire que la différence entre les deux variables est grande.

En conclusion, la note du test 2 est meilleure que celle du test 1. Leur résultat a remarquablement amélioré. Cela manifeste que, bien que le test 2 soit plus difficile que le test 1, les élèves ont fait des progrès et ont obtenu un meilleur résultat. Notre méthode expérimentale a eu l'effet prévu.

III.9.3 Analyse du questionnaire sur la motivation des apprenants

Après l'intervention expérimentale, nous avons demandé à tous les élèves participants de répondre, en dehors du test 2, à un questionnaire (Annexe 13). Ce questionnaire a été conçu dans le but d'évaluer la motivation des élèves pendant l'expérimentation et de mesurer l'influence de l'enseignement expérimental sur la motivation.

Le questionnaire consiste en 13 questions en quatre parties, qui concernent la méthode d'enseignement, l'attitude et le comportement de l'enseignant, la définition du contenu et l'organisation du cours, et le devoir à la maison.

Selon le résultat (Annexe 27), bien que le total des points du G. E soit moins élevé que celui du G.E, cette différence est minime. Les deux résultats sont tous favorables. Nous considérons que les élèves des deux groupes étaient tous motivés dans l'expérimentation.

Cette similarité est une condition préalable pour comparer l'effet de l'enseignement/apprentissage entre les deux groupes.

III.9.4 Bilan

III.9.4.1 Synthèse du résultat de l'expérimentation

1. Après un calcul simple et l'analyse du test 3, nous avons observé que les élèves de la classe franco-chinoise ont eu une meilleure note que les anciens élèves de l'AF de Jinan (La note moyenne de la classe franco-chinoise : la note moyenne de la classe de l'AF = 45.16/66 : 38.49[226]/66). Comme les élèves de la classe franco-chinoise ont eu plus de cours dispensés par l'enseignant chinois, qui n'était pas obligé de ne parler que le français et qui enseignait implicitement la grammaire en pouvant parler le chinois en cas de besoin, notre première conclusion se traduit comme suit : Il est faux de croire que le cours dispensé par l'enseignant francophone et le cours donné en français exclusivement connaissent plus de succès que celui de l'enseignant chinois. La langue d'enseignement de la grammaire, qu'elle soit le français ou le chinois, n'est pas déterminante pour former le sens grammatical du français. Sur l'acquisition du sens / sens apparenté de la langue étrangère, l'approche didactique aurait plus d'influence que l'option de la langue d'enseignement.

2. Dans la partie 1 (dépistage des erreurs) du test 1, la note moyenne du GT est 27.19/66 et 28.44/66 du GE, alors qu'ils ont eu 34.45/66 (GT) et 39.46/66 dans la deuxième partie (correction des erreurs signalées). Dans le test 4, la soixantaine d'élèves en deuxième année de l'Ecole Normale Supérieure a eu 27.46/66 de la partie 1 et 39.76/66 de la partie 2. L'analyse des résultats des test 1 et 4 confirme que les apprenants chinois corrigent plus facilement les erreurs qu'ils ne les dépistent et les évaluent. Ils activent leurs connaissances

[226] Les anciens élèves de l'AF avaient déjà vécu un an en France. Normalement, un contexte de la langue cible favorise l'acquisition du sens de la langue, mais pourquoi leur note moyenne était-elle moins bonne que celle des élèves apprenant le français en Chine ? Ce phénomène doit attirer notre attention : quel est l'état de vie et d'études des jeunes Chinois en France ? Selon ce que nous avons observé en France, une grande quantité de jeunes Chinois vivant et étudiant en France se réunissent toujours entre Chinois : ils ne vivent, s'amusent et étudient qu'avec leurs amis et camarades chinois, et ne manifestent aucune envie d'entrer en contact avec les Français.

explicites plutôt que leurs connaissances implicites pour la correction. Cependant, la connaissance implicite (compétence) favorise plus directement l'acquisition du « sens de la langue », qui détermine la perception de la langue et le dépistage de l'erreur. La performance des élèves en EE serait améliorée grâce aux activités présentées dans le tableau II.7.2 ; les progrès faits par les élèves sont mesurables par l'évaluation.

3. La différence du résultat entre les deux tests du G.E témoigne que l'enseignement de la grammaire est non seulement utile pour décrire la langue et expliquer la correction, mais qu'il promeut aussi l'acquisition de la connaissance explicite et le développement de la compétence d'utilisation de la langue. L'enseignement de la grammaire n'est pas contradictoire avec l'acquisition de la compétence.

4. Le résultat du test 2 du G.E est meilleur que celui du G.T. Cela explique que la connaissance implicite de la grammaire s'acquière plus efficacement de façon implicite. Ainsi, l'enseignement implicite favorise mieux l'acquisition du « sens de la langue ». La compétence de surveiller la langue et de dépister l'erreur sera développée grâce à l'enseignement/apprentissage implicite.

5. Les élèves soumis à notre programme auront au moins autant de motivation pour l'enseignement et de satisfaction que ceux des groupes témoins.

III.9.4.2 Réflexion et analyse critique

Plusieurs facteurs influant sur la crédibilité de notre expérimentation doivent être pris en compte afin de traiter plus scientifiquement le résultat expérimental :

1. Nombre d'élèves et nombre d'heures de cours : À cause de diverses restrictions, nous n'avons organisé que neuf heures de cours en six fois avec vingt élèves de chaque groupe. Bien que nous ayons employé des méthodes statistiques qui conviennent à l'analyse des données de moins de trente échantillons, nous

préférons refaire cette expérimentation avec plus d'élèves et plus d'heures de cours pour élever la crédibilité.

2. Elèves absents : L'absence des élèves aux séances expérimentales insérées n'a pas été évitée dans les deux groupes. Comme il y a eu des élèves absents dans les deux groupes, nous n'avons pas tenu compte de ce phénomène en mesurant l'effet de l'expérimentation. Néanmoins, l'absence influe probablement sur l'effet de l'apprentissage et le résultat du test 2.
3. Difficulté à utiliser l'approche communicative exclusive : Nous avons voulu choisir trois groupes : le groupe de l'enseignement explicite et deux groupes de l'enseignement implicite – le groupe de l'enseignement par les exemples (phrases modèles) et le groupe de l'approche communicative. Parce que nous croyions que l'effet de l'enseignement par les exemples est différent de celui de l'approche communicative. Cependant, considérant que l'approche communicative exclusive ne s'adapte pas parfaitement aux élèves chinois et au contexte d'apprentissage en Chine (*cf.* I.2.2.3), nous l'avons trouvée peu faisable dans notre programme expérimental. Par conséquent, nous avons mélangé les deux groupes de l'enseignement implicite en un seul auquel l'enseignante a enseigné par les exemples et, en même temps, avec l'approche communicative.
4. Faute d'expérience d'enseignement : Selon l'impression de l'enseignante (la rédactrice) et l'analyse du questionnaire, le temps était trop juste dans certaines séances pour les activités programmées. La mauvaise programmation a été peut-être provoquée par l'expérience d'enseignement insuffisante de l'enseignante. La théorie de Babanski exige l'expérience pédagogique des professeurs dans le but d'optimiser et d'organiser scientifiquement le travail enseignant. Bien que l'enseignante ait pensé à alléger l'apprentissage des élèves, elle avait encore à améliorer son approche.
5. Selon notre observation, certains enseignants francophones parlaient de temps en temps anglais dans les cours habituels pour se faire mieux comprendre ; nous n'avons pas considéré ce facteur comme influent lors de l'évaluation.

6. Répartition des erreurs : Nous avons tenté de faire en sorte que chaque sorte d'erreur ait le même pourcentage d'occupation dans les deux tests, mais la différence était toujours là.

7. Expérimentation supplémentaire : Ayant eu beau chercher et réunir les mêmes élèves que le G.T et le G.E pour accomplir l'expérimentation supplémentaire ayant lieu un an après l'expérimentation principale, nous avons pourtant été obligée d'organiser cette expérimentation avec une partie des anciens participants et aussi avec de nouveaux élèves. (*cf*. III.8.3.2) Bien que cette expérimentation nous montre à un certain niveau les avantages du cours dispensé par l'enseignant chinois, sa valeur n'est pas satisfaisante.

CONCLUSION

> Les nouvelles technologies d'hier, devenues les technologies d'aujourd'hui, sont destinées à finir demain sous la poussière des musées des sciences et techniques. Toute recherche-action est fortement ancrée dans le temps présent auquel cet ancrage semble limiter sa portée et son intérêt. (J. Rézeau, 2001)

Il y a vingt ans, M. – H. Clavères débutait sa thèse en s'interrogeant sur la nature et l'existence de la didactique :

> [...] peut-être, au fond, que la didactique n'existe pas. Personne ne peut prétendre que c'est aujourd'hui une science ni même qu'elle le deviendra un jour. (1982 : IV)

Seulement cinq ans plus tard, Galisson appelait de ses vœux la naissance d'une science de la didactique (des langues étrangères), ou didactologie :

> La didactique devient didactologie quand le didacticien réfléchit sur sa pratique, en fait – ou tente d'en faire – le discours. [...] Comme dans toute œuvre humaine, il s'établit un rapport dialectique entre pratique et théorie. Tout didacticien doit être un peu didactologue, s'il veut garder suffisamment de distance par rapport à son enseignement. ([1986] 1990 : 108)

Plus près de nous encore, Puren (1999) affirme que cette science de la didactique des langues étrangères existe[227]. La DLCE, écrit – il, est une « discipline constituée » qui possède tous les attributs d'une discipline scientifique : un domaine (l'enseignement/apprentissage des langues), des acteurs du domaine, un objet (le double processus d'apprentissage), un projet (l'amélioration de ce processus), une problématique et des outils théoriques[228].

Nous rappellerons tout d'abord les grandes lignes de notre démarche, la problématique, les hypothèses formulées, les méthodes utilisées. Nous exposerons le résultat de notre recherche et les conséquences de nos hypothèses, ainsi que les perspectives théoriques que nous avons dégagées. Enfin, nous proposerons quelques perspectives et la direction dans laquelle la recherche peut être approfondie et développée.

Action, réaction, réflexion : premier bilan

Dans ce travail, notre point de départ est un *problème de terrain* : de nombreux élèves, s'appuyant beaucoup sur le cours de l'enseignant chinois et l'enseignement de la grammaire, trouvent paradoxalement peu efficace et inutile d'apprendre la grammaire. Parce qu'ils ne pensent pas pouvoir développer leur compétence linguistique dans les cours de l'enseignant chinois. Si nous reprenons les termes utilisés par Puren (ci-dessus) pour faire l'inventaire des éléments de notre recherche, nous avons un domaine (l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine aux adultes), un objet (l'acquisition du sens de la langue), un projet (l'optimisation de l'acquisition du « sens de la langue » du français) et ... un problème. Il nous restait à nous approprier les outils théoriques indispensables pour transformer ce problème en problématique, à réfléchir sur notre pratique, pour passer du plan didactique au plan didactologique.

Cette thèse est destinée à amender la compréhension déviatrice et la sous-estimation de l'enseignement par le professeur chinois. En raison du caractère dual de notre recherche-action, c'est une double problématique qui s'est mise en place, pour donner

[227] Tout en admettant par ailleurs que la didactique des langues n'est pas reconnue officiellement en France, puisqu'elle n'a pas de section au CNU, ce qui oblige les chercheurs de ce domaine à se présenter dans une « discipline connexe » pour y obtenir la qualification de leur thèse. (Puren, 1999)

[228] PUREN, 1999 : 26. C'est J. Rézeau qui a résumé le propos de l'auteur dans sa thèse en 2001.

naissance à la formulation de trois hypothèses. Les questions les plus urgentes posées par notre problème de terrain ne sont pas de l'ordre du « quoi » ni du « pourquoi », mais du « comment » et du « avec quoi ». Comment développer la compétence linguistique des apprenants par l'enseignant chinois ? Comment optimiser l'acquisition de leur sens de la langue ? Avec quels moyens ? Dans le but de montrer que les apprenants adultes chinois peuvent développer leur compétence d'utilisation de la langue dans les cours dispensés par l'enseignant chinois où l'enseignement de la grammaire s'y présente en général, notre **hypothèse H1** propose une réponse provisoire : l'enseignement de la grammaire par l'enseignant chinois peut favoriser le développement de la compétence d'utilisation de la langue. Les moyens avec lesquels s'organise l'enseignement sont plus influents dans l'optimisation que le sujet enseignant (enseignant chinois / enseignant francophone) et la langue d'enseignement (langue cible / langue maternelle).

Tout cours, peu importe le sujet traité, peut être optimisé de façon satisfaisante. L'hypothèse H1 avance une possibilité, comment réaliser cette possibilité, c'est-à-dire quelle est la façon optimisante spécifique pour l'enseignant chinois et comment développer la compétence par le professeur chinois dans l'enseignement de la grammaire ? Avant de répondre à cette question, nous avons d'abord précisé quelle compétence exacte est à développer comme objet de recherche. Notre **hypothèse H2** se traduit donc ainsi: La capacité à percevoir la langue et à dépister l'erreur dans la production est plus urgente à développer chez les apprenants que la capacité à corriger l'erreur et à expliquer la raison de la correction. Les deux premières compétences sont liées plus étroitement aux connaissances implicites, alors que les deux dernières sont davantage en lien avec les connaissances explicites. Ainsi, une autre formulation de H2 pourrait être : Comment optimiser la transformation des connaissances explicites en connaissances implicites ? Nous avons donc introduit la notion de « sens de la langue » dans notre recherche :

Le « sens de la langue » est une notion souvent concernée dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue maternelle ou d'une langue étrangère. C'est un concept lié à la compétence d'utilisation de la langue qui se traduit par trois compétences : la compétence de perception / surveillance de la langue, la compétence de dépistage de l'erreur et la

compétence de correction de l'erreur. Ces trois compétences composent, avec la compétence de compréhension orale / écrite et la compétence de production orale / écrite, la compétence d'utilisation de la langue. Ces dernières compétences (CE, CO, EO et EE), qui se manifestent dans les activités plus libres, sont difficiles à mesurer et à évaluer ; il est aussi difficile pour l'enseignant de forcer les élèves à utiliser tel point grammatical lors de la compréhension, du discours et de la rédaction. Nous avons donc décidé de développer les compétences du « sens de la langue » pour favoriser l'acquisition de la compétence d'utilisation de la langue.

Ensuite, nous avons étudié notre **hypothèse H3** : l'enseignement optimisant de la grammaire implicite aide à l'acquisition du « sens de la langue » et favorise indirectement le développement de la compétence linguistique et d'utilisation de la langue.

Quel est l'enseignement optimisant ? Cette question revient à la première hypothèse : de quelle manière l'enseignant chinois peut-il optimiser son cours donné aux adultes chinois ?

Afin d'obtenir une modélisation pédagogique optimisante, nous avons fait appel à une théorie établie par Babanski, éducateur soviétique : la théorie de l'optimisation du processus d'enseignement. Cette théorie nous a conduite à réfléchir sur les liens entre l'objectif, le contenu d'enseignement, la méthode d'enseignement et les deux acteurs de l'enseignement/apprentissage : enseignant et apprenant. Comme ce qu'illustre la figure I.5, la théorie de Babanski attire notre attention non seulement sur cinq éléments, mais aussi sur les relations entre eux.

Afin d'illustrer nos hypothèses et les liens entre elles, nous élaborons la figure ci-après :

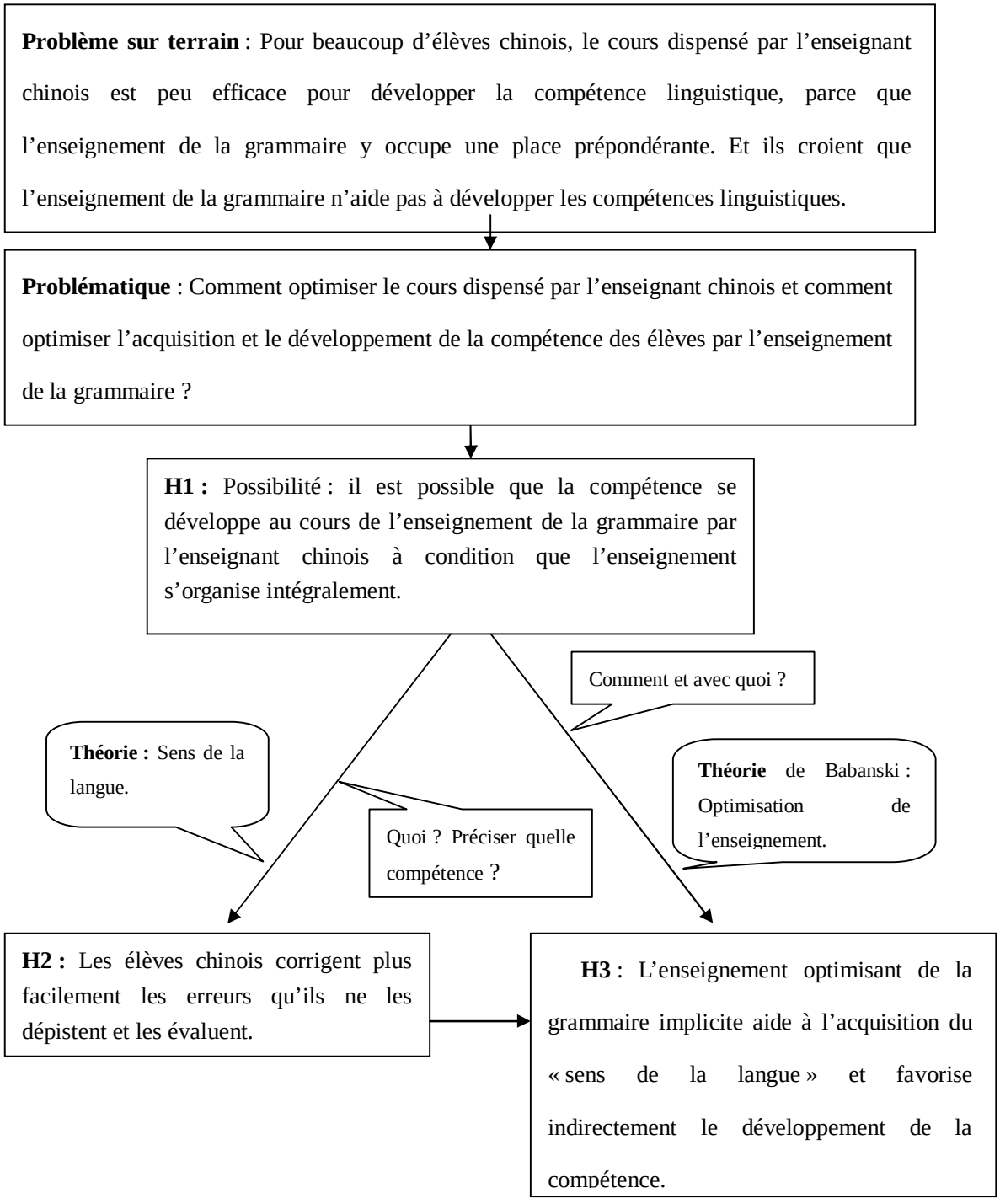


Tableau - conclusion 1 *: Problème sur terrain, problématique et hypothèses*

Pour conclure, notre **hypothèse finale HF** est :

Durant le cours dispensé par l'enseignant chinois où s'intègrent scientifiquement tous les éléments d'enseignement tels que l'objectif, le contenu, la méthode, les caractéristiques du sujet (enseignant / apprenants), l'acquisition du « sens de la langue » et le développement de la compétence linguistique (au sens large) peuvent être améliorés par l'enseignement de la grammaire implicite.

Notre méthode de recherche étant de type hypothético-déductif (ou empirique), pour valider notre hypothèse, nous l'avons soumise à l'épreuve des faits.

Sur la base des connaissances concernant l'optimisation de l'enseignement et la formation au « sens de la langue » (sens de la langue maternelle et sens apparenté de la langue étrangère), nous avons programmé une expérimentation avec la méthode d'enseignement que nous trouvions optimisante, dont la partie principale a eu lieu, durant environ six mois, à l'AF de Jinan en 2008, la partie supplémentaire s'étaient déroulée un an après l'accomplissement de la partie principale. (*cf.* III.7, III.8 & III.9)

Rappelons, avant de conclure, les résultats que nous avons obtenus, les limites de notre travail, ainsi que les perspectives que nous envisageons.

Résultats

L'expérimentation que nous avons réalisée comporte quatre tests avec deux sujets différents : le test 1 et le test 4 partagent l'un des deux sujets, le test 2 et 3 l'autre.

La réalisation de notre programme pédagogique a montré que les objectifs que nous nous étions fixés ont été atteints. Nous avons pu recueillir des observables fiables et représentatifs du fonctionnement des élèves. Nous avons également montré, en réalisant un prototype de l'enseignement de la grammaire, que l'acquisition de la connaissance implicite et le développement de la compétence sont possibles dans l'enseignement assuré par un enseignant chinois.

Selon le résultat du test 1, nous nous sommes convaincue que les apprenants chinois débutants, quelle que soit la nationalité de leur enseignant, corrigent plus facilement les erreurs marquées qu'ils ne les dépistent et évaluent. La deuxième hypothèse H2 a été validée.

Nous avons employé deux systèmes pédagogiques différents lors du cours aux deux groupes qui partagent des similarités au niveau de l'objectif, l'âge, l'effectif et le niveau d'éducation, etc. Avec l'un des deux groupes, nous avons conservé l'enseignement habituel qu'il avait, sans rien modifier, alors qu'avec l'autre, nous avons conçu un nouveau programme sur la base de notre recherche sur le « sens de la langue » et l'optimisation : nous avons d'abord analysé la finalité, le contenu, les attentes des élèves, leur capacité d'apprentissage, leurs difficultés en français et les caractéristiques de chaque élève et de tout le groupe ; ensuite, nous avons défini l'objectif précis et exploré une série d'activités qui s'adaptaient à ce groupe. Le résultat statistique a montré que le deuxième groupe (G.E) a atteint mieux l'objectif que le premier. Nous avons obtenu la conclusion suivante : L'effet de l'enseignement/apprentissage serait optimisé à la condition que soit mise en place l'intégration de tous les éléments pédagogiques. La définition de l'objectif, la sélection du contenu et de la méthode doivent être élaborées et intégrées selon le public. L'enseignant, quelle que soit sa nationalité, doit, avant la programmation du cours, bien connaître ses élèves, le contexte et ses propres avantages et faiblesses. La connaissance sur la régularité entre l'objet, le sujet, l'outil, l'agent et l'environnement (*cf.* Tableau I.5) est aussi importante que la connaissance de chaque élément en soi.

Dans l'objectif d'optimiser l'acquisition du « sens de la langue », nous avons insisté sur l'enseignement de la grammaire implicite auprès du deuxième groupe, l'effet a été positif. Par conséquent, l'enseignement implicite et la lecture de façon scientifique favorisent plus que l'enseignement explicite l'acquisition du sens / sens apparenté de la langue étrangère ; la performance des élèves en EE serait améliorée grâce aux activités présentées en tableau II.7.2 ; les progrès faits par les élèves sont mesurables par l'évaluation.

Notre troisième hypothèse H3 a aussi été validée.

En synthétisant H2 et H3, l'hypothèse H1 a été justifiée automatiquement : Avec les enseignants chinois, les apprenants acquièrent non seulement les connaissances grammaticales, mais aussi des compétences linguistiques. L'apprentissage de la grammaire et l'acquisition des compétences linguistiques ne sont pas 'antagonistes'. L'enseignant chinois a ses avantages, autres que ceux de l'enseignant francophone. S'il sait les intégrer scientifiquement dans l'enseignement, il optimise mieux le cours que s'il joue le même rôle que l'enseignant francophone.

Limites

Nous avons fait le choix de concevoir un prototype de l'optimisation. Les limites concernant ce prototype résident d'abord dans le nombre réduit d'élèves et d'heures. D'autres limites ont été exposées dans la partie III.9.4.2.

Cette expérimentation nous permet certes d'obtenir un diagnostic pour la plupart des questions, mais elles sont très liées d'abord au contenu d'enseignement et même, dans certains cas, à chaque point grammatical. La méthode adoptée conduit donc à un diagnostic dépendant du test. Ensuite, l'organisation de notre programme pédagogique est trop liée à la forme du test. Cependant, le type d'exercice du test n'est pas populaire dans l'évaluation du FLE. Nous l'avons emprunté de l'évaluation du CLE et ALE. Existe-t-il d'autres formes d'exercices en FLE pouvant évaluer et mesurer la compétence de la perception de la langue et du dépistage de l'erreur ?

Le contenu d'enseignement pendant notre intervention avait déjà été enseigné. Notre enseignement expérimental était en effet une révision et un renforcement. En raison de l'exposé des difficultés dans l'apprentissage, nous avions analysé les productions des élèves. Nous étions donc obligée de sélectionner les points grammaticaux appris comme l'objet de l'analyse. Dans la pratique, l'enseignant et les

élèves n'ont pas assez de temps de répéter toutes les connaissances pré-acquises. Dans ce cas-là, des recherches sur le transfert linguistique et l'interlangue chez l'apprenant chinois seront utiles à l'enseignant pour prévoir les difficultés de ses élèves en français.

Les deux groupes que nous avons choisis apprenaient le français avec les enseignants francophones qui, en général, enseignaient la grammaire explicitement. C'est pour cela que nous avons pu comparer le résultat du test 2 entre les deux groupes après avoir terminé nos six séances. Nous rappelons que tous les enseignants francophones n'enseignent pas explicitement, et nous ne pensons pas pouvoir juger tout simplement si le cours de l'enseignant francophone est meilleur que celui de l'enseignant chinois, ni vice-versa.

Perspectives

Les principales perspectives de recherche qui apparaissent à l'issue de cette thèse concernent la possibilité d'utiliser notre travail, à travers la conception d'un système auteur.

En ce qui concerne le sens de la langue :

Les trois compétences du « sens de la langue » ne constituent qu'une partie de la compétence d'utilisation de la langue ; nous avons témoigné que l'enseignement de la grammaire implicite favorise le développement du « sens de la langue » à l'écrit, mais le sens de la langue à l'écrit n'égale pas la compétence de EE.

Les quatre compétences linguistiques (CO, CE, EO et EE) ne sont plus les seules compétences linguistiques à développer dans l'enseignement/apprentissage. C'est pour cela que nous avons distingué la compétence linguistique au sens large de celle au sens étroit. L'enseignement traditionnel ne vise que la compétence linguistique au sens étroit, les élèves ont donc la faiblesse de percevoir la langue et de dépister l'erreur, parce que la perceptibilité

de la langue et la compétence de dépistage de l'erreur, ne faisant pas partie de la compétence linguistique au sens étroit, ne sont pas l'objet de l'enseignement/apprentissage traditionnel.

Néanmoins, le sens de la langue est important si l'on veut bien maîtriser et correctement utiliser la langue. La théorie des Multi-intelligences (MI) souligne aussi son importance : l'examen de conscience et l'introspection sont deux compétences importantes dans l'intelligence interpersonnelle, le sens de la langue est donc la compétence d'examen de conscience de l'utilisation de la langue, qui perfectionne la production écrite et orale. L'enseignement traditionnel de la LE se concentre d'abord sur la transmission des connaissances, et ensuite sur le développement de la compétence linguistique au sens étroit. Pendant cet enseignement, le sens de la langue se développe peut-être indirectement, mais nous trouvons peu de cours visant le développement direct du sens de la langue.

L'enseignement de la compétence linguistique au sens étroit est difficile à évaluer. Plusieurs questions attendent les réponses : comment comprend-on et perçoit-on la langue ? Quel est le processus de la compréhension orale et écrite ? Comment travaille le cerveau lors de la production en langue ? Nous n'avons pas encore obtenu des réponses claires. En raison de ces questions non résolues, l'enseignement ciblant le développement de la compétence linguistique au sens étroit semble inefficace. Nous parlons toujours de l'importance de l'*input* compréhensible, mais l'*input* reste encore un concept très vague.

Nous avons déjà défini l'essence, les caractéristiques et le mécanisme cognitif du sens de la langue, il est donc moins difficile à évaluer que la compétence linguistique au sens étroit. Notre recherche a montré que le sens de la langue peut être un objet de la recherche quantitative et objective. Avec le résultat des recherches, il est possible d'explorer une série de méthodes développant avec efficacité le sens de la langue.

L'enseignement implicite est surtout important pour les élèves suivant un cours intensif à court terme. En langue maternelle, la compréhension orale et l'expression orale sont les compétences premièrement acquises, le sens de la langue se développant à partir de 2 ans (Wang Peiguang : 2005) prend la deuxième place. La compétence de description et

d’explication de la langue avec les connaissances explicites vient en troisième, elle se développe avec l’enseignement/apprentissage de la grammaire. De même pour la DLE, est-il efficace et raisonnable si l'enseignement ne développe que les première et troisième compétences ?

Nous rappelons encore que le sens de la langue fonctionne aussi dans la production orale dont la surveillance semble plus urgente mais difficile à mesurer. Cela demandera peut-être plus de temps pour en évaluer le progrès. Nous souhaitons continuer prochainement les recherches sur l’optimisation de l’acquisition du « sens de la langue » à l’oral.

En ce qui concerne l’optimisation :

La théorie de Babanski vise l’enseignement des disciplines générales, nous en avons tiré des informations utiles pour concevoir le module que nous avons proposé.

D’après le principe du matérialisme dialectique, la vérité est concrétisée. Nous ne trouverons jamais de méthode convenant à toute classe ni à tout apprenant. Dans d’autres domaines, telle la médecine, il est impossible d’avoir un même médicament guérissant toutes les maladies. Une considération de la situation particulière est donc nécessaire quand nous empruntons des expériences et des théories à d’autres. Ainsi, comme nous ne prendrons jamais le médicament sans savoir quel symptôme il vise, il n’est pas logique non plus d’utiliser une méthode dont on ignore à quel contexte elle peut s’adapter ni d’analyser une seule séance de cours dans l’absolu.

Le module que nous proposons ne prétend donc pas être un système généralisé ni universel, optimisant tout enseignement dans le monde, mais au contraire, un système limité par plusieurs facteurs tels que les caractéristiques et les attentes du public, le contexte scolaire et social et le contenu d’enseignement, etc. L’objectif de cette thèse n’est pas de faire témoigner la qualité universelle de la méthode concrète que nous avons proposée, mais de se faire comprendre et de justifier notre point de vue sur l’effet de l’enseignement par les Chinois, notamment la valeur de l’enseignement de la grammaire aux adultes, et ainsi d’exposer notre idée sur le moyen d’optimiser l’enseignement de la LE. Au lieu de présenter

le résultat, nous avons voulu exposer le processus de notre recherche, de la préparation, la conception à l'organisation et l'évaluation ; au lieu d'évaluer la valeur de la méthode d'enseignement elle-même, nous voulons plutôt attacher plus d'importance au lien entre elle et le contexte. Nous rappelons que tout enseignement ne sera optimisé que concrètement et que la méthode que nous avons appliquée n'est valable que dans un contexte concret.

Dans la pratique, les enseignants doivent analyser le public à chaque fois qu'ils rencontrent une nouvelle classe, et définir le programme selon le nouveau contenu. Il est donc fortement demandé un système tout fait aidant l'enseignant à optimiser son enseignement en DLE. Il faudrait en effet, dans un premier temps, que les didacticiens conçoivent les exercices, les activités et la grille d'analyse a priori associée que les enseignants (surtout ceux qui ont moins d'expérience) prennent pour référence lors de l'élaboration du programme.

Babanski ne discute que de l'optimisation de l'enseignement dans sa théorie, mais il nous semble aussi important d'optimiser l'apprentissage. L'enseignant n'est plus le centre de l'enseignement/apprentissage, l'enseignement ne sera jamais « optimisé » sans l'apprentissage « optimisé ». La tâche urgente pour les didacticiens est non seulement d'explorer un système d'optimisation de la DLE, mais aussi de proposer des conseils scientifiques aux enseignants afin qu'ils puissent, à la fois, optimiser leur travail d'enseignement et apprendre aux élèves à optimiser leur apprentissage.

Evidemment, dans la théorie de l'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation, nous avons aussi d'autres aspects avec lesquels il nous faut compter. Par exemple, l'amélioration du travail pour favoriser le développement de l'apprenant, la formation de la conception du monde, la manière de méditer et la personnalité valide de l'enseignement et l'évaluation. Ces aspects devraient aussi être traités, mais comme ils sont, au lieu d'être les tâches uniquement destinées à l'enseignant chinois, les missions qui concernent aussi d'autres rôles dans l'enseignement, nous n'allons pas les énumérer dans cette thèse. Nous souhaitons pouvoir appliquer le système optimisant pendant plus longtemps pour observer son effet en éducation et en développement durable personnel.

Conclusion

Notre thèse confirme l'intérêt des recherches interdisciplinaires. Tout d'abord, les échanges entre l'enseignement des disciplines générales et la DLE ont permis d'explorer de nouvelles procédures optimisant l'acquisition de la compétence linguistique par l'enseignement de la grammaire ; ensuite, les échanges entre didacticiens et linguistes ont apporté de nouvelles compréhensions du « sens de la langue ». La réalisation d'un programme pédagogique fiable est intéressante, d'une part, en didactique, car cette réalisation permet de valider la fonction et l'importance de la grammaire implicite dans l'acquisition de la compétence, d'autre part en pédagogique et en éducation, où cette réalisation atteste la progression non seulement en apprentissage de la langue, mais aussi en compétence d'apprentissage et d'auto-apprentissage.

Le présent travail n'est qu'un début de la recherche sur l'optimisation de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais aussi du CLE et d'autres langues étrangères. Nous ne nous contentons pas de pouvoir optimiser l'acquisition du sens de la langue, et allons continuer à chercher le chemin qui permettra d'optimiser l'apprentissage de la langue et le développement durable personnel avec le sens de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

Remarques liminaires :

I. Bibliographie : La bibliographie comporte deux grandes parties :

1. La première partie se compose des références bibliographiques présentées par chapitres (thématiques) : si un ouvrage ou un article a été cité dans plusieurs chapitres, nous le présentons une seule fois sous le chapitre de sa première apparition. La sitographie est aussi présentée par chapitres. Elle se trouve à la suite de la bibliographie de chaque chapitre.

2. Dans la deuxième partie, les ouvrages (les références bibliographiques de la première partie et les ouvrages consultés pendant notre recherche mais auxquels nous ne nous référons pas directement dans notre développement) seront présentés par ordre alphabétique (en fonction de l'initiale du nom de famille d'auteur).

II. Présentation des noms d'auteur :

Nous présentons quelques points caractérisant le nom de famille chinois : 1) Les femmes gardent leur nom de jeune fille après le mariage. 2) Du fait des différences entre les langues chinoises et européennes, il existe plusieurs systèmes de transcription possibles en caractères romains du même nom chinois ; nous transcrivons ici les noms de famille chinois selon le système Pinyin – la transcription phonétique du mandarin ; à l'inverse, des noms (caractères) différents peuvent avoir la même transcription. Certains noms de familles monosyllabiques sont homonymes, ou quasi-homonymes (au ton près) pour des non sinophones. Une centaine de grands noms réunit 84,77％ des Chinois. Wang (王) vient en tête avec 92,881 millions de porteurs (7,25％ de la population), suivi de Li (李) (92,074 millions, 7,19％) et Zhang (张) (87,502 millions, 6,83％). Comme il n'y a que quelques centaines de noms de famille chinois fréquemment utilisés, nombreux sont ceux qui se retrouvent avec le même nom de famille. Par conséquent, nous avons, comme il est de coutume, noté dans la bibliographie l'initiale du prénom des auteurs occidentaux, mais la transcription phonétique du prénom complet des auteurs chinois dans le but de mieux les distinguer et de respecter leur recherche

I. Références bibliographiques présentées par chapitres

Chapitre I : Didactique des langues étrangères et français langue étrangère : éléments généraux

[1] °[229]BAO, Tianren (包天仁). 2008, *Didactique des langues étrangères – de la magique à la pratique* *（《外语教学法 – 从神话到实践》）*. Discours fait à Jinggangshan.

[2] BERARD, E., 1991, *L'approche communicative - théorie et pratique,* CLE International, Paris : éd. G. Robert. 126 p.

[3] BUCK, J.J.R., 2005, *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*, Nantes : Université de Nantes. Thèse, 496 p.

[4] CANALE, M. & SWAIN, M., 1980, « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, 1 (1), p. 1-47

[5] CUQ, J. (coord.). 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International. 303 p.

[6] ELLIS, R.. 2003, *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford : Oxford University Press. 387 p.

[7] HOUSSAYE, J., 1988, *Education et philosophie : approches contemporaines.* Paris : ESF. 288 p.

[229] (°) : le titre de l'ouvrage ou de l'article a été traduit du chinois (ou du russe) en français par nous.

[8] HYMES, D., 1972, « On Communicative Competence », PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (éds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, England : Penguin Books. p. 269-285

[9] JOUBIER, A., 2008, *Organiser une séance en tenant compte des "multi-intelligences" des apprenants et des concepts théoriques de l'acquisition des langues étrangères.* Disponible sur : <http://www.edufle.net/Organiser-une-seance-en-tenant>

[10] °LIU, Runqing （刘润请） (Dir.), 1988, *Collection d'ouvrages sur la linguistique moderne （现代语言学选集）*. Pékin : Presses de Cehui. 1133 p.

[11] °LOU, Shaoqian （罗邵乾）. & G.Y., 2005, « La connaissance, la compétence et la performance de la langue en didactique ». (Date de consultation : le 15/08/2009) Disponible sur : <http://www.etc.edu.cn/articledigest33/waiyujiaoxue.htm>

[12] MOIRAND, S, 1982, *Enseigner à communiquer en LE*. Paris : Hachette.

[13] QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod. 272 p.

[14] RESWEBER, J.-P. 1995, *La recherche-action.* Paris : P.U.F. 127 p.

[15] REZEAU, J., 2001, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université,* Thèse. Bordeaux : Université de Bordeaux 2. 605 p.

[16] RICHARDS, J.C., *et al.*, 1998, *Dictionnaire de didactique des langues et de linguistique appliquée*, Longman, version en chinois. 14533 p.

[17] SCHUTZ, R., 2007, *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. (discours) *s.l.*

[18] <http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9780631214823_chunk_g978063121482312_ss1-2>

[19] <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/Languecible.html>

[20] Wikipédia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue#Langue_et_langage>

[21] Wikipédia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue#Langue_et_langage>

Chapitres II et III : DLE et FLE en Chine

[22] BOUVIER, B., 2002, « Apprenants sinophones et place de la parole en classe de FLE », *Etudes de Linguistique Appliquée - Didactologie des Langues-Cultures,* n° 126, p. 189-99

[23] °CAO, Youguo （曹又国）. 1999, « L'enseignement des LE doit prendre pour référence les expériences de l'enseignement traditionnel chinois des langues » （《外语教学应借鉴中国传统的语言教学经验》）, *Monde des langues étrangères*, 2 (03)

[24] CHOMSKY, A. N., 1971, *Aspects de la théorie syntaxique,* 1ère traduction en français, sous la Dir. *L'ordre philosophique,* Seuil. 283 p.

[25] *Le nouveau dictionnaire international de Webster, 2004,* Trident Reference Publishing. 256 p.

[26] LENNEBERG, E., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York : WILEY, J., & SONS, Inc. 528 p.

[27] LEWIS, M., trad. LUO, M., 2009, *How To Study Foreign Languages : Stratégie d'apprentissage des LE*, Taiwan : Presse de Culture de Shensi. 400 p.

[28] °WANG, Ping （王平）. 2005, « L'analyse des causes de l'enseignement inefficace de la LE » （《外语教学低效的成因研究》）, (page de consultation : le

08/08/2007),

Disponible sur : <http://www.studa.net/jiaoxue/080807/10171363-2.html>

[29] °YANG, Hong（杨宏） & WANG, Yanbin （王燕斌）. 2007. 5, « Accentuer l'enseignement phonétique pour développer la compétence de la compréhension orale des apprenants », *Enseignement et gestion*, Shanxi : ed. Ecole Supérieure Normale du Shanxi.

[30] < http://www.myfrfr.com/frfr/view.asp?id=2435>

[31] <http://product.dangdang.com/product.aspx?product_id=8919507>

[32] <http://www.alliancefrancaise.org.cn/fr/reseau.htm. >

[33] <http://www.fle-chine.org/fle/index.ip?locale=fr&pagenum=1 >

Chapitre IV : Intégration fonctionnelle de l'enseignant chinois en classe

[34] AUSUBEL, DAVID. P., 1968, *Educational Psychology : A Cognitive View*, New York et Toronto : Holt, Rinehart et Winston. 752 p.

[35] CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, Paris : CLE international. 126 p.

[36] °DAI, Weidong（戴卫东） et WANG, Dong（王东）. 2002. 6, *Recherche du transfert linguistique : Question et réflexion（语言迁移研究： 问题和思考）*, coll. « Langues étrangères ».

[37] °LI, Xiaohong （李晓红） & DENG, Guojie （邓国杰）, 2009, « Présentation et fonction de l'identité culturelle de l'enseignant dans la pratique de l'enseignement de LE », *Education en dehors de la scolarité : Théorie*, n° 13, p. 58-61

[38] °LIU, Shili （刘诗丽） & FAN, Weiwei （范维维）. 2003, « Perceiving Cognitively and Going beyond the Cultural Psychology of Nations », *Journal de l'Université de Science et Technoogie de Huazhong*, Wuhan : 17 (6)

[39] °XIAO, Huazhi （萧华志）. 2009, « Différences culturelles reflétées par le chinois et l'anglais » （《英语和汉语中反应的文化差异》）, *Journal de l'Université de Wenzhou*, Wenzhou : Presse de l'Université de Wenzhou. 23 (2)

[40] WU, Xiaoqian (吴晓倩) . 2007, *Etude du transfert multilingue dans l'apprentissage du FLE par les apprenants chinois* , Nantes : l'Université de Nantes. Mémoire de Master 2 (sous la dir. de M^{me}. C. CUET)

[41] <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Civilisation.htm>

[42] <http://www.columbia.edu/cu/alumni/Magazine/Fall2002/Bollinger.html>

Chapitre V : Optimisation du processus de l'enseignement de Babanski

[43] BABANSKI, Ю. К., (Юрий Констинович Бабанский), 1977, *L'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation*, Moscou : trad. WU, W. K., 2001, Pékin : ed. Presses des sciences de l'éducation. 240 p.

[44] *Collection complète des œuvres de Lénine*, 1959, Pékin : Presses du Peuple. Vol. 8

[45] VANPATTEN, B., 2007, *From Input to Output – A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, Pékin : Presses de la Librairie Mondiale de Pékin. 155 p.

[46] <http://post.iask.ca/canadameet/topic/135098>

[47] <http://www.douban.com/group/topic/3965987/>

[48] <http://zhidao.baidu.com/question/42174817.html>

[49] Hermann Ebbinghaus : <http://www.jiyifa.com/jiyi/jiyishu/13836.html>

[50] <http://www.jiyifa.com/jiyi/jiyishu/13836.html>

Chapitre VI : Sens de la langue, compétence linguistique et enseignement de la grammaire

[51] °BAO, Jianxin （包建新）. 2000, « Commentaires des recherches sur '*yugan*' et enseignement du yugan - Rivalité de l'enseignement du chinois », *Rédaction de l'Apprentissage du chinois*, n° 1, p. 312-14

[52] BOLITHO, R., 2003, « Ten Questions about Language Awareness », *ELT*. 57 (3). (Consulté en août 2009) : Disponible sur <http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/elt_journal/2003/julio/570251.pdf>

[53] °CAO, Youguo (**曹又国**) . 1995, « Interrogation sur la théorie de la centration du 'sens de la langue *(yugan)*' » （语感中心论质疑）, *Apprentissage du chinois*, n° 1, p. 9-11

[54] CELCE-MURCIA, M., 1992, « Formal Grammar Instruction: An Educator Comments », *TESOL Quarterly*, 26 (2), p. 406-09

[55] CHOMSKY, A.N., 1957, *Syntactic Structures*, trad. XING, Gongwan, 1979, pékin : Presses des Sciences sociales de Chine. 132 p.

[56] DAGUT, M.B., 1985, « A 'Teaching Grammar' of the Passive Voice in English », (date de consultation le 17/10/2010)

Disponible sur : <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.1985.23.1-4.1>

[57] °DAI, Zhaoming （戴昭明）. 2007, « Le sens de la langue (yugan) et le système linguistique » （《语感及语言系统》）, *Presses de Qiushi*, 34 (6), p. 138-59

[58] °DU, Caoyong（杜曹勇）. 1987, *Etudes sur l'enseignement du chinois de XIA Mianzun（关于夏丏尊的汉语教学研究）*, Henan : Presses de l'Education du Henan. 323 p.

[59] ELLIS, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Trad. en chinois. Shanghai : Presse de l'Education des langues étrangères de Shanghai. 327 p.

[60] FOTOS, S. & ELLIS, R., 1991, « Communication About Grammar : A Task-based Approach », *TESOL. Quarterly*, 25 (4), p. 605-28

[61] FOWLER, A.E., 1988, « Grammaticality Judgments and Reading Skill in Grade 2», *Annuals of Dyslexia*, p. 38, p. 73-94

[62] °GOU, Yujian （郭宇建）. 2002, *Yugan et son mécanisme psychologique （语感及其心理机制）*, Shanghan : Ecole Normale Supérieure de Huandong. Thèse.

[63] *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse : 1991

[64] °HAN, Xueping （韩学平）. 2001. 6, *Principe psychologique de l'enseignement du chinois*, Shanghai : Presse de l'Education de Shanghai. 474 p.

[65] HARLEY, B. & SWAIN, M., 1984, « The Interlanguage of Immersion Students and Its Implications for Second Language Teaching » , DAVIES. A, CRIPER, C. & HOWATT, A.P.A., *Interlanguages*, Edinburgh : Université d'Edinburgh. p. 291-311

[66] HORNBY, A.S., 2009, *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)*, Oxford : Université d'Oxford & Maison de Publication Commerciale.

[67] LI, Hailin （李海林）. 1996, « Caractéristiques psychologiques du sens de la langue (yugan) » （《语感的心理特征》）, Nankin : Presses de l'Ecole Normale Supérieure de Nankin. n° 1

[68] °LI, Hailin （李海林）. 2000, *Essai de l'enseignement du langage（论言语教学）*, Shanghai : Presses de l'Education de Shanghai. 513 p.

[69] °LI, Shanlin （李珊林）. 1990, « Réflexion et méthodes de la formation au '*yugan*' »（《语感培养方法及思考》）, *Apprentissage du chinois*. n° 9, p 5-12

[70] °LIU, Wenyi. 1992. 2, *Le Nouveau Dictionnaire du Chinois Moderne（新现代汉语词典）*, Pékin : Presses des Femmes chinoises. 1136 p.

[71] °LIU, Xie （刘勰）. *Esprit littéraire et gravure de dragons （文心雕龙）*. Cité dans *Zhiyin*, 2001, 1. n° 456

[72] °LUO, Zhufeng （罗竹风）. 1993. 1, *Grand Dictionnaire du Chinois（大汉语词典）*, Shanghai : Presses du Grand dictionnaire du chinois.

[73] °Lü, Shuxiang（吕叔湘）. 1985, « Culture grammaticale de l'enseignant lycéen »（《中学教师的语法修养》）, *Enseignement de la grammaire au lynée*, Jinan : Presse d'Education du Shandong. p. 1- 8

[74] °MAO, Ronggui （毛荣贵）. 1999, « Techniques de la traduction »（《翻译技巧》）, *Journal de l'Université du Transport de Shanghai*, Shanghai : Presses de l'Université du Transport de Shanghai. p. 29-30

[75] MARTON, W., 1979, « Some More Remarks on the Pedagogical Use of Contrastive Studies », *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, Poznan, Vol. 9, p. 35-45

[76] MEIRIEU, P., « Quelle pédagogie pour quelle école ? », *L'Envers du tableau*, ESF, Paris : 10ème édition. (Consultation en janvier 2011) :
Disponible sur : <http://pedago.over-blog.com/pages/Pedagogie-3053248.html>

[77] *Recueil des essais de l'enseignement de chinois de YE Shengtao,* 1980. 1, coll. « Institut central des sciences d'éducation », Pékin : Presses des Sciences d'éducation. 342 p.

[78] RUTHERFORD, W.E. et SMITH, M. S., 1985, « Consciousness Raising and Universal Grammar », *Applied Linguistics*, 1985, 6 (3), p 274-82

[79] SCHACHTER, J., 1984, « An Universal Input Condition », W. RUTHERFORD (éd.), *Universals and second language acquisition*, Amsterdam, Netherlands : p. 167-98

[80] SCRIBUER, S. & COLE, M., 1981, *The Psychology ofLliteracy*, Cambridge : MA. Université de Harvard. 360 p.

[81] °SU, Chongde（苏崇德）. 1988, « Relation entre l'enseignement du modèle syntaxique et l'enseignement du chinois » （《现代句法教学与汉语教学的关系》）, *Monde de la langue chinoise*, n° 46, p. 6

[82] °SU, Qing （苏清）. 2000, « L'évolution de l'enseignement du chinois et la recherche du « sens de la langue (yugan) » », *Journal de l'Ecole Normale Supérieure de Leshan*, Leshan : 2 (104)

[83] °SU, Yanzhen. 1988, « Sur le sens de la langue (*yugan*) » （《关于语感》）, *Journal de l'Ecole Normale Supérieure de Jinzhou*, n° 2. (Consultation en décembre 2009) : Disponible sur : <http://www.gotoread.com/q/mag/rizhidetail.aspx?MagID=2735&rzid=165156>

[84] VIGNER, G., 2004, *La grammaire en FLE*, Hachette, 160 p.

[85] °WANG, Peiguang （王培光）. 2005, *« Yugan » et compétences linguistiques （语感与语言能力）*, Pékin : Presses Universitaire de Pékin. 188 p.

[86] °WANG, Shangwen（王尚文）. 1993, « Un point théorique et pratique », *Apprentissage du chinois*, n° 3. p.16-19

[87] °WANG, Shangwen（王尚文）. 2000, *Yugan : la sensibilité à la forme du langage*, Presses de Yunmeng.

[88] °WANG, Shangwen （王尚文）. 2006, *Etudes de « yugan »* （《论语感》），Shanghai : Presses d'Education de Shanghai. 469 p.

[89] WHITE, L., ADAMS, A., MAYLATH, B. & COUZIJN, M., 2000, *Language Awareness: a History and Implementations*, Amsterdam : Presses de l'Université d'Amsterdam. 120 p.

[90] °XIA, Gaizun （**夏丏尊**）. s.d., « Fasciner les élèves avec le 'sens de la langue (*yugan*)' » （《用语感感染学生》）, *Le cœur littéraire - La méthode de la composition.* Pékin : Presses du Journal Quotidien Economique. 2000 (1)

[91] °XU, Yunzhi （许云志）. 2004, *'Yugan' et recherches sur l'enseignement de 'yugan'*, （《语感和预感研究》）Pékin : Presses de l'Education Supérieure. 314 p.

[92] °YANG, Binghui (杨炳辉). 1993, « L'enseignement de la grammaire doit être accompagné par la formation de '*yugan*' » （《语法教学应该伴随语感培养》）, *Apprentissage du chinois*, n° 4

[93] °ZHANG, Fusheng （张复生）. 2009, « Démêlage historique de la recherche du ‘sens de la langue (*yugan*)’ » （《关于语感研究的历史回顾》）, *Journal de Bohai,* 2009, 31(4)

[94] °ZHANG, Pu（张浦）. 1999, « Réflexion sur le ‘sens de la langue (yugan)’ et le niveau circulable », *Language teaching and linguistic studies*, Pékin : Université des langues de Pékin. n° 2

[95] °ZHONG, Shuhe（鈡书和）. 2004, « Lettre de la famille de Zeng Guofan du 3 Aout, 8e année de Xianfeng » （咸丰 8 年八月三日曾国藩家书）, *Littératures et des Arts de Beiyue*, Taiyuan : Presse de Beiyue. p. 15

[96] °ZHANG, Yangfen （张杨芬）. 2009, « Implications of Celce-Murcia's New Model of Communicative Competence for Foreign Language Pedagogy ».
Disponible sur: http://d.wanfangdata.com.cn/Periodical_sgxyxb200911036.aspx

[97] °ZHANG, Yanxin（张艳新）. 2008, *Etudes sur le ‘yugan’(《语感研究》)*, Heilongjiang : l’Université du Heilongjiang. Mémoire de master (sous la dir. de Yin Tiechao), soutenu le 10 mai 2008, CNKI.

[98] °ZHANG, Zhigong （张志功）. 1985, *Des questions sur l’emploi du système de la grammaire pédagogique au lycée*, « Discours sur l’enseignement de la grammaire du lycée », éd. ZHANG, Jing, Zhengzhou : Presses de l’Education du Henan. 754 p.

[99] °ZHU, Yumei （朱玉梅）. 2010, « Comment former le « sens de la langue » avec l’enseignement de la grammaire ? » （《通过语法教学培养语感》）, sous la Dir. Projet de ‘*La science éducative 115*’. Xuzhou :

Disponible sur : http://www.xzedu.net.cn/ktoblog/12710/archives/119381.aspx

[100]°ZHU, Zhixian（朱之贤） *et al.* 1992. 2, *Grand Dictionnaire de la Psychologie*（*《心理学大辞典》*）, Pékin : Presses de l'Université Normale Supérieure de Pékin. 2261 p.

[101]°ZU, Renzhi （祖仁智） & REN, Xuemei （任雪梅）. 2005, *Le chinois supérieur à l'oral*（*《高级汉语口语》*）, Pékin : Presses de l'Université de Pékin. 171 p.

[102]<http://en.wikipedia.org/wiki/Metalinguistic_awareness>

[103]<http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>

[104]<http://fr.wikipedia.org/wiki/Grammaire_g%C3%A9n%C3%A9rative_et_transformationnelle>

[105] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Le_stade_des_op.C3.A9rations_concr.C3.A8tes_ou_de_l.27intelligence_op.C3.A9ratoire>

[106] <http://isabellesamyn.e-monsite.com/rubrique,stade-operatoire-formel,1002064.html>

[107] <http://www.chinaqking.com/>

[108] <http://www.iciba.com/%E8%AF%AD%E6%84%9F/>

[109]<http://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-competence-49.html>

[110] <http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm>

[111] <http://www.pedagopsy.eu/definition_des_competences.htm>

[112] <http://www.saby.be/linguistique.htm>

[113] <http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/fr/Functional_grammar>

[114] <http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/fr/Natural_Order_Hypothesis>

[115] <scholar.ilib.cn/A-QCode~hzdxxb2002010>

[116] <http://ckrd.cnki.net/grid20/Getinfobydoi.aspx?doi=CNKI:CDMD:2.2008.120107>

[117] http://www.910cn.cn/teacher/news/216/358/360/102339.shtml

Chapitre VII Apprentissage élémentaire de LE

[118] *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer,* 2005, (1ère éd. : 2001), Paris : Didier, coll. « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », éd. Conseil de L'Europe. 192 p.

[119] °CHANG, Lin （常林） & YU, Wenmei （于文美）. 2005, « Etudes sur les étapes d'apprentissage de la LE » （《外语学习阶段研究》）, *Journal d'Etudes de Dalian.* Dalian : 26 (3), p. 103-104

Conclusion

[120] CLAVERES, M.-H, 1982, *L'enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième : quelques problèmes de didactique,* Paris : APLü, Thèse de 3e cycle en linguistique, Université Paris 7.

[121] GALISSON, R., 1986, « Eloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) », *Etudes de Linguistique Appliquée,* n° 64 (réimprimé en 1990 dans *Etudes de Linguistique Appliquée,* n° 79, p. 97-110)

[122] PUREN, C., 1999, « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les langues Modernes,* n° 3, p. 26-40

II. Bibliographie par ordre alphabétique des noms d'auteurs

[1] *[230]ANDERSON, I.R., 1980, *Cognitive Psychology and Its Implications*, Sanfrancisco : Freeman. 544 p.

[2] *ANDERSON, J., 1995, *Learning and Memory : An Integrated Approach*, New York : Wiley. 487 p.

[3] *ANDERSON, P., 1999, *La Didactique des LE à l'épreuve du sujet*, Besançon : Presses de l'Universitaires Franc-Comtoises, coll. « Linguistique et sémiotique ».

[4] *ARMSTRONG, T. & LI., T. P., 2003, *Multiple Intelligence in the Classroom*, Taipei : Taipei. 144 p.

[5] AUSUBEL, DAVID. P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York et Toronto : Holt, Rinehart et Winston. 752 p.

[6] BABANSKI , Ю. К., (Юрий Констинович Бабанский), 1977, *L'optimisation du processus d'enseignement et d'éducation*, Moscou : *trad*. WU, W. K., 2001, Pékin : ed. Presses des Sciences de l'éducation. 240 p.

[7] * BABANSKI, 1986, *Education*, Pékin : Education Populaire de Pékin.

[8] °BAO, Jianxin. 2000, « Commentaires des recherches sur « *yugan* » et enseignement du yugan - Rivalité de l'enseignement du chinois », *Rédaction de l'Apprentissage du chinois*, n° 1, p. 312-14

[9] *BELLASSEN, J., 2010, *Le chinois pour tous*, coll. « Bescherelle », Paris : Hatier. 335 p.

[10] *BELLASSEN, J. & JIN Seyan, 2004, *Empreintes chinoises , De Chine et de France, regards croisés*, Paris : éd. Nicolas Philippe, 275 p.

[230] (*) marque les ouvrages et les articles consultés mais non cités dans la thèse.

[11] BERARD, E., 1991, *L'approche communicative - théorie et pratique*, CLE International, Paris : éd. G. Robert. 126 p.

[12] *BERTHOUD, A. C. & PY. B., 1993, *Des linguistes et des enseignants – Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Berne-Francfort : Peter Lang. 124 p.

[13] *BESSE, H. & PORQUIER, R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud : Didier. 286 p.

[14] *BESSE, H., 2000, *Méthodes et Pratiques des Manuels de langue*, F. Lapeyre, Fontenay-Saint-Cloud : Didier / Crédif. 183 p.

[15] BOLITHO, R., 2003, « Ten Questions about Language Awareness », *ELT*. 57 (3). (Consulté en août 2009) : Disponible sur : <http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/elt_journal/2003/julio/570251.pdf>

[16] BOUVIER, B., 2002, « Apprenants sinophones et place de la parole en classe de FLE », *Etudes de Linguistique Appliquée - Didactologie des Langues-Culture,* n° 126, p. 189-199

[17] BUCK, J.J.R., 2005, *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*, Nantes : Université de Nantes. Thèse, 496 p.

[18] *BYRAM, M., 1992, *Culture et Education en langue étrangère*, Paris : Hatier/Didier. 229 p.

[19] *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, 2005 (1ère éd. : 2001), Paris : Didier, coll. « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », éd. Conseil de L'Europe. 192 p.

[20] CANALE, M. & SWAIN, M., 1980, « Theoretical Bases of Communicative Approches To Second Language Teaching And Testing », *Applied Linguistics*, 1980, 1 (1), p. 1-47

[21] °CAO, Youguo. 1999, « L'enseignement des LE doit prendre pour référence les expériences de l'enseignement traditionnel chinois des langues », *Monde des langues étrangères*, 2 (03)

[22] °CAO, Youguo. 1995, « Interrogation sur la théorie de la centration du 'sens de la langue *(yugan)*' », *Apprentissage du chinois*, n° 1, p. 9-11

[23] *CASTELLOTTI, V., 2001, *La langue maternelle en classe de Langue Etrangère*, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ». 124 p.

[24] CELCE-MURCIA, M., 1992, « Formal Grammar Instruction: An Educator Comments », *TESOL Quarterly*, 26 (2), p. 406-09

[25] CHANG, Lin & YU, Wenmei. 2005, « Etudes sur les étapes d'apprentissage de la LE », *Journal d'Etudes de Dalian*, Dalian : 26 (3), p. 103-104

[26] CHOMSKY, A. N., 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, 1ère traduction en français, sous la dir. *L'ordre philosophique*, Seuil. 283 p.

[27] °CHOMSKY, A. N., 1957, *Syntactic Structures*, trad. XING, Gongwan, 1979, pékin : Presses des sciences sociales de Chine. 132 p.

[28] CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, Paris : CLE international. 126 p.

[29] CLAVÈRES, M.-H, 1982, *L'enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième : quelques problèmes de didactique*, Paris : APLü, Thèse de 3e cycle en linguistique, Université Paris 7.

[30] *COHEN, A.D., 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York : Longman. 312 p.

[31] *Collection complète des œuvres de Lénine*, 1959, Pékin : Presses du Peuple. Vol. 8

[32] *COOK, V., 2000, *Second Language Learning and Language Teaching*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press. 272 p.

[33] *COSTE, D., 1990, « Communicatif et notionnel-fonctionnel : regard après-coup », *in* Feuillet, J., & Thomières, D. (dir.), *Cahiers de L'EREL*, N° 3, CLAN : Université de Nantes, p. 45-59

[34] CUQ, Jean-Pierre (coord.). 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International. 303 p.

[35] DAGUT, M.B., 1985, « A 'Teaching Grammar' of the Passive Voice in English », (date de consultation le 17/10/2010) : Disponible sur : <http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.1985.23.1-4.1>

[36] °DAI, Weidong & WANG, Dong. 2002. 6, *Recherche du transfert linguistique : Question et réflexion*, coll. « Langues étrangères ».

[37] °DAI, Zhaoming. 2007, « Le sens de la langue (yugan) et le système linguistique », *Presses de Qiushi*, 34 (6).

[38] * DONG., Yaoyao, 2007, *L'évaluation du FLE dans le système universitaire en Chine – Propositions à partir de l'analyse critique du Test national de français de spécialité niveau 4* (TFS 4), Université de Nantes, UFR de Langues. Mémoire de Master 2 (sous la dir. de M^{me} J. Feuillet).

[39] °DU, Caoyong. 1987, *Etudes sur l'enseignement du chinois de XIA Mianzun*, Henan : Presses de l'Éducation du Henan. 323 p.

[40] *DU, D., 1993, *Recherche sur les courants de didactiques soviétiques*, Pékin : Éducation Populaire de Pékin. 307 p.

[41] ELLIS, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Trad. en chinois. Shanghai : Presses de l'Éducation des langues étrangère de Shanghai. 327 p.

[42] ELLIS, R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press. 387 p.

[43] *FEUILLET, J., 2008, *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Nantes : CRINI, coll. « Didactique des langues »

[44] *FEUILLET, J., 2005, *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Nantes : CRINI, coll. « Didactique des langues », 2006 (1), 153 p.

[45] *FEUILLET, J., 1990, « Communicatif et fonctionnel dans une méthode vidéo de français langue étrangère. Bilan d'une expérience », *Cahiers de l'EREL*, n° 3, Université de Nantes, CLAN/APLü/FILPV, p. 8-17

[46] *FEUILLET, J. & THOMIÈRES, D. (coord.), 1990, *L'approche communicative : bilan. L'élève et les cultures étrangères*, Actes de la Première Rencontre ouest-européenne des professeurs de langues, organisée par l'APLü et la FILPV, en coopération avec le CLAN – Université de Nantes, UFR de Langues, 309 p.

[47] FOTOS, S. & ELLIS, R., 1991, « Communication About Grammar : A Task-based Approach », *TESOL. Quarterly*, 25 (4), p. 605-28

[48] FOWLER, A.E., 1988, « Grammaticality Judgments and Reading Skill in Grade 2», *Annuals of Dyslexia*, 38, p. 73-9

[49] *GAJA, L., 2000, *Immersion, Bilinguisme et Interaction*, Paris : Crédif. 256 p.

[50] GALISSON, R., 1986, « Éloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 64 (réimprimé en 1990 dans *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 79, p. 97-110)

[51] °GOU, Yujian. 2002, *Yugan et son mécanisme psychologique*, Shanghan : Ecole Normale Supérieure de Huandong. Thèse.

[52] *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse : 1991

[53] °HAN, Xueping. 2001. 6, *Principe psychologique de l'enseignement du chinois*, Shanghai : Presse de l'Education de Shanghai. 474 p.

[54] HARLEY, B. & SWAIN, M., 1984, « The Interlanguage of Immersion Students and Its Implications for Second Language Teaching » , DAVIES. A, CRIPER, C. & HOWATT, A.P.A., *Interlanguages*, Edinburgh : Université d'Edinburgh. p. 291-311

[55] *HORIUCHI, A., 2006, *Éducation au Japon et en Chine*, Paris : Les Indes Savantes. 157 p.

[56] HORNBY, A.S., 2009, *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)*, Oxford : Université d'Oxford & Maison de Publication Commerciale.

[57] HOUSSAYE, J., 1988, *Education et philosophie : approches contemporaines*, Paris : ESF. 288 p.

[58] HYMES, D., 1972, « On Communicative Competence », PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (éds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, England : Penguin Books. p. 269-285

[59] JOUBIER, A., 2008, *Organiser une séance en tenant compte des "multi-intelligences" des apprenants et des concepts théoriques de l'acquisition des langues étrangères.* Disponible sur : <http://www.edufle.net/Organiser-une-seance-en-tenant>

[60] *KRAMSCH, C., 1991, *Interaction et Discours dans la Classe de langue*, Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud : Crédif.

[61] *KRASHEN, S., SFERLAZZA, V., FELDMAN, L., & FATHMAN, A., 1976, « Adult Performance on the Slope Test: More Evidence for a Natural Sequence in Adult Second Language Acquisition », *Language Leauning*, 26, p. 145-51

[62] *Interaction : Les Échanges Langagiers en Classe de Langue*, 1984, Ellug : Université de Grenoble III. 165 p.

[63] *Le nouveau dictionnaire international de Webster, 2004*, Trident Reference Publishing. 256 p.

[64] LENNEBERG, E., 1967, *Biological Foundations of Language*, New York : WILEY, J., & SONS, Inc. 528 p.

[65] LEWIS, M., trad. LUO, M., 2009, *How To Study Foreign Languages : Stratégie d'apprentissage des LE*, Taiwan : Presse de Culture de Shensi. 400 p.

[66] °LI, Hailin. 1996, « Caractéristiques psychologiques du sens de la langue (yugan) », Nankin : Presses de l'Ecole Normale Supérieure de Nankin. n° 1

[67] °LI, Hailin. 2000, *Essai de l'enseignement du langage*, Shanghai : Presses de l'Education de Shanghai. 513 p.

[68] LI, Shanlin. 1990. 9, « Réflexion et méthodes de la formation au « *yugan* » », *Apprentissage du chinois*. p. 5-12

[69] °LI, Xiaohong & DENG, Guojie, 2009, « Présentation et fonction de l'identité culturelle de l'enseignant dans la pratique de l'enseignement de LE », *Education en dehors de la scolarité : Théorie*, n° 13, p. 58-61

[70] °LIU, Runqing (Dir.), 1988, *Collection d'ouvrages de la linguistique moderne*, Pékin : Presses de Cehui. 1133 p.

[71] °LIU, Shili & FAN, Weiwei. 2003, « Perceiving Cognitively and Going beyond the Cultural Psychology of Nations », *Journal de l'Université de Science et Technoogie de Huazhong*, Wuhan : 17(6).

[72] °LIU, Wenyi. 1992. 2, *Le Nouveau Dictionnaire du Chinois Moderne*, Pékin : Presses des Femmes chinoises. 1136 p.

[73] °LIU, Xie. *Esprit littéraire et gravure de dragons*. Cité dans *Zhiyin*, 2001, 1. n° 456

[74] °LOU, Shaoqian. & G.Y., 2005, « La connaissance, la compétence et la performance de la langue en didactique ». (Date de consultation : le 15/08/2009) Disponible sur : <http://www.etc.edu.cn/articledigest33/waiyujiaoxue.htm>

[75] °LUO, Zhufeng. 1993. 1, *Grand Dictionnaire du Chinois*, Shanghai : Presses du Grand dictionnaire du chinois.

[76] °Lü, Shuxiang. 1985, « Culture grammaticale de l'enseignant lycéen », *Enseignement de la grammaire au lynée*, Jinan : Presse d'Education du Shandong. p. 1- 8

[77] °MAO, Ronggui. 1999, « Techniques de la traduction », *Journal de l'Université du Transport de Shanghai*, Shanghai : Presses de l'Université du Transport de Shanghai. p. 29-30

[78] MARTON, W., 1979, « Some More Remarks on the Pedagogical Use of Contrastive Studies », *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, Poznan, Vol. 9, p. 35-45

[79] MEIRIEU, P., « Quelle pédagogie pour quelle école ? », *L'Envers du tableau*, ESF, Paris : 10ème édition. (Consultation en janvier 2011) : Disponible sur : <http://pedago.over-blog.com/pages/Pedagogie-3053248.html>

[80] MOIRAND, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.

[81] *MYERS, J.M., 2004, *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles : Duculot.

[82] *PAULE, M.& WOODLEY. P., 2000, *Les écrits dans l'apprentissage*, Paris : Hachette, coll. « F.L.E ».

[83] *POLLOCK, J., 1997, *Langage et Cognition - Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*, PUF. 238 p.

[84] *PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U., 1980, « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir », *Le Français dans le Monde*, n° 154, p. 29- 3

[85] PUREN, C., 1999, « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les langues Modernes*, n° 3, p. 26-40

[86] *°PU, Zhihong, 2006, « Développement du français en Chine », *Le Français dans le Monde*, n° 348, p. 22- 23

[87] QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod. 272 p.

[88] *Recueil des essais de l'enseignement de chinois de YE Shengtao*, 1980. 1, coll. « Institut central des sciences d'éducation », Pékin : Presses des Sciences d'éducation. 342 p.

[89] RESWEBER, J.-P. (1995). *La recherche-action*, Paris. P.U.F. 127 p.

[90] REZEAU, J., 2001, (thèse) *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, Bordeaux : Université de Bordeaux 2. 605 p.

[91] RICHARDS, J.C., *& al.*, 1998, *Dictionnaire de didactique des langues et de linguistique appliquée*, Longman, version en chinois. 14533 p.

[92] RUTHERFORD, W.E. & SMITH, M. S., 1985, « Consciousness Raising and Universal Grammar », *Applied Linguistics*, 1985, 6 (3), p. 274-82

[93] SCHACHTER, J., 1984, « An Universal Input Condition », W. RUTHERFORD (éd.), *Universals and second language acquisition*, Amsterdam, Netherlands : p. 167-98

[94] SCHUTZ, R., 2007, *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition.* (discours) *s.l.*

[95] SCRIBUER, S. & COLE, M., 1981, *The Psychology ofLliteracy*, Cambridge : MA. Université de Harvard. 360 p.

[96] °SU, Chongde. 1988, « Relation entre l'enseignement du modèle syntaxique et l'enseignement du chinois », *Monde de la langue chinoise*, n° 46, p. 6

[97] °SU, Qing 2000, « L'évolution de l'enseignement du chinois et la recherche du « sens de la langue (yugan) » », *Journal de l'Ecole Normale Supérieure de Leshan*, Leshan : 2 (104)

[98] °SU, Yanzhen. 1988. 2, « Sur le sens de la langue (*yugan*) », *Journal de l'Ecole Normale Supérieure de Jinzhou*, n° 2. (Consultation en décembre 2009) : Disponible sur : <http://www.gotoread.com/q/mag/rizhidetail.aspx?MagID=2735&rzid=165156>

[99] *VAN PATTEN, B., 1996, *Input Processing and Grammar Instruction*, Norwood.

[100] VANPATTEN, B., 2007, *From Input to Output – A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, Pékin : Presse de la Librairie Mondiale de Pékin. 155 p.

[101] *VASSEUR, M.-T., 2005, *Rencontre de Langues - Question(s) d'interaction*, Paris : Didier.

[102] VIGNER, G., 2004, *La grammaire en FLE*, Hachette, 160 p.

[103] °WANG, Peiguang. 2005, *« Yugan » et compétences linguistiques*, Pékin : Presses Universitaire de Pékin. 188 p.

[104] °WANG, Ping. 2005, « L'analyse des causes de l'enseignement inefficace de la LE », (page de consultation : le 08/08/2007),
Disponible sur : <http://www.studa.net/jiaoxue/080807/10171363-2.html>

[105] *°WANG, Qi & YU. Qu, 2008, « Positive Effects of Native Language in the Foreign Language Learning and Teaching », *Sino-US English Teaching*, Pékin : Education Populaire de Pékin. 5(3), p. 15- 18

[106] °WANG, Shangwen. 1993, « Un point théorique et pratique », *Apprentissage du chinois*, n° 3. p. 16-19

[107] °WANG, Shangwen. 2000, *Yugan : la sensibilité à la forme du langage*, Presses de Yunmeng.

[108] °WANG, Shangwen. 2006, *Etudes de « yugan »*, Shanghai : Presses d'Education de Shanghai. 469 p.

[109] *WEI, F., 2003, *Ensemble en Chine*, Lyon : Marcilly.

[110] WHITE, L., ADAMS, A., MAYLATH, B. & COUZIJN, M., 2000, *Language Awareness: a History and Implementations*, Amsterdam : Presses de l'Université d'Amsterdam. 120 p.

[111] WU, Xiaoqian. 2007, *Etude du transfert multilingue dans l'apprentissage du FLE par les apprenants chinois* , Nantes : Université de Nantes. Mémoire de Master 2 (sous la dir. de M^{me}. C. Cuet)

[112] °XIA, Gaizun. *s.d.*, « Fasciner les élèves avec le « sens de la langue (*yugan*) » », *Le cœur littéraire - La méthode de la composition.* Pékin : Presses du Journal Quotidien Economique. 2000 (1)

[113] °XIAO, Huazhi. 2009, « Différences culturelles reflétées par le chinois et l'anglais », *Journal de l'Université de Wenzhou*, Wenzhou : Presse de l'Université de Wenzhou. 23 (2)

[114] °XU, Yunzhi. 2004, *« Yugan » et recherches de l'enseignement de « yugan »*, Pékin : Presses de l'Education Supérieure. 314 p.

[115] °YANG, Binghui. 1993, « L'enseignement de la grammaire doit être accompagné par la formation de « *yugan* » », *Apprentissage du chinois*, n° 4

[116] °YANG, Hong & WANG, Yanbin. 2007. 5, « Accentuer l'enseignement phonétique pour développer la compétence de la compréhension orale des apprenants », *Enseignement et gestion*, Shanxi : ed. Ecole Normale Supérieure du Shanxi.

[117] *°YU, Binghui. 1993, « L'enseignement de la grammaire doit être accompagné par la formation au « yugan » », *Apprentissage du chinois*, 1993 (1).

[118] °ZHANG, Fusheng. 2009, « Démêlage historique de la recherche du « sens de la langue (*yugan*) » », *Journal de Bohai*, 2009, 31(4)

[119] °ZHANG, Pu. 1999, « Réflexion sur le 'sens de la langue (yugan)' et le niveau circulable », *Language teaching and linguistic studies*, Pékin : Université des langues de Pékin. n° 2

[120] °ZHANG, Yangfen. 2009, « Implications of Celce-Murcia's New Model of Communicative Competence for Foreign Language Pedagogy ». Disponible sur: <http://d.wanfangdata.com.cn/Periodical_sgxyxb200911036.aspx>

[121] °ZHANG, Yanxin. 2008, *Etudes de « yugan »*, Heilongjiang : l'Université du Heilongjiang. Mémoire de master sous la dir. de Yin Tiechao, soutenu le 10 mai 2008, CNKI.

[122] °ZHANG, Zhigong. 1985, *Des questions sur l'emploi du système de la grammaire pédagogique au lycée*, coll. « Discours sur l'enseignement de la grammaire du lycée », éd. ZHANG, Jing, Zhengzhou : Presses de l'Education du Henan. 754 p.

[123] °ZHONG, Shuhe. 2004, « Lettre de la famille de Zeng Guofan du 3 Aout, 8e année de Xianfeng », *Littératures et des Arts de Beiyue*, Taiyuan : Presse de Beiyue. p. 15

[124] °ZHU, Yumei. 2010, « Comment former le « sens de la langue » avec l'enseignement de la grammaire ? », sous la Dir. Projet de *'La science éducative 115'*. Xuzhou :
Disponible sur : <http://www.xzedu.net.cn/ktoblog/12710/archives/119381.aspx>

[125] °ZHU, Zhixian *& al.* 1992. 2, *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Pékin : Presses de l'Université Normale Supérieure de Pékin. 2261 p.

[126] *ZOU Jing, 2010, *Entre la compétence communicative orale et l'autonomie langagière - Étude de cas de FLE en milieu universitaire chinois : observations et réflexions*, 440 p., Université de Nantes. Thèse (sous la dir. de Mme J. Feuillet)

[127] °ZU, Renzhi & REN, Xuemei. 2005, *Le chinois supérieur à l'oral*, Pékin : Presses de l'Université de Pékin. 171 p.

[128] < http://www.myfrfr.com/frfr/view.asp?id=2435>

[129] <.http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue#Langue_et_langage>

[130] <http://en.wikipedia.org/wiki/Metalinguistic_awareness>

[131] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>

[132] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Grammaire_g%C3%A9n%C3%A9rative_et_transformationnelle>

[133] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Le_stade_des_op.C3.A9rations_concr.C3.A8tes_ou_de_l.27intelligence_op.C3.A9ratoire>

[134] <http://isabellesamyn.e-monsite.com/rubrique,stade-operatoire-formel,1002064.html>

[135] <http://post.iask.ca/canadameet/topic/135098>

[136] <http://product.dangdang.com/product.aspx?product_id=8919507>

[137] <http://www.alliancefrancaise.org.cn/fr/reseau.htm.>

[138] <http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9780631214823_chunk_g978063121482312_ss1-2>

[139] <http://www.chinaqking.com/>

[140] <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/Languecible.html>

[141] <http://www.douban.com/group/topic/3965987/>

[142] <http://www.fle-chine.org/fle/index.ip?locale=fr&pagenum=1>

[143] <http://www.iciba.com/%E8%AF%AD%E6%84%9F/>

[144] <http://www.jiyifa.com/jiyi/jiyishu/13836.html>

[145] <http://www.jiyifa.com/jiyi/jiyishu/13836.html>

[146] <http://www.jobintree.com/dictionnaire/definition-competence-49.html>

[147] <http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm>

[148] <http://www.pedagopsy.eu/definition_des_competences.htm>

[149] <http://www.saby.be/linguistique.htm>

[150] <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Civilisation.htm>

[151] <http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/fr/Functional_grammar>

[152] <http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/fr/Natural_Order_Hypothesis>

[153] <http://zhidao.baidu.com/question/42174817.html>

[154] <http://ckrd.cnki.net/grid20/Getinfobydoi.aspx?doi=CNKI:CDMD:2.2008.120107>

[155] Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Langue#Langue_et_langage

[156] <http://www.910cn.cn/teacher/news/216/358/360/102339.shtml>

ANNEXES

(Voir l’Index des Annexes : p. 607-08)

Annexe 1 (p. 67, 246)[231] : Chine ancienne

Date	Pouvoir en place	Monarque	Événements
-2500	Sanhuangwudi		*Cette période fait partie de la Mythologie chinoise*
-2205	Dynastie Xia		
-1806			
-1523	Dynastie Shang	Premières traces de Caractères chinois	
-1027			
-1122	Dynastie Zhou	Roi Wu des Zhou	
-781		Youwang	
-771			Fin des Zhou occidentaux
-770		Pingwang	Début des Zhou orientaux
-722			Printemps et Automnes
-720			
-651		Xiangwang	
-632			
-619			
-551			
-551			
-481			
-479			
-403			Royaumes combattants
-314		Nanwang	
-260			
-256			

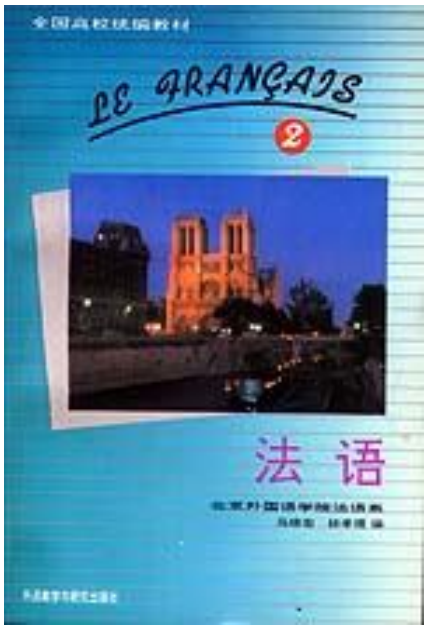
[231] Le chiffre indiqué entre parenthèse renvoie à la page concernée dans le corps de la thèse.

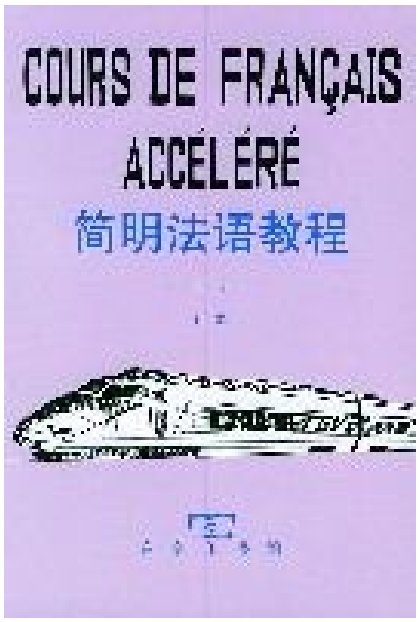
Qing (Mandch
Ming
Yuan (Mongols)
Song du Sud
Cinq Dynasties
Song du Nord
Sui
Dynasties du Nord
Jin
Trois Royaumes
Seize Royaumes
Han
Qin
0
500
1000
1500

Annexe 2 (p. 114) : Les Alliances Françaises en Chine

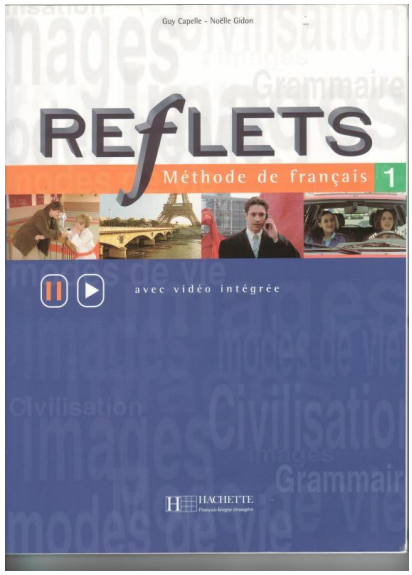


Annexe 3 (p. 123) : Les méthodes du FLE utilisées en Chine









Annexe 4 (p. 127) : Questionnaire – Image et enseignement des enseignants étrangers en Chine selon les apprenants chinois

外教教学调查问卷

第 1 题 [扩展多项选择题]	
目前，你认为外教教学给你带来了哪些好处或优点？（多选）	
教学态度认真负责	
通过结合实际和自身经历讲解课程	
介绍异国文化，开拓学生国际视野	
下课后也能耐心辅导学生 能够给学生提供出国留学信息	
通过与学生分享人生经历，使学生对社会有所了解，对人生有所启发	
教学思路清晰，条理清楚，使学生很好地掌握课程内容	
主动与学生沟通，了解学生的学习情况，并对课程作出适当的调整，提高课堂效果和效率	
可以锻炼和提高听力和口语	
善于引导学生主动提问，自主学习	
不觉得有什么收获	
有自豪感.见过外国人	

第 2 题 [扩展多项选择题]	
你认为外教还有什么地方需要改进的？（多选）	
教学方式与学生学习特点不适应	
课前准备不足，责任心不够	
讲授课外知识太多，讲解课程核心知识太少	
教学思路分散，结构不清晰，缺乏条理	

与学生沟通不足	
没有提供机会和空间给学生提意见	
听取意见之后没有改进	
对学生学习过程和方法的指导不足，学生无法很好跟上教学过程	
外教的语言方面的问题是学生听课产生障碍	
外教的课并没有增加国际视野	
教学内容太过拘泥于课本，没有新意	
由于文化差异，没有把专业课程和中国国情相结合	
课堂气氛沉闷，缺乏激情	
已经做的比较完善，不需要改进	

第 3 题 [扩展多项选择题]	
你最想从外教的课程上得到什么？（可多选）	
专业知识	
外语交流能力	
人生哲理	
对外国文化的了解	
实践经验	
没有	

第 4 题 [单项选择题]	
总体来讲，你觉得所接触过的外教有没有达到你的期望？（单选）	
有	
没有	
很难说	

第 5 题 [问答题]	
你心目中最理想的外教是怎么样的？	
有文化有修养,有钱有楼	
幽默,知识面广,态度好	
free	
博学，多与学生交流	
漂亮	
就这样	
负责且愿意了解中国学生实际情况及中国国情以调整自己的教学方式	
又能在教学过程中融入西方价值观及教育理念	
易于交流，一视同仁	
授课的口语难度照顾学生水平，尝试用中国教学风格与外国教学风格相结合，讲课不闷，	
扩展学生视野但又不是杂乱无章毫无条理	
博学，幽默，热情，负责任	
懂比较多的中文。	
关心学生，愿意分享自己所有的经验和所知.. 给我们正确的引导 引导我们认识自己	
因材施教,结合外国与中国的教学模式,不要因为来到中国就完全引用中国教学,	
或完全按照西方教学来上课	
负责	
有师德,人生经历丰富,愿意分享	
认真负责，在讲好专业知识的同时能结合课上内容给大家介绍更多外国的东西。课后能和大家经常交流	
乐意多花时间与学生交流，风趣	
关心我们的口语，了解我们的能力，因材施教	
人好	
热情 开朗	
幽默风趣	

Traduction[232] et résultat : Questionnaire sur l'image et l'enseignement des enseignants étrangers en Chine selon les apprenants chinois

1 [plusieurs réponses sont possibles]		
Pour vous, quels sont les qualités ou les bénéfices apportés par vos enseignants étrangers ?	**Nombre**	**Pourcentage**
Ils sont sérieux et responsables.	16	30%
La façon d'enseigner est originale.	29	55%
Ils enseignent en fonction de leurs expériences pratiques.	35	66%
Ils introduisent la culture étrangère et ouvrent les horizons des apprenants.	46	87%
Ils aident les apprenants avec patience après la classe.	8	15%
Ils peuvent offrir des renseignements sur les études à l'étranger.	7	13%
Ils partagent leurs expériences avec les apprenants en leur apprenant à connaître la société et la vie.	29	55%
Leurs cours sont clairement organisés, et les apprenants peuvent saisir leur contenu.	10	19%
Ils communiquent souvent avec les apprenants pour bien suivre leur apprentissage, auquel ils adaptent leur cours pour en élever l'efficacité.	13	25%
Nous pouvons nous entraîner à l'oral avec eux.	41	77%
Ils guident l'auto-apprentissage, et encouragent les questions posées par les apprenants.	19	36%
Rien de spécial.	11	21%

[232] La traduction a été assurée par nos soins.

2 [plusieurs réponses sont possibles]		
Selon vous, dans quels domaines les enseignants étrangers doivent-ils améliorer leur approche?	**Nombre**	**Pourcentage**
Les méthodes et la façon d'enseigner ne correspondent pas aux caractéristiques de l'apprentissage des apprenants chinois.	23	43%
Ils sont moins responsables, et la préparation devant leur cours n'est pas suffisante.	19	36%
Ils parlent de trop de choses en dehors du manuel utilisé et le point essentiel du cours n'apparaît pas clairement.	18	34%
Les cours ne sont pas bien organisés, ni structurés ni logiques.	24	45%
La communication avec les apprenants n'est pas suffisante.	21	40%
Ils ne laissent pas les apprenants faire des suggestions .	13	25%
Ils n'écoutent pas les suggestions des apprenants.	9	17%
Ils ne dirigent pas les apprenants sur la méthode d'apprentissage.	23	42%
Il est difficile de comprendre les cours en raison de la langue parlée par les enseignants étrangers.	14	26%
Les cours de l'enseignant étranger ne nous aident pas à élargir nos horizons.	8	15%
Les contenus de l'enseignement se limitent aux contenus du manuel, il est très léger et aride.	6	11%
Il manque un lien entre les cours et la situation actuelle de la Chine.	19	36%
Ils manquent d'affection, et la classe est apathique.	16	30%
Les cours sont très satisfaisants.	7	13%

3 [plusieurs réponses sont possibles]		
Qu'avez - vous le plus envie d'apprendre ou d'obtenir à travers le cours de l'enseignant étranger？（plusieurs choix sont possibles）	**Nombre**	**Pourcentage**
Les connaissances professionnelles.	24	45%
Les compétences communicatives en langue cible.	46	87%
Les principes de la vie.	9	17%
La culture étrangère.	43	81%
Les expériences de la vie quotidienne.	24	45%
Rien.	1	2%

4 [une seule réponse]		
En général, les enseignants étrangers que vous avez eus sont-ils satisfaisants？	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui.	19	36%
Non.	25	47%
Difficile à dire.	9	17%

5 Réponse libre : voici quelques réponses courantes :

Quel est l'enseignant étranger idéal pour vous？	**Nombre**	**Pourcentage**
Bien cultivé, riche.	1	2%
Savant, ayant de l'humour et bon caractère.	13	23%
Donner les cours librement.	1	2%
Savant et ayant envie de communiquer avec les apprenants.	7	14%
Elégant.	1	2%

Comme l’enseignant que j’ai maintenant.	1	2%
Responsable, ayant envie de connaître la Chine et les apprenants chinois, pouvant modifier ses méthodes d’enseignement selon la situation actuelle en introduisant en même temps la culture, la valeur et les concepts didactiques occidentaux en cours. Choisir le contenu et parler la langue cible en tenant compte du niveau des apprenants, en essayant de combiner le style chinois et le style occidental pour bien organiser les cours.	9	18%
Sociable, et communiquant facilement avec celui qui traite les apprenants sur un pied d’égalité.	1	2%
Savant et responsable.	9	17%
Sachant parler le chinois.	3	6%
Ayant de riches expériences et aimant les partager.	2	4%
Sérieux et responsable, introduisant beaucoup d’informations étrangères, aimant communiquer avec les élèves après le cours.	2	4%
Faisant attention à la production orale des élèves, connaissant bien la compétence des élèves, organisant l’enseignement selon les capacités des élèves.	2	4%

Annexe 5 (p. 147) : Comparaison phonétique

1) En comparant les voyelles de ces trois langues, nous allons remarquer que le /u/ et /o/ sont les mêmes en français et en chinois, ainsi que /i/ et /ɛ/. La prononciation des voyelles en français demande plus de tension et une moins grande ouverture de la bouche. Par exemple, quand nous prononçons le /ɛ/ en français et en anglais, le point d'articulation et la prononciation sont presque les mêmes, mais en français, la langue doit s'appuyer contre les dents en bas et la bouche reste tendue ; un autre exemple, le /y/ est semblable en français et en chinois, mais en français, la langue se met plus en arrière de la bouche, la bouche s'ouvre moins grande et la tension musculaire au niveau de la bouche est plus grande.

2) La comparaison des consonnes françaises, anglaises et chinoises.

Il y a 17 consonnes et trois semi- consonnes en français.

A) La plupart des consonnes sont les mêmes en français et en anglais, et certaines existent aussi en chinois. Par exemple /b/, /t/, /k/, /m/, /n/, /f/, /s/ et /l/.

B) Des couples de consonnes telles que /p/—/b/, /t/—/d/ /k/—/g/ se distinguent en consonne aspirée et non aspirée en chinois et en anglais, mais en français, elles sont toutes des consonnes non aspirées.

C) Certaines consonnes n'existent pas en chinois. Par exemple /v/, /z/ et /w/, mais on les trouve en français et en anglais. Les /r/ dans chaque langue sont complètement différents. /r/ français et /h/ anglais se ressemblent un peu pour les Chinois. Mais les lieux d'articulation pour prononcer ces deux phonèmes ne sont pas les mêmes..

3) la comparaison des règles de la prononciation française, anglaise et chinoise.

A) Syllabe

a) En français, excepté /c/, /f/, /1/, /r/ et /q/, les consonnes ne se prononcent pas quand elles sont en fin de mot. En chinois, il n'y a pas de syllabe terminée par une consonne, toutes les syllabes se terminent par une voyelle. En anglais, les consonnes se prononcent

normalement quand elles se trouvent en fin de mot.

b) En français et en anglais, nous avons des syllabes ouvertes et des syllabes fermées, alors que le chinois ne connait que les syllabes ouvertes.

B) Accentuation

L'accentuation française est assez simple. Elle tombe sur la dernière syllabe du mot ou du groupe syntaxique. Par exemple : faculté /fakyl'te/, Italie /ita'li/. Il n'y a pas d'accentuation en chinois, mais quatre tons. En anglais, l'accentuation est plus variable, il arrive plus souvent que l'accentuation soit en première syllabe du mot.

Annexe 6 (p. 148) : Difficultés phonétiques pour les apprenants chinois

1) Les difficultés des voyelles

Les difficultés sont relativement moindres dans l'apprentissage de la prononciation de voyelles. La plupart des phonèmes vocaliques français ont des similaires en anglais ou en chinois.

Il faut noter que /e/, /o/ français sont les voyelles simples qui se distinguent des voyelles anglaises. En anglais, il existe des diphtongues comme /ai/, /au/, /e/.

Par contre, la voyelle /y/ qui entraîne souvent des difficultés pour les apprenants d'autres nationalités que française, ne cause jamais de souci à l'apprenant chinois, qui a le même phonème dans sa langue maternelle.

2) Les difficultés des consonnes

A) Citons l'exemple de difficulté de la plupart des apprenants chinois pour discriminer les consonnes sonores et sourdes : /b/ et /p/, /d/ et /t/, /g/ et /k/. En chinois, la consonne sonore /b/ (vibration des cordes vocales) n'existe pas. Bien que /b/ et /p/ soient utilisés en Pīnyīn pour distinguer les deux consonnes opposées, le /b/ chinois, qui est moins sonore qu'en français, a plus de points communs avec le /p/ français suivi d'une voyelle ; c'est pourquoi l'audition des Chinois a tendance à interpréter le /p/ français en /b/ chinois. Le /p/ chinois est quant à lui toujours aspiré (un peu comme le /p/ anglais). Les Chinois parviennent sans problème à déchiffrer le /p/ français en fin de syllabe. Le noyau du problème est là : quand le /b/ ou le /p/ français est suivi d'une voyelle, l'apprenant chinois aura du mal à le distinguer. Ce même problème de discrimination se retrouve avec les deux autres groupes de consonnes occlusives /d/ et /t/, /g/ et /k/ cités précédemment.

B) À cause de la nuance de /z/ en chinois et en français, un certain nombre d'apprenants ont du mal à le prononcer correctement. Par contre, si l'apprenant sait bien prononcer /z/ en anglais, il n'aura pas de grand problème en français.

3) La difficulté d'accentuation

Comme nous en avons déjà parlé, il existe une différence d'accentuation entre le français et l'anglais. Avec l'habitude de parler l'anglais, l'apprenant chinois met souvent l'accentuation à la tête du mot ou de la phrase en parlant le français, dont l'accentuation est finale.

4) Le problème des habitudes de prononciation

Nous analysons les difficultés et les problèmes de la prononciation française de l'apprenant chinois en deux catégories : ceux qui ont du mal à arriver à prononcer correctement, et ceux qui y parviennent en réalisant un effort particulier ; mais l'habitude de parler le chinois ou l'anglais provoque parfois de mauvaises réalisations. Par exemple :

A) Si les débutants se trompent pour 'u' réalise /ju/, c'est parce qu'ils sont influencés par l'anglais.

B) Le /i/ français est plus tendu que le /i/ anglais. Les débutants prononcent très souvent /i/ français à la façon anglaise.

C) Il arrive souvent à l'apprenant débutant, à cause de l'influence de l'anglais, de prononcer la consonne qui termine le mot.

D) L'apprenant a besoin de temps pour s'habituer à la liaison.

Annexe 7 (p. 148) : Comparaison lexicale entre le français et l'anglais

1. Les mots de même signification et aux formes semblables

D'après le programme de l'enseignement du français, les élèves qui apprennent le français comme spécialité à l'université doivent posséder au moins 2700 mots au bout de 4 ans d'études. Nous pouvons les diviser en quelques catégories en fonction du transfert linguistique de la langue anglaise :

1) Même sens et même forme

Les mots qui s'écrivent de la même façon et partagent la même signification essentielle dans ces deux langues occupent un grand pourcentage. Les noms comme 'article', 'base', 'instant','rose', 'voyage' ; les adjectifs comme ' absent', 'seconde' ; les numéros comme 'six'. L'anglais et le français partagent au total plus de 400 mots aux mêmes formes d'écriture avec la même signification.

2) Même signification et formes similaires

A. Les mots qui s'épèlent de la même façon en anglais et en français, mais avec des signes ajoutés au-dessus de certaines lettres en français visent à indiquer la prononciation. Les 'accents aigus', 'graves', 'circonflexes' n'existent pas en anglais. Mais ces mots s'écrivent pareillement et expriment les mêmes sens. Par exemple : 'différant' et '*different*', 'expérience' et '*experience*', 'théâtre' et '*theatre*', 'âge' et '*age*', 'cinéma' et '*cinema*', 'décision' et '*decision*', 'hotêl' et '*hotel*', 'mètre' et '*metre*', 'océan' et '*ocean*', 'président' et '*president*', 'spécial' et '*special*', 'télévision' et '*television*'.

97 mots parmi les 2700 appartiennent à cette catégorie.

B. Les écritures des mots sont similaires sauf qu'un 'e' est ajouté à la fin du mot français.

'Calme' en français et '*calm*' en Anglais, 'poste' et '*post*', 'soupe ' et 's*oup*', 'juste' et '*just*', 'forme' et '*form*', 'problème' et '*problem*', 'victime' et '*victim*'. Nous avons 77 mots sur 2700 présentant une grande ressemblance.

C. Les mots s'écrivent presque de la même façon mais il y a une lettre de moins à la fin du mot français.

Par exemple 'bas' en français et '*base*' en Anglais, 'climat' et '*climate*', 'chocolat' et '*chocolate*', 'complet' et '*complete*', 'discours' et '*discourse*', 'institut' et '*institute*'.

Nous pouvons trouver 19 mots sur 2700 dans ce domaine.

D. Les verbes s'épellent presque de la même façon dans l'ensemble, mais un « -r » est ajouté à la fin du verbe français infinitif qui marque la nature verbale.

Par exemple : 'confirmer' en français et '*confirme*' en Anglais, 'arriver' et '*arrive*', 'obliger' et '*oblige*', 'admirer' et '*admire*', 'changer' et '*change*', 'préparer' et '*prepare*', 'réciter 'et '*recite*', 'cacher 'et '*cache*'. Dans le programme pédagogique pour la spécialité-français à l'université, nous pouvons trouver 70 verbes avec cette ressemblance.

E. Les verbes s'épellent presque de la même façon, mais avec des lettres en plus à la fin du verbe français,

Par exemple, 'passer' en français et '*pass*' en anglais, ' visiter ' et '*visit*', 'accepter 'et '*accept*', 'commander 'et '*command*', 'exploiter' et '*exploit*', 'former' et '*form*', 'imaginer' et '*imagin*', 'murmurer' et '*murmur*', 'profiter' et '*profit*', 'supporter 'et '*support*'. Il y a 59 verbes dans le programme qui se ressemblent.

3) Les mots qui s'écrivent partiellement de la même façon, et dont il est facile de reconnaître la signification selon les racines identiques ; de plus, les différences sont régulières :

A. Les noms se terminant en « - ty » en anglais et « - té » en français :

Activity-activité, *beauty*-beauté, *dificulty*-difficulté, *electricity*-éléctricité, *humanity*-humanité, *possibility*- possibilité, *university* - université, *variety*- variété

B. Les noms terminés par « - or » en anglais et « - eur » en français

Director- directeur, *professor*- professeur, *ambassador*- ambassadeur.

En français, tous ceux qui se terminent par « - eur » et expriment une profession sont de masculins.

C. Les noms terminés par « - er » en anglais et « - re » en français :

Letter- lettre, *september*- septembre, *october*- octobre.

D. Les adjectifs terminés par « - al » en anglais et « - el » en français

Comme *cultural*- culturel, *intellectual*- intellectuel, *formal*- formel

Mais pour les adjectifs déterminant un nom féminin, il faut ajouter « - le » à la fin du mot. Par exemple : la déclaration formelle, l'activité intellectuelle.

E. Les adverbes terminés par « - ly » en anglais et « - ment » en français

Ex. : *Attentively*- attentivement,

certainly- certainement, *essentialy*- essentiel-le-ment.

2. Les mots qui ont des formes similaires mais des significations différentes.

Malgré un grand nombre de mots aux mêmes significations et aux formes similaires ou identiques, les différents développements de chacune de ces deux langues résultent du changement de signification et d'emploi de certains mots. Ils deviennent alors des mots orthographiés de la même façon, mais ayant des significations différentes selon les langues.

Les mots français que l'apprenant confond souvent sous l'influence de l'anglais sont :

1) Les mots qui ont la même orthographe mais des significations complètement différentes.

Par exemple : anglais '*chat*' ('parler'), '*chair*' ('chaise'), '*ballot*' ('bulletin de vote').

2) Les mots qui ont le même sens premier, mais qui ont développé différentes significations.

Par exemple : 'serviette' a plus de significations en français qu'en anglais[233], en revanche, '*car*' a plus de significations en anglais qu'en français[234].

3. Genre du nom

L'anglais moderne ne distingue pas le genre au travers de la flexion comme cela est le cas en français. En anglais, le genre est marqué seulement aux pronoms personnels de la 3^{e} personne du singulier, à l'exclusion des substantifs. Le masculin indique le sexe mâle (*man*), le féminin le sexe femelle (*women*) et le neutre le reste. En français, les substantifs, qu'ils s'agisse d' un animal ou d'une chose, ont des genres divers..

Pour l'apprenant débutant, il n'est pas facile de mémoriser le genre du nom, mais il est conscient de bien maîtriser le genre du nom dès le début de l'apprentissage, afin de ne pas prendre de mauvaises habitudes.

En français, les noms des animaux et des personnes peuvent être masculins ou féminins. Par exemple : 'ami' et 'amie', 'tigre' et 'tigresse'. Les articles ont aussi le genre. Comment distinguer leur genre ? La meilleure façon est certainement de les mémoriser dans la pratique. Cette mémorisation ne signifie pas tout simplement de les apprendre par cœur un par un, mais de trouver les règles en mémorisant et à travers le « sens de la langue » en pratiquant.

Nous analysons premièrement les règles à suivre pour distinguer le genre.

1) -in，-isme, -ment，-oir，-on，-ou sont généralement du masculin. Par exemple : le bagage, le système, le lieu et le chou.

---

[233] « serviette » en Français : 1) pièce de linge de table servant à s'essuyer la bouche, à protéger les vêtements pendant le repas. 2). Pièce de tissus en éponge, en coton ou en lin, utilisée pour s'essuyer la peau. 3). Sac rectangulaire à compartiments qui sert à porter des documents, des livres. Mais 'serviette' en Anglais ne porte que le premier sens

[234] « car » en Français veut dire 'autocar', mais en Anglais il a une signification plus large, par exemple, 'voiture', 'tramway', 'voiture de train',. ..etc.

[236] « *Ne... plus* » et « *Ne... ni... ni* » font partie du dossier 9. Avant l'expérimentation, les élèves n'avaient pas encore appris ces grammaires. Cependant, nous avions remarqué, avant de se rendre au dossier 9, les erreurs concernées par ces deux grammaires dans leurs productions. Ainsi, nous avons décidé de présenter en avance les deux grammaires aux élèves.

2) Les jours de la semaine, les mois et les saisons sont masculins. Par exemple : le dimanche, Janvier, printemps.

3) Les noms de métal, comme ‘acier’ et ‘fer’, sont masculins.

4) Les noms d’arbres fruitiers comme ‘pécher’, ‘ pommier’ sont masculins.

5) Les noms de langues sont masculins, comme ‘ le chinois’, ‘l’anglais’ et ‘ le français’.

6) Dans les trois cas ci-dessous, il s’agit généralement de noms féminins :

- Les noms terminés par : -ade，-ance，-ée, -eille，-esse，-ette ，-ence，-ie，-ine，-ière，-sion, -tion，-xion，-son，-ude，-ure.

- Les noms concernant la science et l’art comme ‘la chimie’, ‘la politique’, ‘la peinture’ et ‘ la sculpture’.

- Les noms de pays terminés par ‘e’, comme ‘la Chine’, ‘la France’ et ‘la Belgique’.

C’est là l’analyse et la comparaison du lexique anglais et français sous trois aspects. Si l’apprenant débutant chinois peut apprendre le vocabulaire français en comparant avec l’anglais, ce sera une aide pour lui. Et en même temps, l’apprentissage du français l’aide à renforcer la maîtrise de la langue anglaise.

Annexe 8 (p. 149) : Comparaison grammaticale

A. 8- 1. Comparaison grammaticale entre le français et le chinois :

1. Structure prédicative en chinois

Chao (1968) constate que la relation sujet-prédicat en chinois représente une relation plutôt **thème + commentaire du thème**. Le prédicat n'est pas nécessairement le syntagme verbal. Il existe des prédicats nominaux et adjectivaux.

a. prédicat nominal

Ex. 1

a. *zhege ren haoren*.

Cette personne homme de bien

Cette personne est quelqu'un de bien

b. *jintian xingqiyi.*

aujourd'hui lundi

Nous sommes lundi aujourd'hui

• Prédicat adjectival : les adjectifs en fonction prédicat ne nécessitent pas la présence d'une copule :

Ex. 2

a. *ta hen piaoliang.*

Elle très jolie

Elle est vraiment jolie

Selon Chao (1968), les propriétés des adjectifs dans les langues indo-européenne sont plus proches de celles des noms, tandis que les propriétés des adjectifs en chinois sont plus proches de celle des verbes.

2. Négation : « *Mei* » a une valeur conjointe de négateur + verbe (ne pas avoir)

« *You* » (avoir) est un verbe qui suscite des discussions en chinois moderne comme en chinois classique (R. Djamouri : 1992 ; A. Lucas : 2001). A. Lucas classe les fonctions de « *you* » en trois catégories : a) « *you* » possessif (avoir), sa structure est *GN* (sujet) + *you* + nom. b) « *you* » existentiel (y avoir) : Sa structure est *« you »* + nom ; c) « you » auxiliaire situationnelle : sa structure est « nom + you + GV ». Dans la valeur possessive, sa négation est « *mei* », qui a une double valeur de négateur et de verbe (ne pas avoir), en opposition avec « *you* » possessif (avoir).

Pourquoi « *mei* » dispose-t-il de cette double valeur? Selon les études diachroniques en chinois, on assume que pour chaque idéogramme chinois, il existe un sens noyau, qui est destiné à un usage spécifique. Il est modifiable par des opérations sémantiques, et il évolue vers un sens général. A. Peyraube démontre ce parcours d'évolution dans les constructions locatives en chinois (1980). Dans le cas de « *mei* », H. Chappell (1994) montre que « *mei* » est à l'origine un verbe avec le sens noyau « perdre » ou « disparaître ». Il évolue vers le sens général « ne pas avoir ».

Ex. 2

a. *ta* ***mei*** *shu.*

« Il NEG avoir livre. »

= Il n'a pas de livres

S'oppose à :

b. *ta* ***you*** *shu.*

« Il avoir livres. »

= Il a des livres

Ces particularités de la langue chinoise, qui n'existent pas en langue cible, peuvent exercer certaines influences sur la partie prédicative dans les productions des apprenants. On comprend mieux ainsi pourquoi des apprenants chinois produisent souvent la phrase négative sans verbe, comme « Je ne pas livre ».

A. 8- 2 (148). Comparaison grammaticale entre le français et l'anglais

1. Nom

Les substantifs français ont le genre féminin ou masculin, et il définit le déterminatif et la flexion du verbe. Les mots anglais n'ont pas de distinction au niveau de la grammaire du genre sauf certains noms de vivants (les noms de personnes et des animaux.).

2. Article

En anglais, nous n'avons que l'article indéfini et défini sous trois formes « *a* » (ou « *an* ») et « *the* ». En français, il y a l'article défini, l'article indéfini, l'article partitif et l'article contracté, et pour chacun d'eux, les formes varient selon le genre et le nombre du substantif. Ainsi, nous pouvons conclure que les formes de l'article sont beaucoup plus nombreuses qu'en anglais et les règles pour les employer sont aussi plus compliquées.

3. Pronom

Le pronom en français est plus compliqué que le pronom en anglais. Les pronoms personnels en français peuvent être employés selon les fonctions grammaticales dans la phrase comme sujet, complément direct, complément indirect, pronom accentué et pronom réfléchi. En outre, il y a encore les nominaux démonstratifs qui ont les formes différentes selon le genre et le nombre, mais en anglais, la différence n'existe qu'au niveau du nombre. En français, il y a aussi les adverbes pronominaux.

La position des pronoms dans une phrase est aussi compliquée alors qu'en anglais elle est relativement simple.

4. Adjectif

Les adjectifs en anglais sont assez simples, ils sont invariables, sauf au comparatif et au superlatif. Ils précèdent généralement le nom. Au contraire, en français, les adjectifs ont différentes formes en fonction du genre et du nombre du substantif. La plupart des adjectifs sont placés après le substantif et une minorité avant, un certain nombre d'adjectifs peuvent être avant ou après le nom.

5. Temps

Les structures de « *present perfect* » en anglais et le « passé composé » en français sont similaires.

A. *have* + verbe du participe passé

F. avoir + verbe du participe passé.

Mais le passé composé en français est au temps du passé, mais « *present perfect* » en anglais est au présent. Ce qui se correspond au passé composé du français est le « *simple preterit* » en anglais.

ex: *昨 天 我 到 城 里 去 了* 。 (« Hier je arriver ville dedans aller ‘ particule de l’accomplissement de l’action’ »)

A. *I went to the town yesterday.*

F. Je suis a11é en ville hier.

他 出生于1968年。Il se naître en 1968 an

A. *He was born in 1968.* (*Was* est le verbe auxiliaire)

F. Il est né en 1968. (*Est* est le verbe auxiliaire)

6. Mode

Alors que l’anglais possède un conditionnel, le français a un conditionnel et un subjonctif.

如果你身体好一些，我就让你参加这次会议。(« Si tu santé bon un peu, je alors laisser tu participer cette conférence »)

Conditionnel en anglais: *If you felt better, I would allow you to attend this meeting*.

Conditionnel en français: Si vous étiez en meilleure santé, je vous laisserais participer à cette réunion.

在 他动身之前，我去见他 (« en il partir avant, je aller voir il »)

Indicatif en anglais: *I went to see him before he leaves*.

Subjonctif en français : Je veux le voir avant qu’il parte.

7. Accord

En français, l’accord est plus compliqué qu’en anglais.

On doit respecter l’accord entre :

Nom- adjectif, article- nom, sujet- prédicat, sujet- prédicat- complément,

Sujet- copule- attribut, sujet- verbe auxiliaire- participe passé,

Sujet- pronom –verbe auxiliaire- participe passé,

Sujet- pronom réfléchi- verbe auxiliaire- participe passé

8. Sens

En français et en anglais, il existe un certain nombre de mots qui ont la même forme ou une forme semblable en ne partageant pas absolument le même sens, la même orthographe ou la même fonction.

Annexe 9 (p. 161) : Questionnaire - Fonction et influence de l'anglais sur le FLE en Chine

Questionnaire

Etudes de la fonction et de l'influence de l'anglais sur le FLE en chine

Apprentissage du français

1. Quel âge avez-vous ? _____

2. Depuis combien de temps apprenez-vous le français? _____

3. Depuis combien de temps apprenez-vous l'anglais ? _____

4. Vos points forts en anglais ?

A. prononciation

B. vocabulaire

C. compréhension et production orales

D. grammaire

5. Vos difficultés pour apprendre le français ?

A. prononciation

B. compréhension écrite

C. grammaire

D. compréhension et production orales

E. structure de phrase

Ordonnez les cinq choix _ _ _ _ _

6. Trouvez-vous que la maîtrise de l'anglais facilite votre apprentissage du français ?

A. tout à fait d'accord

B. plutôt d'accord

C. je ne sais pas.

D. l'anglais présente autant de difficultés pour moi que de facilités

E. l'anglais m'empêche d'apprendre le français.

7. Quand vous rencontrez un mot que vous ne connaissez pas, la première envie est d'essayer de le prononcer

A. selon la règle de prononciation du français

B selon la règle de prononciation de l'anglais.

8. Dans un texte français, vous avez un mot, qui existe aussi dans la langue anglaise, que vous ne connaissez pas, vous allez :

A. comprendre le mot d'après le contexte

B. mettre le sens anglais de ce mot dans le texte

C. consulter un dictionnaire français-chinois

D. consulter un dictionnaire français-anglais

9. Qu'est- ce que vous penseriez si votre professeur natif, qui ne partage que l'anglais avec vous, vous donnait des explications en anglais ?

A. tout à fait d'accord, cela facilite la communication entre mon professeur et moi, et mon apprentissage du français

B. plutôt d'accord, mais j'aime qu'il ne nous donne des explications que sur les mots compliqués à expliquer en français.

C. plutôt pas d'accord, je préfère essayer de comprendre directement le français sans aide de l'anglais ou d'autre langue.

D. pas du tout d'accord. Un professeur natif doit donner des cours en langue cible pour que nous ayons une situation complètement française.

E. je ne sais pas.

10. Si vous n'avez que deux dictionnaires, l'un français-anglais, l'autre français-français, lequel des deux utilisez--vous le plus souvent ?

A. anglais-français

B. français-français

C ça dépend du mot.

D. je n'utilise pas de dictionnaire

11. En cours de français donné en anglais, vous ne comprenez pas un mot ni en français ni en anglais,

A. vous allez le consulter dans le dictionnaire anglais-chinois

B. vous allez le consulter dans le dictionnaire français-chinois

C. je n'utilise pas de dictionnaire

D. je ne sais pas, ça dépend du mot.

12. Quand vous apprenez le français, vous pensez souvent que

A. il faut que j'oublie d'abord l'anglais pour que je ne confonde pas les deux langues étrangères.

B. il faut que je fasse le lien entre le français et l'anglais pour que cela puisse faciliter mon apprentissage du français et améliorer en même temps mon anglais.

C. je dois trouver un moyen d'apprendre ces deux langues séparément. Et qu'une langue n'influence pas l'autre.

13. Dans quel domaine l'anglais a-t-il une influence positive sur votre apprentissage du français ? (plusieurs réponses possibles)

A. prononciation

B. vocabulaire

C. grammaire

D. compréhension écrite (lecture)

E.production écrite (composition et former des phrases)F. compréhension orale

G. production orale

14. Dans quel domaine l'anglais a-t-il une influence négative sur votre apprentissage du français ? (plusieurs réponses possibles)

A. prononciation

B. vocabulaire

C. grammaire

D. compréhension écrite (lecture)

E. production écrite (composition et formation des phrases)

F. compréhension orale

G. production orale

15, Y a-t-il des influences positives ou négatives du français sur votre anglais ? Dans quel domaine ?

Positives :_____

Négatives :_____

Emploi du français

16. Quand vous faites la traduction de l'anglais au français, vous

A. traduisez d'abord en chinois et ensuite du chinois en français.

B. traduisez directement de l'anglais en français.

17. Quand vous faites la traduction du français vers l'anglais, vous

A. traduisez d'abord en chinois, puis du chinois en anglais

B. traduisez directement du français en anglais

18.Vous avez une brochure, le mode de d'emploi d'une machine en deux langues, le français (sur la page de droite) et l'anglais (sur la page de gauche). Vous allez lire en

A. français avec l'aide de l'anglais

B. anglais avec l'aide du français

C. je ne sais pas

D. qu'en français avec un dictionnaire français-chinois si nécessaire

E. qu'en anglais avec un dictionnaire anglais-chinois si nécessaire

19. Vous allez voir un film français, vous préférez

qu'il soit : A. en français, sous-titré en anglais

B. en anglais, sous-titré en français

C. en français sans sous-titres

D. en anglais sans sous –titres

E. en français sous-titré en français

F. en anglais sous-titré en anglais

G. que la parole et le sous-titre soient dans la même langue, soit en français, soit en anglais

20. Pour un même film, le plus important pour vous :

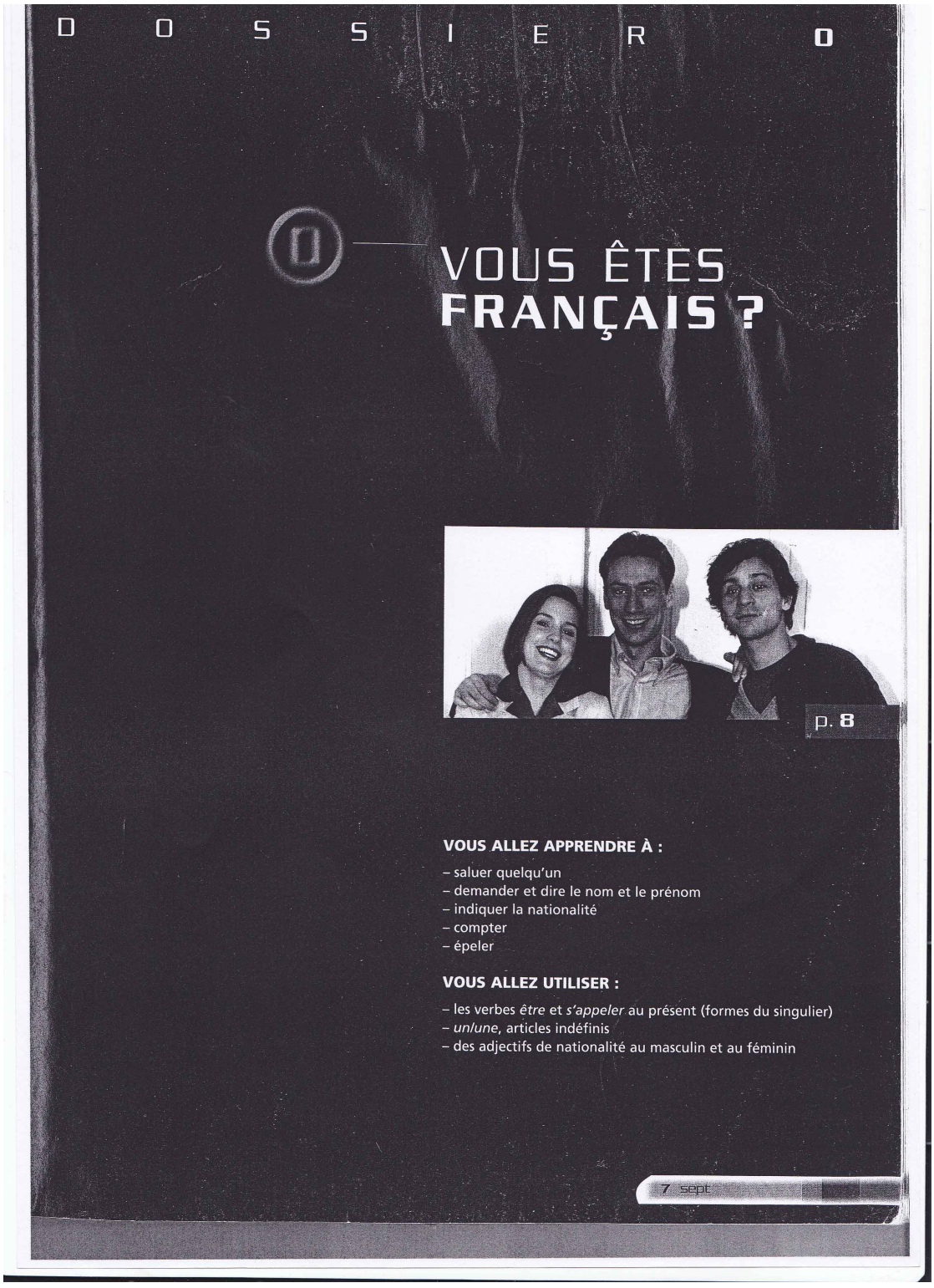
A. c'est qu'il soit en français – soit parlé, soit sous-titré

B. c'est qu'il soit en anglais – soit parlé, soit sous-titré

C. ce sont les sous-titres, qu'il soit en français ou en anglais

D. ce sont les paroles, qu'elles soient en français ou en anglais

Annexe 10 (p. 178) : Dossier 0 de *Reflet*



VOUS ÊTES

0



Bonjour.
Je m'appelle Émilie Larue.
Je suis canadienne.
Je suis journaliste.
Je suis à Cannes.



– Tu t'appelles comment ?
– Moi, je m'appelle Marisa. Et toi ?
– Moi, c'est Victor.
– Salut, Victor.
– Salut, Marisa. Tu es française ?
– Non, je suis italienne. Et toi ?
– Moi, je suis canadien.

dossier 0

Homme	Femme
espagnol	espagnole
grec	grecque
allemand	allemande
français	française
canadien	canadienne
italien	italienne

Être et *s'appeler* au présent

Être

Je suis acteur.
Tu es français(e).
Il est italien.
Elle est actrice.
Vous êtes espagnol(e).

Qui est-ce ?
C'est Gérard Depardieu.
C'est **un** acteur.
C'est Victoria Abril.
C'est **une** actrice.

! *Vous* est la forme de politesse.

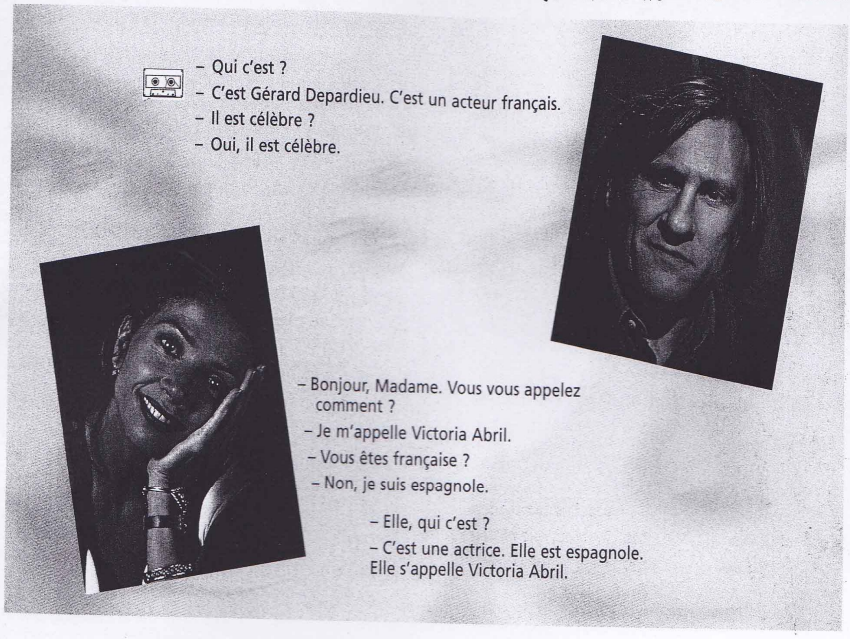
S'appeler

Je m'appelle Auguste.
Tu t'appelles **comment** ?
Il s'appelle Gérard Depardieu.
Elle s'appelle Victoria Abril.
Vous vous appelez comment ?

FRANÇAIS ?

un stylo 钢笔　　deuxième langue étrangère. 二外

- Quelle est ta date de naissance ?
- Je suis né le 15 Octobre 1985.



– Qui c'est ?
– C'est Gérard Depardieu. C'est un acteur français.
– Il est célèbre ?
– Oui, il est célèbre.

– Bonjour, Madame. Vous vous appelez comment ?
– Je m'appelle Victoria Abril.
– Vous êtes française ?
– Non, je suis espagnole.

– Elle, qui c'est ?
– C'est une actrice. Elle est espagnole. Elle s'appelle Victoria Abril.

1 SALUT !

Écoutez et complétez le dialogue.

– Salut. Tu t'appelles comment ?
– Pablo.
– Moi, Je m'appelle Alain.
– Tu es français ?
– Oui. Toi, tu es espagnol ?
– Oui, je suis espagnol.

2 ELLE EST FRANÇAISE.

Mettez le dialogue en ordre, puis écoutez pour vérifier.

cbeda

a Moi, je suis française.
b Je m'appelle Claudia.
c Bonjour. Tu t'appelles comment ?
d Non, je suis italienne. Et toi ?
e Tu es espagnole ?

3 TU ES FRANÇAIS ?

Écoutez, puis jouez le dialogue. Changez les mots soulignés.

– Salut, je m'appelle Alexakis.
– Moi, je m'appelle Franz.
– Tu es français ?
– Non, je suis allemand.
– Moi, je suis grec.

4 VOUS VOUS APPELEZ COMMENT ?

Écoutez. Répondez aux questions.

1 Pilar est française ?
2 Lucien Bontemps est italien ?

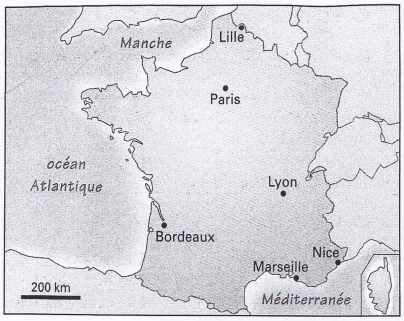
5 PRÉSENTEZ-VOUS.

Saluez votre voisin(e) et présentez-vous.

Je m'appelle… Et toi ?/Et vous ?
Moi, je…
Tu es… ?/Vous êtes… ?

dossier 0

SACHEZ ÉPELER



1 COMMENT ÇA S'ÉCRIT ?

1 Écoutez et montrez la ville sur la carte.
2 Épelez le nom des villes.

2 ÉPELEZ.

1 Épelez votre nom et votre prénom.
*2 Épelez les mots **France** et **Français**.*

3 ÉPELEZ VOTRE NOM, S'IL VOUS PLAÎT.

Écoutez, puis jouez le dialogue avec votre voisin(e).
Changez de rôle et épelez les noms.

Les 26 lettres de l'alphabet français

A comme *ami*
B comme *bon*
C comme *content*
D comme *dire*
E comme *été*
F comme *fête*
G comme *guide*
H comme *heureux*
I comme *idée*
J comme *jeune*
K comme *kilo*
L comme *livre*
M comme *merci*
N comme *nature*
O comme *ordinateur*
P comme *parler*
Q comme *question*
R comme *rire*
S comme *savoir*
T comme *temps*
U comme *union*
V comme *vie*
W comme *week-end*
X comme *xylophone*
Y comme *yaourt*
Z comme *zéro*

dossier 0

La prononciation du français

Il y a **26 lettres** et **33 sons** différents en français. Lettres et sons ne se correspondent pas toujours.

16 voyelles

• 10 voyelles orales

– 4 voyelles antérieures
[i] *lit, si*
[e] *chez, bébé*
[ɛ] *être, père, aime*
[a] *la, voilà*

– 3 voyelles centrales
[y] *rue, sur*
[ø] *bleu, eux*
[œ] *seul, peur*

– 3 voyelles postérieures
[u] *roue, sous, coûte*
[o] *mot, beau*
[ɔ] *port, corps*

• 3 voyelles nasales
[ɛ̃] *pain, matin*
[ɑ̃] *chambre, prend*
[ɔ̃] *bon, tomber*

• 3 semi-voyelles
[j] *pied, fille, billet*
[ɥ] *lui*
[w] *Louis, jouer, loin, toi*

17 consonnes

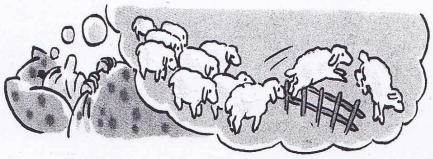
Les consonnes gardent le même son dans toutes les positions.
Les consonnes doubles se prononcent comme des consonnes simples.

[p] *pas, appeler, rap*
[b] *bon, robe, snob*
[t] *toi, été, attends, sept*
[d] *doigt, aider, addition, sud*
[k] *carte, accord, sac*
[g] *guide, bague*
[f] *fin, refuser, neuf*
[v] *vous, preuve*
[s] *son, poisson, os*
[z] *zoo, poison, gaz*
[ʃ] *chez, acheter,*
[ʒ] *jouer, âgé, nage*
[l] *le, malade, aller, mal*
[r] *rue, mairie, arrêt, car*
[m] *ma, femme*
[n] *non, annuler, chienne*
[ɲ] *campagne*

COMPTEZ ! 0

1 NE VOUS ENDORMEZ PAS !

Comptez les moutons avec le petit bonhomme.



2 PAR ÉCRIT.

Écrivez en lettres les nombres suivants.

a 27
b 41
c 68
d 79
e 85
f 93
g 118
h 174
i 329
j 572
k 982
l 1999
m 2033
n 3054

3 QUEL EST LE BON NUMÉRO ?

Écoutez et choisissez le bon numéro de téléphone.

1 **a** 01 45 48 52 53 **b** 01 45 48 53 52
2 **a** 04 93 77 05 37 **b** 04 93 77 07 35

4 L'ÉGALITÉ SYLLABIQUE.

Écoutez et répétez.

1, 2, 3	A B C	Elle est là.
1, 2, 3, 4	A B C D	Elle est célèbre.
1, 2, 3, 4, 5	A B C D E	Elle est espagnole.

5 REMPLISSEZ LA GRILLE.

1 Dessinez une grille de seize cases sur une feuille de papier.
2 Écrivez des nombres de 10 à 60 dans les cases.
3 Écoutez l'enregistrement des nombres.
4 Barrez sur la grille les nombres entendus.

Le premier qui barre toutes les cases a gagné !

Les chiffres et les nombres

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
zéro	un	deux	trois	quatre	cinq	six	sept	huit	neuf
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
dix	onze	douze	treize	quatorze	quinze	seize	dix-sept	dix-huit	dix-neuf

vingt (20) — vingt et un (21) — vingt-deux (22)...
trente (30) — trente et un (31) — trente-deux (32)...
quarante (40)
cinquante (50)
soixante (60)
soixante-dix (70) — soixante **et onze** (71) — soixante-**douze** (72) — soixante-treize (73)...
quatre-vingts (80) — **quatre-vingt-un** (81) — quatre-vingt-deux (82)...
quatre-vingt-dix (90) — quatre-vingt-onze (91) — quatre-vingt-douze (92)...
cent (100) — **cent un** (101)... — cent soixante-dix-huit (178)...
mille... (1000) — mille soixante et un (1061)...
deux mille (2000)...

PRÉSENTATIONS 0

Voici les trois personnages principaux du film.



Nom : Lefèvre
Prénom : Pascal
Âge : 24 ans
Adresse : 4, rue du Cardinal-Mercier
75009 Paris
Profession : sans profession



Prévost
Julie
23 ans
4, rue du Cardinal-Mercier
75009 Paris
représentante



Royer
Benoît
26 ans
4, rue du Cardinal-Mercier
75009 Paris
agent de voyages



dossier 0

et vous allez faire la connaissance de :

Pierre-Henri de Latour, l'étudiant
Nicole, la secrétaire
Laurent, le stagiaire
Claudia, l'amie de Julie
Violaine, l'artiste
Isabelle, l'animatrice du centre de jeunes
M. Ikeda, le Japonais
et de beaucoup d'autres...

RÉDIGEZ VOTRE FICHE.

Recopiez et remplissez la fiche.

Nom :
Prénom :
Âge :
Adresse :
Profession :
Numéro de téléphone :

Annexe 11 (p. 202) : Episode 9 de *Reflet*

RAVI DE FAIRE VOTRE

épisode 9

Découvrez les situations

1 QUELLE EST LA PHOTO ?

Lisez les légendes et donnez le numéro des photos correspondantes.

1 Il est bien élégant ce matin !
2 Vous allez à l'aéroport, n'est-ce pas ?
3 C'est la photo du visiteur japonais ?
4 D'où vient l'avion ?

2 FAITES DES HYPOTHÈSES.

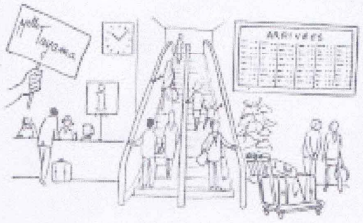
Visionnez sans le son.

1 Quel air a le collègue quand Benoît arrive ?
a Triste. b Heureux. c Moqueur.
2 Quels personnages nouveaux est-ce que vous avez vus ? Qui sont-ils ?
3 Benoît tient une photo. Qui est sur cette photo ?
4 Le Japonais est-il la personne attendue par Benoît ?

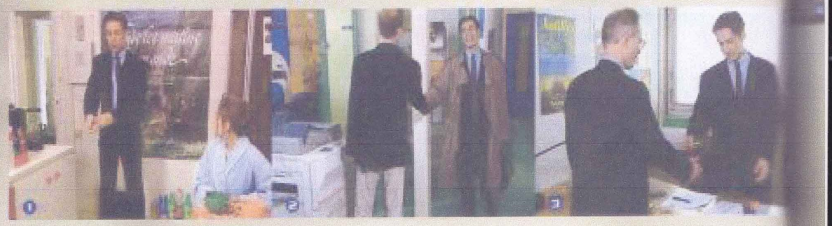
3 QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ VU ?

Dans l'aéroport de Roissy, quels objets avez-vous vu ?

une pancarte — une horloge — un panneau d'arrivée des vols



un comptoir d'information — un escalier roulant — des chariots pleins de bagages



Benoît, en costume-cravate, très élégant, prend son café dans la cuisine. Julie arrive, en robe de chambre.

JULIE Salut !
BENOÎT Salut !
JULIE Tu es tombé du lit ! Il n'y a pas grève pourtant, aujourd'hui.
BENOÎT Non, mais je me suis levé tôt. J'ai beaucoup de travail. Dis donc, tu es rentrée tard cette nuit.
JULIE Oui, je suis sortie avec Claudia, Violaine, Yves et François.
BENOÎT Vous êtes allés où ?
JULIE On est allés danser. Claudia, Violaine et Yves sont partis de bonne heure. François et moi, on est restés tard. Je n'ai pas beaucoup dormi.
BENOÎT Tiens, tiens...
JULIE Je suis majeure, hein... Et toi, tu es bien élégant, ce matin. Pourquoi est-ce que tu t'es habillé comme ça ?
BENOÎT Je vais chercher quelqu'un à l'aéroport cet après-midi.
JULIE C'est le président de la République !

WWW.YUANFA.COM

CONNAISSANCE

BENOÎT C'est ça. Ne m'attendez pas pour dîner ce soir. Mangez tous les deux.

JULIE Tu sors ce soir ? Tu vas où ?

BENOÎT A l'Élysée... Eh, moi aussi, je suis majeur...

Benoît entre dans l'immeuble. Il arrive essoufflé.

UN COLLÈGUE Salut Benoît ! Qu'est-ce qui t'arrive ? Pourquoi est-ce que tu es essoufflé ?

BENOÎT Parce que je suis monté à pied.

LE COLLÈGUE Pour garder la ligne ! Et pourquoi tu es aussi élégant aujourd'hui ?

BENOÎT Parce que j'ai un rendez-vous important. Tu es bien curieux !

ANNIE N'écoute pas. Il est jaloux.

LE CHEF Parfait. Alors, on se voit demain.

Le chef de service sort du bureau.

LE COLLÈGUE (ironique) Elle est comment, cette demoiselle ?

BENOÎT Ravissante.

LE COLLÈGUE Et pourquoi est-ce qu'elle vient à Paris ?

BENOÎT Parce qu'elle est chargée d'organiser un voyage cet été pour un groupe de paysagistes japonais. Au programme : visite des beaux parcs de la capitale.

LE COLLÈGUE Dites-le avec des fleurs...



Un homme de cinquante ans entre dans le bureau de Benoît. C'est le chef de service.

LE CHEF Alors, Royer, vous n'avez pas oublié ? Vous allez chercher Mlle Tayama aujourd'hui à Roissy.

BENOÎT Non, non, Monsieur, je n'ai pas oublié. Son avion arrive à 17 h 20.

LE CHEF Vous n'avez pas préparé de pancarte à votre nom ?

BENOÎT Si, et elle a envoyé sa photo. Je ne pense pas avoir de problème pour trouver Mlle Tayama.

LE CHEF Vous avez gardé votre soirée pour vous occuper d'elle, bien entendu ?

BENOÎT Bien sûr. J'ai réservé deux couverts dans un bon restaurant.

Un taxi s'arrête devant l'aéroport de Roissy. Benoît descend du taxi et entre dans l'aérogare. Il regarde les panneaux d'arrivée. Le vol en provenance de Tokyo est annoncé pour 17 h 20. Benoît attend. Il tient une pancarte à la main et une photo. Les voyageurs sortent. Pas de Mlle Tayama ! Benoît est inquiet.

Un Japonais s'approche de lui.

M. IKEDA Monsieur Benoît Royer ?

BENOÎT Oui, c'est moi.

M. IKEDA Je m'appelle Ikeda. Je remplace Mlle Tayama. Elle est partie hier pour les États-Unis. Elle est désolée.

BENOÎT (surpris) Mais... je suis ravi de faire votre connaissance, Monsieur Ikeda.

WWW.YUANFA.COM

ORGANISEZ VOTRE COMPRÉHENSION 9

Observez l'action et les répliques

1 QUEL ÉVÉNEMENT A PRÉCÉDÉ L'AUTRE ?

Visionnez avec le son.
Quel est le premier événement de chaque groupe ?

1 a Julie a posé des questions à Benoît dans la cuisine.
b Benoît a interrogé Julie sur sa soirée.
2 a Le chef de service a rappelé son rendez-vous à Benoît.
b Un collègue a posé des questions à Benoît sur Mlle Tayama.
3 a Benoît a pris un taxi pour aller à Roissy.
b Benoît est monté au bureau à pied et il est essoufflé.
4 a Un Japonais s'est présenté à Benoît. Il remplace Mlle Tayama.
b Benoît a attendu la sortie des voyageurs du vol en provenance de Tokyo.

2 REPÉREZ LES EXPRESSIONS DE TEMPS.

Revoyez le film et notez les expressions de temps. Classez-les selon les catégories suivantes :

1 indication du jour ;
2 moment de la journée ;
3 heure.

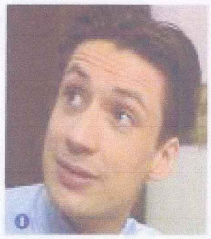
3 QU'EST-CE QU'ILS ONT RÉPONDU ?

Essayez de vous rappeler la réplique suivante de mémoire. Sinon, retrouvez-la dans le film.

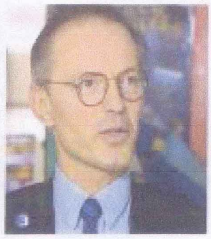
1 Vous êtes allés où ?
2 Tu sors ce soir ? Tu vas où ?
3 Et pourquoi tu es aussi élégant aujourd'hui ?
4 Vous n'avez pas préparé de pancarte à votre nom ?
5 Elle est comment, cette demoiselle ?

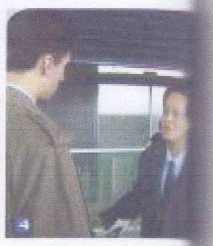
4 QUI DIT QUOI ? À QUI ?

Retrouvez les paroles des personnages.









Observez les comportements

5 COMMENT EST-CE QU'ILS ONT RÉAGI ?

Dans quelle situation un personnage a été :

1 surpris ?
2 irrité ?
3 curieux ?
4 ironique ?
5 surpris et déçu ?
6 autoritaire ?

6 DITES-LE COMME EUX.

Imitez les intonations des personnages.

1 BENOÎT : Tiens, tiens...
2 JULIE : Je suis majeure, hein.
3 LE COLLÈGUE : Elle est comment, cette demoiselle ?
4 BENOÎT : Mais... je suis ravi de faire votre connaissance.

WWW.YUANFO.COM

DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE 9



1 Qu'est-ce qu'elles ont fait ?

1 Écoutez le dialogue et trouvez les verbes au passé composé.

a Être.
b Sortir.
c Aller.
d Arriver.
e Venir.
f Rentrer.
g Se reposer.
h Sortir.
i Rester.
j Téléphoner.
k Répondre.
l Danser.
m Adorer.
n Repartir.
o Prendre.
p Se lever.
q Dire.

2 Dites comment les deux femmes ont passé la soirée.

2 Racontez.

Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé.

Des amis (venir) nous voir hier soir. Nous (sortir) à 8 heures. Nous (aller) au cinéma. Ensuite, tout le monde (aller) au café. Nous (parler). Yves (partir) de bonne heure. Violaine (rentrer) à 11 heures. François et moi, nous (rester) plus tard. Je (rentrer) chez moi à deux heures du matin. Je (passer) une soirée très agréable.

Le passé composé avec *être*

Les verbes *aller/venir, entrer/sortir, arriver/partir, monter/descendre, tomber, passer, rester, devenir, naître/mourir* et leurs composés forment leur **passé composé avec l'auxiliaire *être*.**

! Leur participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet :
Elles sont entrées. Ils sont partis.
Qu'est-ce qu'ils sont devenus ?

! Si les verbes *monter, descendre, passer* ont un complément d'objet direct, ils forment leur passé composé avec l'auxiliaire **avoir** :
Ils sont montés,
mais : *Ils ont monté les bagages.*

3 Distinguez entre les pronominaux.

Lisez les phrases suivantes et dites si le pronom est réfléchi ou réciproque.

Exemple : Nous nous habillons → **pronom réfléchi.**
Nous nous parlons → **pronom réciproque.**

1 Tu te rases tous les matins ?
2 Ils se téléphonent tous les jours.
3 Nous nous préparons.
4 Elles se racontent leurs aventures.
5 Vous vous voyez souvent ?
6 Vous vous habillez très bien.

Les verbes pronominaux

• Les **verbes pronominaux** sont de deux types :
– **réfléchi** : *Je me regarde dans la glace ;*
– **réciproque** : *Ils se regardent* (l'un l'autre).

• **Ils forment leur passé composé avec l'auxiliaire *être*.**

? Faites la différence entre :
– *Julie se maquille* (= Julie maquille Julie).
– *Julie et Clara se parlent* (= Julie parle à Clara et Clara parle à Julie).

! Si le pronom *(me, te, se, nous, vous, se)* est complément d'objet direct, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet :
Tu t'es coiffé(e). Elles se sont habillées,
mais : *Ils se sont parlé.*

4 Expliquez ce qu'ils ont fait.

Répondez affirmativement et donnez une explication.

Exemple : Vous ne vous êtes pas couchés tard ?
→ **Si, nous sommes allés au théâtre.**
Nous sommes rentrés à minuit.

1 Elles ne sont pas rentrées tard la nuit dernière ?
2 Ils ne se sont pas levés tôt ce matin ?
3 Vous n'êtes pas parties en voiture ?
4 Tu n'es pas allée au bureau ?
5 Ils n'ont pas téléphoné ?

WWW.YUANFA.COM

DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE 9

5 Qu'est-ce que vous avez fait ?

Vous posez des questions à votre voisin(e) sur son emploi du temps de la veille et du matin. Lui/elle aussi vous interroge.

Exemple : Tu es sorti(e), hier soir ?
→ Oui, je suis allé(e) au cinéma…

6 Ça s'est passé hier.

Racontez l'histoire de Paul et de Virginie.

Hier, Virginie est rentrée de voyage…



7 Pourquoi Benoît a-t-il fait tout ça ?

Trouvez les questions.

1 Pour garder la ligne.
2 Parce qu'il a un rendez-vous important.
3 Pour emmener Mlle Tayama au restaurant.
4 Parce qu'il ne connaît pas Mlle Tayama.
5 Pour aller attendre Mlle Tayama.

Demander la cause ou l'intention, le but

La réponse à la question *pourquoi* ? peut exprimer la cause (*parce que*) ou l'intention (*pour* + infinitif).
– ***Pourquoi*** *est-ce que tu t'es levé tôt ?*
– ***Parce que*** *j'ai un travail urgent à finir.* (Cause.)
– ***Pour aller*** *chercher quelqu'un à l'aéroport.* (Intention, but.)

5 dossier

SONS ET LETTRES — le pluriel à l'oral et les graphies du son [s]

1 Quelles sont les marques orales du pluriel ?

Dites combien de marques du pluriel vous entendez.

2 Comment ça s'écrit ?

1 Écoutez et écrivez les phrases suivantes.
2 Combien de façons différentes y a-t-il d'écrire le son [s] ?
3 Comment se prononce la lettre s entre deux voyelles ?

Les graphies de [s]

s *danser, rester, sortir*
ss *ravissante, intéresser, aussi, essoufflé*
c *ce soir, parce que, c'est*
ç *ça, garçon*

! La lettre s entre deux voyelles se prononce [z] : *réserver, l'Asie, poser…*

WWW.YUANFA.COM

COMMUNIQUEZ 9

1 VISIONNEZ LES VARIATIONS.

1 Complimentez votre voisin(e) sur sa tenue.
2 Rappelez à votre voisin(e) qu'il/elle doit faire quelque chose aujourd'hui.
Inversez les rôles.

Faire un compliment à quelqu'un sur sa tenue

1 Eh bien, dis donc, tu t'es fait beau aujourd'hui !
2 Quelle élégance !
3 Que tu es chic !
4 Tu es très distingué !
5 Tu as mis ton costume du dimanche ?
6 Tu fais un concours d'élégance aujourd'hui ?

Rappeler à quelqu'un qu'il doit faire quelque chose

1 Alors, Royer, vous vous souvenez ? Vous allez chercher Mlle Tayama aujourd'hui à Roissy.
2 Alors, Royer, c'est toujours d'accord ?
3 Alors, Royer, c'est entendu ?

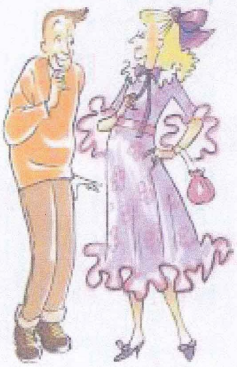
Calmer la curiosité de quelqu'un

1 Tu es bien curieux !
2 Qu'est-ce que ça peut te faire ?
3 Si on te le demande...
4 Dis donc, ça te regarde ?

2 EN SITUATION.

1 Écoutez ces mini-dialogues et dites si les compliments sont ironiques ou sincères.

2 Changez ces dialogues et introduisez des expressions pour calmer la curiosité de quelqu'un. Jouez-les avec votre voisin(e).



3 RETENEZ L'ESSENTIEL.

Écoutez et dites :

1 à quel aéroport on va ;
2 à quelle heure est l'avion ;
3 quelle est la provenance de l'avion attendu ;
4 à quel terminal il arrive ;
5 combien de temps est-ce qu'on met pour aller à l'aéroport.

4 LES PARTICIPANTS AU CONGRÈS.

Votre association a organisé un congrès. Vous êtes chargé(e) d'aller accueillir trois participants à l'aéroport. L'un arrive de Pékin, l'autre de Buenos-Aires et le troisième de Moscou.
Vous consultez le tableau des arrivées, mais les avions ont du retard.
Vous vous adressez au bureau d'informations pour savoir quelles sont les heures d'arrivée prévues, à quelle sortie attendre les voyageurs.
Vous donnez le numéro des vols et dites le nom de la compagnie. L'hôtesse vous renseigne.
Elle vous donne la raison des retards.

VOL	PROVENANCE	ARRIVÉE	PORTE
AR 604	BUENOS-AIRES	15 H 55	D
DB 728	LONDRES	16 H 10	B
AF 232	NICE	16 H 25	E
AF 027	PÉKIN	16 H 30	C
SU 514	MOSCOU	16 H 40	A

5 RENSEIGNEZ-VOUS BIEN !

Un(e) ami(e) vous téléphone. Il/elle est malade et vous demande d'aller chercher quelqu'un à la gare à sa place.
Vous demandez et vous notez tous les renseignements nécessaires pour trouver la personne à la sortie du quai : nom et description de la personne, provenance, heure d'arrivée...

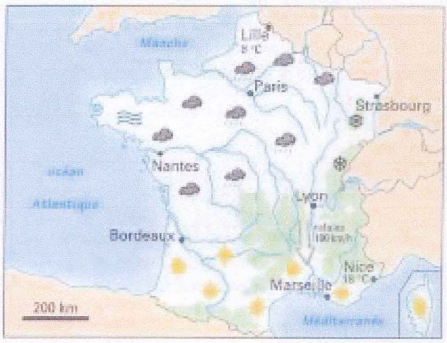
WWW.YUANFA.COM

ÉCRIT

La lecture plurielle

Après la pluie, le beau temps

Le temps aujourd'hui



Sur l'ouest de la France, le temps reste gris. Le ciel est couvert de nuages. Un brouillard dense recouvre la Bretagne.
Sur le nord et l'est, la température ne dépasse pas les 8 degrés centigrades et la neige tombe au-dessus de 1 500 mètres.
Dans le Centre et le Bassin parisien, la pluie tombe de façon continue.
Dans le Midi-Pyrénées et autour de la Méditerranée, le soleil brille et la température atteint les 18 degrés.
Un vent fort souffle en vallée du Rhône avec des rafales de 100 kilomètres à l'heure et chasse les nuages.
Il fait beau sur la Côte d'Azur et en Corse.


Le soleil brille.


La pluie tombe.


Le ciel est couvert de gros nuages.


Le brouillard est dense.


Il neige en montagne.


Un vent violent souffle en rafales.

1 QUEL EST CE DOCUMENT ?

Choisissez la bonne réponse.

1 Ce document est :
- a un bulletin météo ;
- b une publicité pour des vacances ;
- c un article sur l'état des routes.

2 Ce document permet :
- a de savoir quel temps il fait aujourd'hui ;
- b de prévoir le temps de demain ;
- c de prévoir l'évolution du temps pendant la semaine.

3 L'information est classée :
- a par régions ;
- b par types de temps ;
- c par ordre chronologique.

4 La carte :
- a est une illustration et n'apporte pas d'information nouvelle ;
- b apporte des informations nouvelles ;
- c permet de se faire rapidement une idée.

2 COMMENT LISEZ-VOUS CE TYPE DE DOCUMENT ?

Choisissez la bonne réponse.

1 Je regarde d'abord la carte.
2 Je lis d'abord le texte.
3 Je lis tout le texte.
4 Je lis seulement le paragraphe qui parle de ma région.

3 FAITES VOTRE PROGRAMME.

Qu'est-ce que vous pouvez faire :

1 si vous êtes dans la région parisienne ;
2 si vous êtes en Bretagne ;
3 si vous êtes dans le Sud-Ouest ;
4 si vous êtes dans le Sud-Est ?

4 À VOS STYLOS !

Écrivez le bulletin météorologique de votre pays pour la journée.

WWW.YUANFR.COM

Annexe 12 (p. 332) : Introduction au Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues (CECR)

(Nous reproduisons ici un extrait du CECR : *cf.* Références ci-après)

CECR - Définition

Le Cadre Européen Commun de Référence répond à une volonté d'apporter **transparence et cohérence** à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation des langues.

- Il sert de référence pour évaluer le niveau de l'apprenant, pour définir des besoins et objectifs concrets d'apprentissage
- Il fournit une langue commune aux enseignants et aux évaluateurs ; il permet de calibrer les certifications, tests et diplômes

Le Cadre Européen Commun de Référence est le produit d'un groupe de travail composé de **John Trim** (chef de projet), **Daniel coste** (CREDIF), **Brian North** (Eurocentres) et **Joe Shells** (Secrétariat du Conseil de l'Europe). Publié depuis 2001 en anglais par les Presses Universitaires de Cambridge et en français par Didier, il est aujourd'hui disponible en 31 langues.

Selon les termes de Brian North:

« *...le but premier du CECR est d'encourager la réflexion, pas d'harmoniser ou de normaliser les pratiques. La finalité en est d'aider les professionnels des langues dans leurs métiers de concepteurs de programmes, d'enseignants, de formateurs et d'examinateurs - pas de leur dire ce qu'il faut faire.* »

CECR - Activités langagières

Le CECR considère que l'utilisation de la langue est liée à l'action (perspective *actionnelle*), et donc à des *capacités de faire*.

Le schéma descriptif repose sur 5 **activités** langagières de communication (comprises dans 3 activités linguistiques : comprendre, parler, écrire) auxquelles correspondent des séries de **compétences** langagières (pragmatiques, linguistiques, socio-linguistiques).

Les activités langagières sont identifiées comme suit :

Comprendre		Parler		Écrire
Écouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	Écrire

La capacité à entreprendre ces activités peut dès lors être décrite en termes de compétences.

CECR – Les compétences dans L'échelle globale

Le CECR distingue 6 niveaux de compétence repérés par des termes-clefs

Utilisateur expérimenté	Maîtrise	C2
	Autonomie	C1
Utilisateur indépendant	Avancé ou Indépendant	B2
	Seuil	B1
Utilisateur élémentaire	Intermédiaire ou Survie	A2
	Introduction ou Découverte	A1

Les 6 niveaux de compétence (A1 à C2) sont décrits par des actes de communication qui explicitent les *capacités de faire* par activité langagière.

Cette présentation est nommée **Echelle globale**

Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut

		utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

CECR - Les Référentiels

Les référentiels sont des outils pour l'enseignant : ils permettent de faire correspondre des contenus d'apprentissage avec les niveaux de compétence décrits dans l'échelle globale.

Il n'y a pas de référentiel unique : les compétences identifiées par le CECR corespondent à des phénomènes linguistiques distincts selon la langue d'apprentissage considérée et le contexte socio-linguistique de l'apprenant. Décrire les faits linguistiques à acquérir pour parvenir à chacun des niveaux revient donc à interpréter le CECR pour chaque langue et pour chaque contexte. C'est ce que font les "référentiels d'apprentissage", listes de mots, de notions grammaticales, lexicales, syntaxiques, ...etc. classés par niveaux du CECR et adaptés à un environnement précis.

L'Alliance Française de Paris est l'auteur d'un référentiel qui lui est spécifique. La langue considérée est le français, le contexte de l'apprenant est propre à l'école internationale de l'AF de Paris : élèves venus du monde entier, en visite en France ... ce référentiel est néanmoins caractéristique des situations rencontrées dans toute Alliance enseignante.

Exemple

Un référentiel indique par exemple que l'acte de parole "Saluer quelqu'un" en français correspond au niveau de compétence A1, ou que les notions linguistiques permettant de "demander de l'aide ou un service" appartiennent aux contenus d'apprentissage du niveau B1. Les contenus grammaticaux sont également classés dans l'échelle globale.

Un référentiel sert donc de base pratique aux enseignants. Il leur permet d'identifier les contenus linguistiques à transmettre ainsi que d'analyser les ressources pédagogiques dont ils disposent (documents authentiques ou manuels).

CECR - Evaluation et autoévaluation de l'élève

- Le CECR permet une analyse fine des compétences et des besoins de l'apprenant. l'oral est par exemple évalué selon 5 descripteurs qualitatifs : *étendue, correction,*

aisance, interaction, cohérence. Par ailleurs, et parce que le Cadre distingue 5 activités langagières, le résumé de l'évaluation offre un diagnostic précis et nuancé, permettant de dissocier parmi les objectifs d'apprentissage point par point. Voici un exemple de résultat pour un apprenant dont le niveau serait traditionnellement caractérisé par un terme englobant tel que "début-intermédiaire". L'ensemble est ici relativement cohérent, mais l'évaluation dissociée permettrait dans d'autres cas de mettre en valeur des écarts considérables (ex. *Parler* vers *C1* et *Écrire* à *A2*) qu'il faudrait prendre en compte dans une stratégie de remédiation.

Comprendre				Parler				Écrire	
Écouter		Lire		Prendre part à une conversation		S'exprimer oralement en continu		Écrire	
B1	*Seuil*	*B2*	*Indépendant*	*A2*	*Survie*	*A1*	*Élémentaire*	*B1*	*Seuil*

- Le résultat de l'évaluation devient compréhensible et transférable d'un pays à l'autre, d'un sytème scolaire à l'autre, car il procède d'un métalangage commun.
- La transparence et la cohérence des descripteurs permettent de mieux communiquer sur les objectifs ; elles dotent donc l'élève d'une connaissance qui rend possible une autoévaluation fine. Le Portfolio européen des langues est une initiative qui facilite l'auto evaluation en guidant l'analyse. ALTE et EAQUALS mettent à disposition un espace virtuel où procéder à l'auto évaluation. Les résultats sont enregistrés et conservés dans ce mème espace. PEL Equals ou PEL Alte
- Entraînés par l'*European Association for Quality Language Service* (EAQUALS) et l'*Association of Language Teachers of Europe* (ALTE), les certifications et les diplômes européens s'alignent sur le CECR. À titre indicatif, les certifications et diplômes de l'Alliance Française de Paris et le DELF/DALF de l'Education nationale française s'alignent avec les niveaux du CECR comme suit:

Correspondances :

CEFR level	London Tests of English	CIEP / *Alliance française* diplomas	Cambridge exam
C2	Level 5	DALF C2 / DHEF	CPE
C1	Level 4	DALF C1 / DSLCF	CAE
B2	Level 3	DELF B2 / Diplôme de Langue	FCE
B1	Level 2	DELF B1 / CEFP 2	PET
A2	Level 1	DELF A2 / CEFP 1	KET
A1	Level A1	DELF A1	-

cf. également : http://www.alte.org/can_do/framework/table.php

CECR - En bref

Le Cadre Européen Commun de Référence ne prescrit pas de méthodologie spécifique pour l'apprentissage des langues. Loin d'être un carcan, il requiert d'être interprété pour chaque contexte qui chercherait à se l'approprier. Sa problématique n'est donc pas l'harmonisation, dont on sait les limites et les contraintes.

Il constitue en revanche une *lingua franca* destinée à favoriser des échanges entre professionnels du FLE et apprenants. Ce dialogue entraîne une plus grande clarté dans les objectifs et incite à la cohérence ; la réflexion pédagogique à partir du Cadre s'avère ainsi un excellent outil de professionnalisation et de rationnalisation pour toute école de langue, un facteur de motivation pour l'élève qui maîtrise mieux les tenants et les aboutissants de son apprentissage.

Pour en savoir plus

Introduction au CECR par Brian North (Alliance Française de Paris, Journée pédagogique du 15 juin 2005 © Brian North, Fondation Eurocentres)

➔ http://www.alliance-us.org/documentupload/cecrBrianNorth.pdf

Synopsis du Cadre

➔ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Synopsise_FR.asp#TopOfPage

Documents de référence (site du Conseil de l'Europe)

➔ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_FR.asp#TopOfPage

Site de la Délégation générale de l'Alliance Française de Paris aux Etats-Unis

➔ http://www.alliance-us.org

Annexe 13 (p. 349, 422) : Questionnaire - Évaluation sur l'effet de l'expérimentation et la motivation des élèves

关于在试验中学生动机的调查问卷

大家好， 请根据你在本次为期三周的教学实验中的感受， 填写以下的调查问卷。请注明您所在的组别。 为了保证本次问卷的可信度，本问卷为匿名。

I 教学方法

1. 你认为教师在教学实验中：

A. 因材施教， 并积极采用科学的教学理念，从学生的实际情况出发。

B. 比较注意教学方法，但很少询问征求学生的接受程度。

C. 课堂以课本为中心，教学方法单一，但可以接受。课堂活动单调。

D. 课堂以教师为中心，课堂内容单调枯燥，没有意思。教学方法不能接受。

2. 在学习方法上：

A. 可以学到良好的学习策略和方法， 养成良好的学习习惯。

B. 学到了某些理论上的学习策略， 但还不能应用于实际的学习。

C. 老师有时会提到学习方法， 但没有深入的培养好的学习习惯。

D. 没有学到学习方法，在学习策略上老师没有任何指导。

II 教师教学态度及行为

3. 试验中， 教师在教学态度方面：

A. 精心备课，有比较完整详细的授课计划。

B. 有备课，课堂设计比较完整。

C. 似乎没有备课，没有计划性，课程结构松散。

4. 在课堂上，教师对学生：

A. 严格要求， 但课堂气氛轻松愉快。

B. 对学生严格要求，但不能激发学生的学习动机。

C. 对学生要求过于苛刻，高估学生的语言能力和学习能力。

D. 课堂松散， 只负责教学， 对学生的学习不关心。

5. 在培养和激发学生学习兴趣方面：

A. 老师在课堂上能积极调动学生的积极性，注意学生的情绪反馈。言语生动，能吸引学生的注意力。

B. 老师有时可以感觉注意到学生的情绪，在课堂环节上座调整， 有一定效果。

C. 老师有时可以感觉注意到学生的情绪，在课堂环节上座调整， 但效果不大。

D. 老师丝毫不注意学生的情绪， 只管教学。

E. 老师有时注意到学生的学习情绪低落，在这时候， 老师表现出不耐烦，或反感， 教学情绪受到影响。

III 内容的设计以及课堂活动的组织

6. 试验中， 教师在组织教学上：

A. 教学环节充分紧凑， 时间安排合理， 充分利用时间。

B. 教学环节比较紧凑，安排比较合理。

C. 教学环节安排太紧， 时间不够，不能很好掌握教学内容。

D. 教学环节安排松散，进度慢， 学不到什么知识。

7. 在课堂上：

A. 以学生为中心，教学方法灵活多变，利于所学知识的掌握。课堂活动丰富。

B. 教学方法比较灵活，课堂活动多样。

C. 教学方法单一， 练习枯燥。照本宣科。

8. 教师在授课过程中：

A. 突出重点，着重解决学生的困难，教学目的明确，进度适中。板书清晰，突出重点。

B. 有重点，进度适中，板书清晰。

C. 教学毫无重点，不了解学生的难点，没有板书。

D. 教学目的和课堂活动的动机不明确。

9. 教师在语言使用上：

A. 根据学生的语言水平和理解能力，法语汉语同时使用，确保学生在尽可能的接触目的语的同时，保证最大限度的可理解性输入。

B. 刻意使用法语，在学生提出听不懂时， 会用汉语解释。

C. 法语汉语同时使用， 但没有规律。

D. 刻意使用法语，不关心学生是否听懂。不在意授课效果。或者大部分时间老师都在说汉语， 很少说法语。

10. 课堂气氛：

A. 气氛活跃， 学生自愿积极参与教学活动。

B. 气氛一般， 在教师的要求下， 学生可以参与课堂活动。

C. 气氛沉闷，学生被动的参与课堂活动。

D. 气氛沉闷， 学生不愿意参与课堂活动。

11. 对于课堂效果， 你怎么看：

A. 进度合适，学到了知识， 并提高了语言运用能力。开阔思维。

B. 学生可以跟上进度， 学到了语言和文化知识，但语言运用能力的提高有限。

C. 进度太快，学生跟不上。 讲解复杂。 不能用于实际。

D. 听不懂老师讲课， 学习没有成效。

IV 作业安排

12. 关于课后作业， 你的看法是：

A. 有意思，可以培养我的自学能力，以我的兴趣为出发点， 扩展了我的视野。

B. 作业量适当，但没有意思，感觉没什么用。

C. 作业量有点大，但很有意思。

D. 作业量大而且枯燥， 完全没有用。

13. 你觉得课后作业能够帮助你 （多选）：

A. 养成良好的自我学习习惯。

B. 提高语言运用的能力。

C. 增加知识量， 开拓视野。

D. 复习所学的知识。

E. 巩固已学的知识， 并帮助把已学的知识用于实际生活中。

F. 有利于把新学的知识和以前掌握的旧知识相结合，巩固学习的基础。

G. 其他。 请举例：

Traduction：

Questionnaire : Evaluation sur l'effet de l'expérimentation et la motivation des élèves

I. Méthodes d'enseignement

1. Selon vous, le professeur :

A. définissait la méthode d'enseignement selon l'objectif, le contenu et nos caractéristiques. La méthode était scientifique et m'a bien convenu.

B. faisait attention à la sélection des méthodes d'enseignement sur le plan du contenu, mais négligeait notre capacité d'acception.

C. organisait le cours autour de la méthode (manuel). Les méthodes étaient acceptables, mais unitaires. Les activités pédagogiques étaient monotones.

D. organisait le cours autour de l'enseignant même. La méthode n'était pas adaptée au contenu ni acceptable pour moi. Les activités pédagogiques n'étaient pas intéressantes.

2. En ce qui concerne la méthode et les habitudes d'apprentissage :

A. J'ai appris quelques stratégies d'apprentissage et acquis de bonnes habitudes pour apprendre la LE.

B. J'ai appris quelques stratégies, mais ne sais pas encore les appliquer dans l'apprentissage.

C. L'enseignante parlait parfois de l'habitude et de la méthode d'apprentissage, mais elle ne les a pas développés et ne nous y a pas habitués.

D. Je n'ai rien appris comme stratégie d'apprentissage. L'enseignante ne faisait pas du tout attention à nos habitudes d'apprentissage.

II. Attitude et comportement de l'enseignant

3. Dans l'expérimentation, le professeur :

A. a bien préparé les cours et bien programmé le projet pédagogique avec des détails.

B. a préparé les cours.

C. n'a pas préparé le cours. Le cours était mal structuré.

4. En cours, l'enseignante était :

A. sérieuse et responsable, avec un style d'enseignement libre et une ambiance joyeuse.

B. sérieuse, mais elle n'a pas fait d'effort pour nous motiver.

C. trop sérieuse, elle a exigé trop d'efforts de notre part ; cela m'a bien fatigué.

D. indifférente. Elle ne considérait que son enseignement, mais pas notre apprentissage.

5. En ce qui concerne la motivation et l'encouragement de la part de l'enseignante :

A. L'enseignante a insisté sur notre motivation, elle a essayé d'attirer notre attention et d'ajuster les activités pour nous motiver.

B. L'enseignante a parfois pensé à nous motiver, la motivation de sa part marchait parfois.

C. L'enseignante a parfois pensé à nous motiver, mais avec peu d'efficacité.

D. L'enseignante n'a pas du tout fait d'effort pour nous motiver.

E. quand nous étions démotivés, l'enseignante s'est démotivée aussi, et perdait patience.

III. Programmation du contenu et organisation des activités en cours

6. En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement, le professeur :

A. a bien organisé son temps, les activités se liaient logiquement à la continuité.

B. a logiquement organisé son temps.

C. n'a pas bien organisé son temps. Il y a eu trop d'exercices et d'activités, le temps était trop juste. Je n'ai pas pu bien maîtriser le contenu d'enseignement.

D. a mal organisé son temps. J'ai trouvé peu de relation entre les activités, le cours n'était pas assez rempli.

7. En cours, l'enseignante :

A. a employé diverses méthodes favorisant l'acquisition de la connaissance et de la compétence. Les activités étaient riches et le cours était dynamique.

B. a cherché à employer diverses méthodes et formes d'activités, certaines étaient efficaces.

C. n'a utilisé que quelques méthodes pour n'importe quel contenu, la forme des activités et des exercices était simple. L'enseignante a souvent répété ce que dit le livre.

8. Pendant l’enseignement, le professeur :

A. a bien souligné l’essence du cours, mis en évidence les points importants et difficiles. L’objectif du cours était clair, la progression était raisonnable. La note au tableau était bien faite.

B. a souligné quelquefois l’essence du cours, la progression était acceptable, le tableau était propre.

C. ne connaissant pas nos difficultés, ne distinguait pas les points importants des points moins importants.

D. n’avait pas d’objectif clair, n’écrivait rien comme note au tableau.

9. En ce qui concerne la langue d’enseignement :

A. L’enseignante a utilisé, en alternance, le chinois et le français (parfois l’anglais) dans l’enseignement selon notre niveau linguistique et notre capacité de compréhension. Cela me permettait très bien de comprendre le cours et m’encourageait.

B . L’enseignante a parlé tout le temps le français. Mais quand nous lui avons demandé d’expliquer en chinois, elle a répété en chinois.

C. L’enseignante a utilisé en alternance le chinois et le français, mais au hasard. Je ne pense pas qu’elle ait réfléchi sur son choix concernant la langue d’enseignement.

D. L’enseignante a refusé de parler le chinois, sans se soucier si nous avons compris. / L’enseignant parlait toujours chinois.

10. En ce qui concerne l’ambiance de cours :

A. L’ambiance était très active, j’étais motivé(e) pour participer aux activités.

B. L’ambiance était relativement active, j’ai participé aux activités sous la direction de l’enseignante.

C. L’ambiance était lourde, j’étais démotivé(e) et faisais souvent mécaniquement des exercices et des activités.

D. L’ambiance était très lourde, les activités ne m’intéressaient pas du tout, et me paraissaient inutiles.

11. En ce qui concerne l'effet sur votre apprentissage :

A. Le rythme du cours était raisonnable, j'ai acquis des connaissances linguistiques et culturelles, ainsi que des compétences.

B. Je pouvais suivre en cours. J'ai acquis des connaissances linguistiques et culturelles, mais il me semble que ma compétence linguistique n'a pas été beaucoup développée.

C. Le cours avançait trop vite, j'ai eu du mal à suivre. L'explication était compliquée et trop théorique, et ne m'aidait pas à pratiquer la langue.

D. Je n'ai pas compris le cours, je n'ai presque rien acquis, ni connaissances utiles ni compétences. Les six séances de cours étaient inutiles.

IV Devoir à la maison

12. Comment trouvez-vous les devoirs à la maison ?

A. Intéressants. J'ai amélioré ma compétence d'auto-apprentissage avec le devoir et élargi mes connaissances.

B. Raisonnables au niveau de la quantité, mais pas très intéressants. Je les trouve inutiles.

C. C'est un peu trop, mais intéressant à faire.

D. Trop de devoirs inutiles et ennuyeux.

13. Le devoir à la maison vous a aidé à (plusieurs choix possibles) :

A. acquérir de bonnes habitudes d'apprentissage.

B. développer la compétence d'utilisation de la langue.

C. élargir l'horizon et enrichir les connaissances.

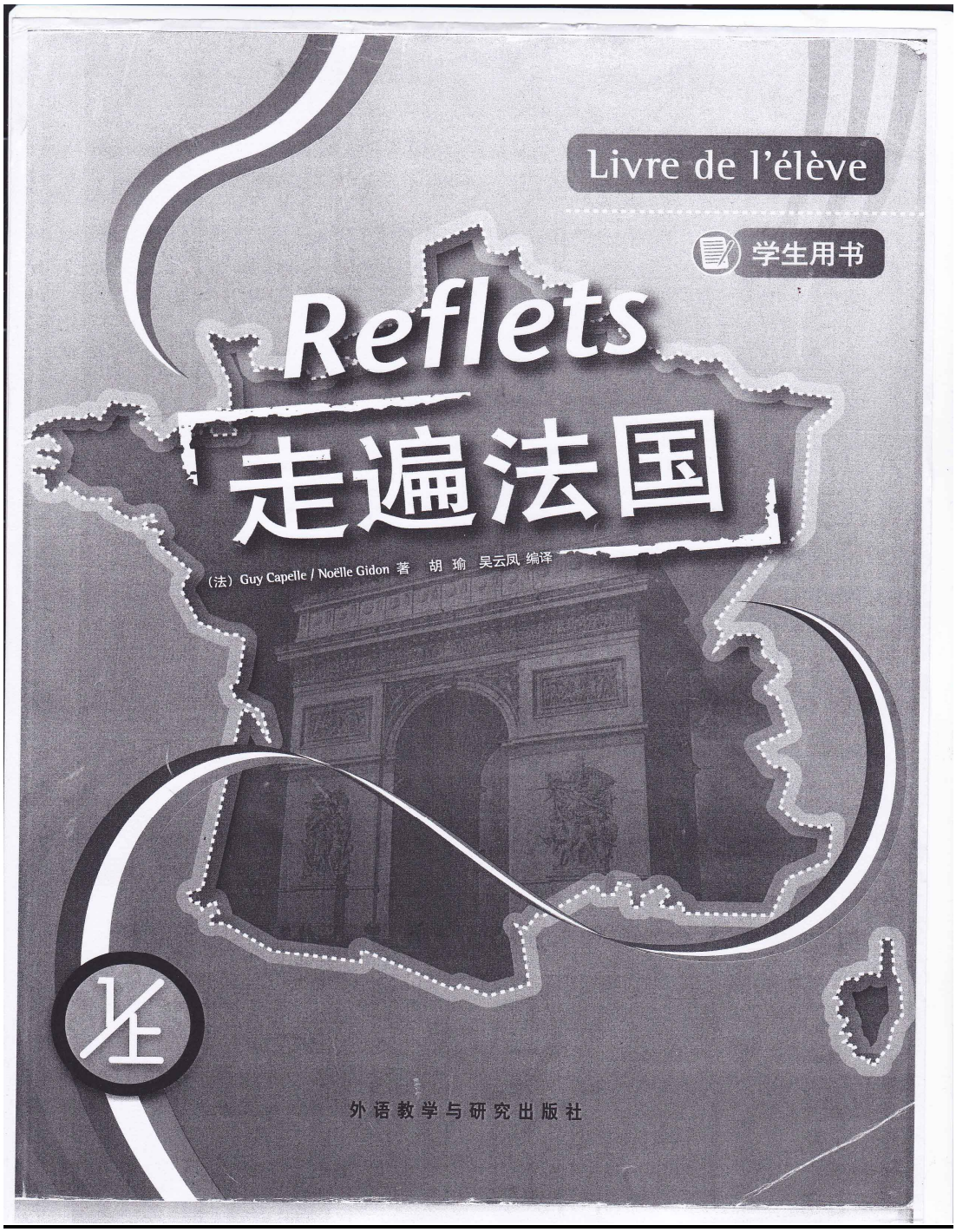
D. réviser les connaissances acquises.

E. consolider les bases et mettre vos connaissances en pratique dans la vie.

F. autres.

Annexe 14 (p. 354) : Comparaison de *Reflet – français* et *Reflet – version chinoise*

- Couverture



- Table des matières : version chinoise :

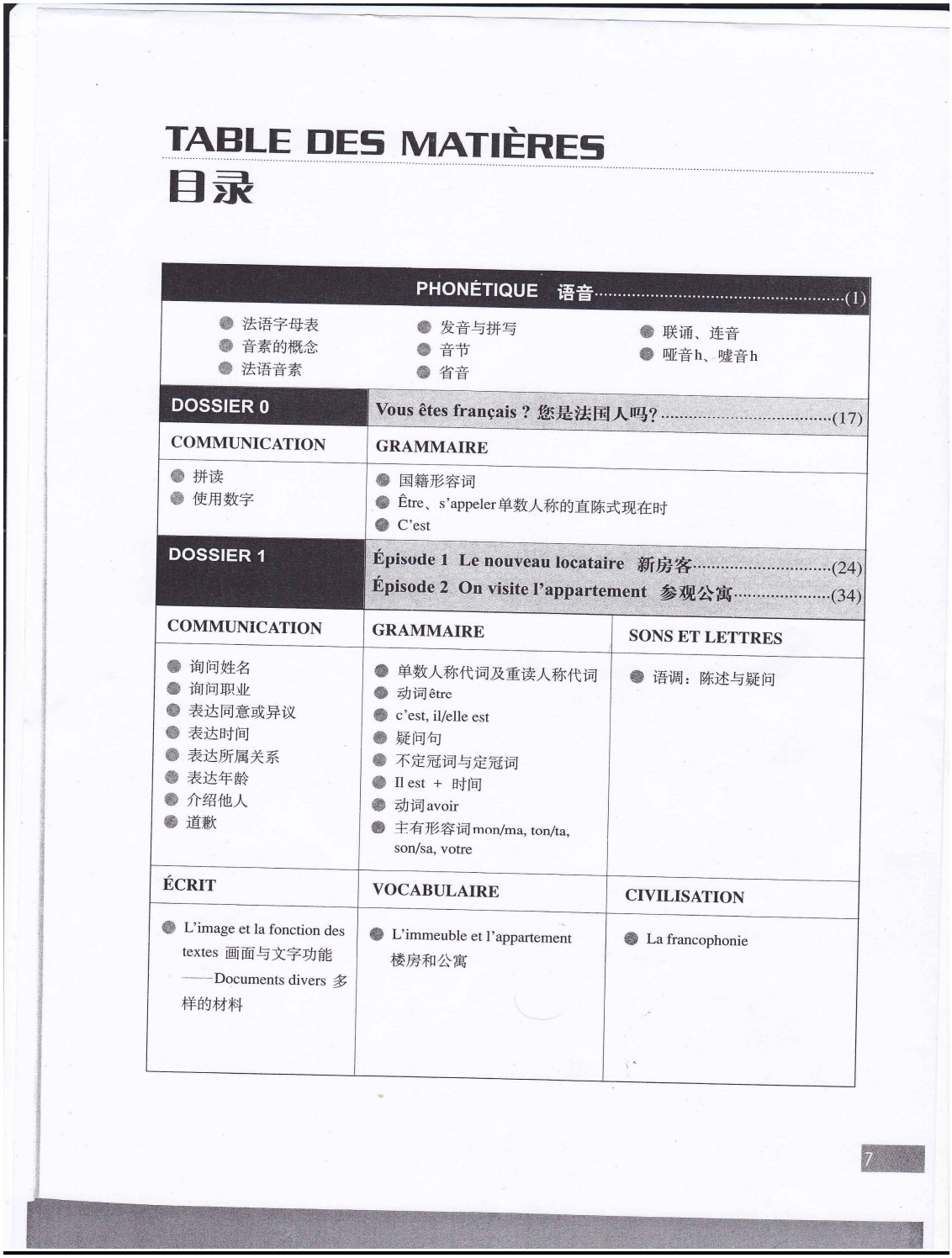


TABLE DES MATIÈRES
目录

PHONÉTIQUE 语音.....(1)

- 法语字母表
- 音素的概念
- 法语音素
- 发音与拼写
- 音节
- 省音
- 联诵、连音
- 哑音h、嘘音h

DOSSIER 0	Vous êtes français ? 您是法国人吗?.....(17)
COMMUNICATION	GRAMMAIRE
● 拼读 ● 使用数字	● 国籍形容词 ● Être、s'appeler单数人称的直陈式现在时 ● C'est

DOSSIER 1	Épisode 1 Le nouveau locataire 新房客.....(24) Épisode 2 On visite l'appartement 参观公寓.....(34)	
COMMUNICATION	GRAMMAIRE	SONS ET LETTRES
● 询问姓名 ● 询问职业 ● 表达同意或异议 ● 表达时间 ● 表达所属关系 ● 表达年龄 ● 介绍他人 ● 道歉	● 单数人称代词及重读人称代词 ● 动词être ● c'est, il/elle est ● 疑问句 ● 不定冠词与定冠词 ● Il est + 时间 ● 动词avoir ● 主有形容词mon/ma, ton/ta, son/sa, votre	● 语调：陈述与疑问
ÉCRIT	VOCABULAIRE	CIVILISATION
● L'image et la fonction des textes 画面与文字功能 ——Documents divers 多样的材料	● L'immeuble et l'appartement 楼房和公寓	● La francophonie

Version originale :

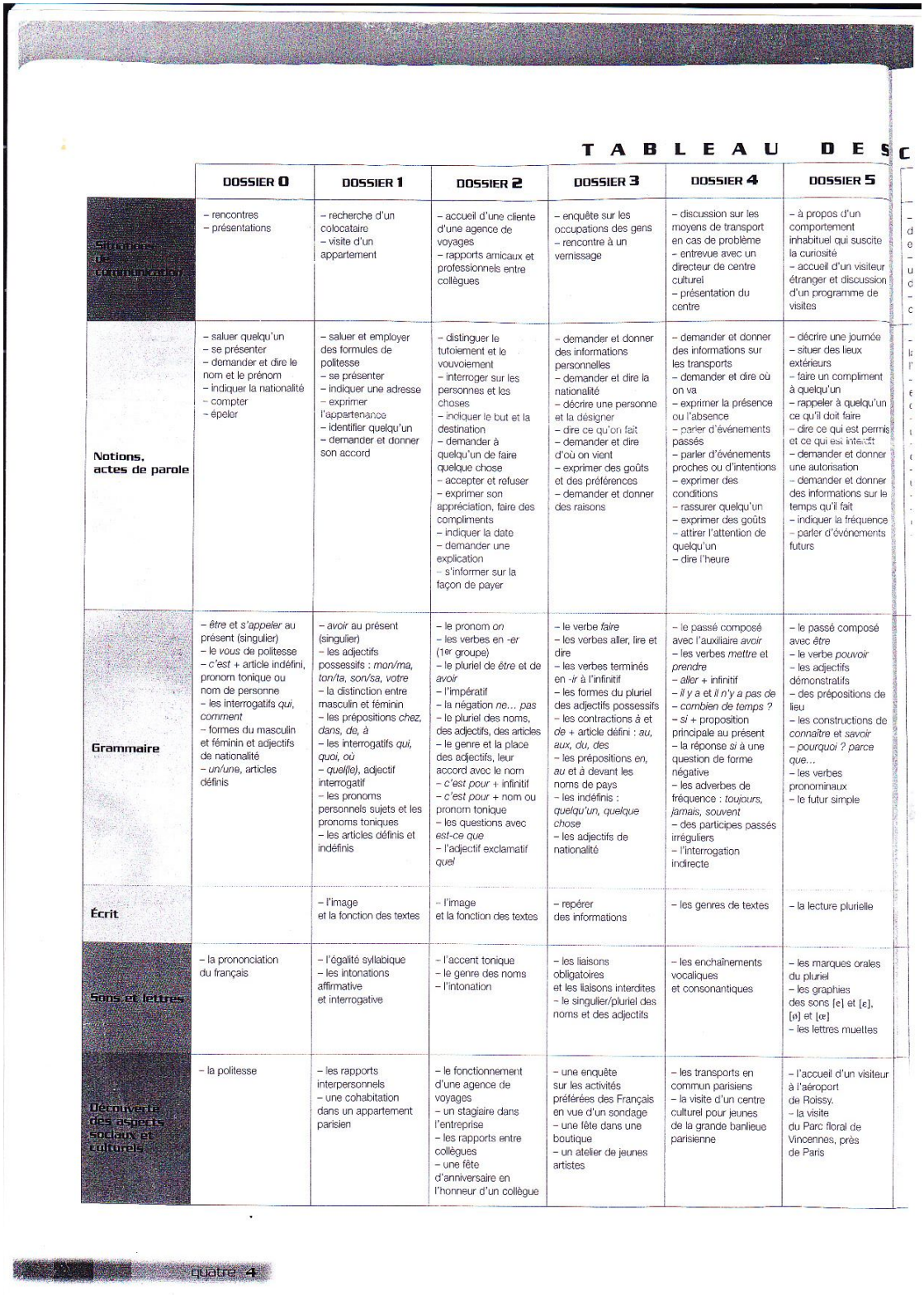


TABLEAU DES C

	DOSSIER 0	DOSSIER 1	DOSSIER 2	DOSSIER 3	DOSSIER 4	DOSSIER 5
Situations de communication	– rencontres – présentations	– recherche d'un colocataire – visite d'un appartement	– accueil d'une cliente d'une agence de voyages – rapports amicaux et professionnels entre collègues	– enquête sur les occupations des gens – rencontre à un vernissage	– discussion sur les moyens de transport en cas de problème – entrevue avec un directeur de centre culturel – présentation du centre	– à propos d'un comportement inhabituel qui suscite la curiosité – accueil d'un visiteur étranger et discussion d'un programme de visites
Notions, actes de parole	– saluer quelqu'un – se présenter – demander et dire le nom et le prénom – indiquer la nationalité – compter – épeler	– saluer et employer des formules de politesse – se présenter – indiquer une adresse – exprimer l'appartenance – identifier quelqu'un – demander et donner son accord	– distinguer le tutoiement et le vouvoiement – interroger sur les personnes et les choses – indiquer le but et la destination – demander à quelqu'un de faire quelque chose – accepter et refuser – exprimer son appréciation, faire des compliments – indiquer la date – demander une explication – s'informer sur la façon de payer	– demander et donner des informations personnelles – demander et dire la nationalité – décrire une personne et la désigner – dire ce qu'on fait – demander et dire d'où on vient – exprimer des goûts et des préférences – demander et donner des raisons	– demander et donner des informations sur les transports – demander et dire où on va – exprimer la présence ou l'absence – parler d'événements passés – parler d'événements proches ou d'intentions – exprimer des conditions – rassurer quelqu'un – exprimer des goûts – attirer l'attention de quelqu'un – dire l'heure	– décrire une journée – situer des lieux extérieurs – faire un compliment à quelqu'un – rappeler à quelqu'un ce qu'il doit faire – dire ce qui est permis et ce qui est interdit – demander et donner une autorisation – demander et donner des informations sur le temps qu'il fait – indiquer la fréquence – parler d'événements futurs
Grammaire	– *être* et *s'appeler* au présent (singulier) – le *vous* de politesse – *c'est* + article indéfini, pronom tonique ou nom de personne – les interrogatifs *qui, comment* – formes du masculin et féminin et adjectifs de nationalité – *un/une*, articles définis	– *avoir* au présent (singulier) – les adjectifs possessifs : *mon/ma, ton/ta, son/sa, votre* – la distinction entre masculin et féminin – les prépositions *chez, dans, de, à* – les interrogatifs *qui, quoi, où* – *quel(le)*, adjectif interrogatif – les pronoms personnels sujets et les pronoms toniques – les articles définis et indéfinis	– le pronom *on* – les verbes en *-er* (1er groupe) – le pluriel de *être* et de *avoir* – l'impératif – la négation *ne… pas* – le pluriel des noms, des adjectifs, des articles – le genre et la place des adjectifs, leur accord avec le nom – *c'est pour* + infinitif – *c'est pour* + nom ou pronom tonique – les questions avec *est-ce que* – l'adjectif exclamatif *quel*	– le verbe *faire* – les verbes *aller, lire* et *dire* – les verbes terminés en *-ir* à l'infinitif – les formes du pluriel des adjectifs possessifs – les contractions *à* et *de* + article défini : *au, aux, du, des* – les prépositions *en, au* et *à* devant les noms de pays – les indéfinis : *quelqu'un, quelque chose* – les adjectifs de nationalité	– le passé composé avec l'auxiliaire *avoir* – les verbes *mettre* et *prendre* – *aller* + infinitif – *il y a* et *il n'y a pas de* – *combien de temps ?* – *si* + proposition principale au présent – la réponse *si* à une question de forme négative – les adverbes de fréquence : *toujours, jamais, souvent* – des participes passés irréguliers – l'interrogation indirecte	– le passé composé avec *être* – le verbe *pouvoir* – les adjectifs démonstratifs – des prépositions de lieu – les constructions de *connaître* et *savoir* – *pourquoi ? parce que…* – les verbes pronominaux – le futur simple
Écrit		– l'image et la fonction des textes	– l'image et la fonction des textes	– repérer des informations	– les genres de textes	– la lecture plurielle
Sons et lettres	– la prononciation du français	– l'égalité syllabique – les intonations affirmative et interrogative	– l'accent tonique – le genre des noms – l'intonation	– les liaisons obligatoires et les liaisons interdites – le singulier/pluriel des noms et des adjectifs	– les enchaînements vocaliques et consonantiques	– les marques orales du pluriel – les graphies des sons [e] et [ɛ], [ø] et [œ] – les lettres muettes
Découverte des aspects sociaux et culturels	– la politesse	– les rapports interpersonnels – une cohabitation dans un appartement parisien	– le fonctionnement d'une agence de voyages – un stagiaire dans l'entreprise – les rapports entre collègues – une fête d'anniversaire en l'honneur d'un collègue	– une enquête sur les activités préférées des Français en vue d'un sondage – une fête dans une boutique – un atelier de jeunes artistes	– les transports en commun parisiens – la visite d'un centre culturel pour jeunes de la grande banlieue parisienne	– l'accueil d'un visiteur à l'aéroport de Roissy. – la visite du Parc floral de Vincennes, près de Paris

quatre 4

- 1ere page du dossier 1 : version chinoise :

DOSSIER 1



ÉPISODE 1
LE NOUVEAU LOCATAIRE
新房客

ÉPISODE 2
ON VISITE L'APPARTEMENT
参观公寓

VOUS ALLEZ APPRENDRE À :
- saluer et employer des formules de politesse
- identifier quelqu'un
- présenter quelqu'un
- indiquer une adresse
- exprimer l'appartenance
- demander et donner son accord

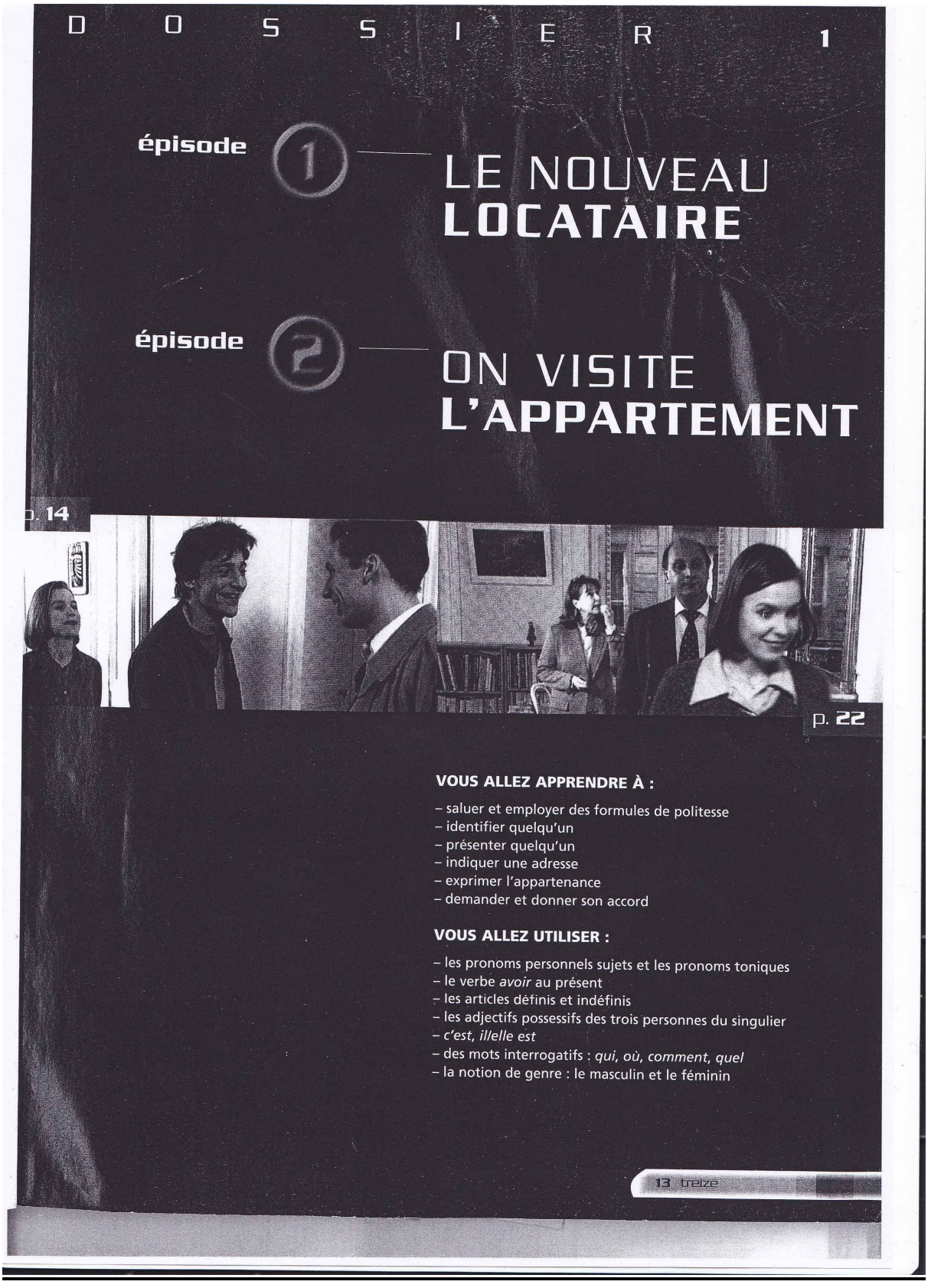
VOUS ALLEZ UTILISER :
- les pronoms personnels sujets et les pronoms toniques
- le verbe *avoir* au présent
- les articles définis et indéfinis
- les adjectifs possessifs des trois personnes du singulier
- *c'est, il/elle* est
- des mots interrogatifs : *qui, où, comment, quel*
- la notion de genre : le masculin et le féminin

本单元中，你将学会：
- 和别人打招呼并使用一些礼貌用语
- 确定某人的身份
- 介绍某人
- 指示地址
- 表达所属关系
- 询问和表示同意

你将使用：
- 主语人称代词和重读人称代词
- 动词*avoir*的现在时
- 定冠词和不定冠词
- 三个单数人称的主有形容词
- *c'est*和*il/elle est*
- 疑问词*qui*，*où*，*comment*，*quel*
- 词性的概念：阳性和阴性

23

Version originale :



2e page du dossier 1 : version chinoise :

LE NOUVEAU

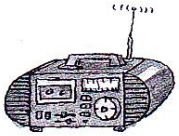
épisode 1

Découvrez les situations

1 REGARDEZ LES IMAGES.

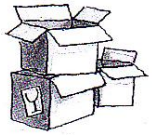
Visionnez l'épisode sans le son.
Quels objets vous voyez ?

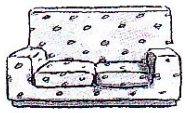

un chien


une radiocassette


une chaise


un magazine


des cartons


un canapé

2 FAITES DES HYPOTHÈSES.

Répondez aux questions.

1 Est-ce que Benoît et Julie sont nouveaux dans l'appartement ?

2 Qu'est-ce qu'ils font ?
- a Ils voient des amis.
- b Ils cherchent un locataire.

dossier 1



Rue du Cardinal-Mercier, dans le 9e arrondissement de Paris. Un jeune homme entre dans un immeuble. Il sonne à une porte.

JULIE	Bonjour.
P.-H. DE LATOUR	Bonjour, Mademoiselle.
JULIE	Vous êtes monsieur… ?
P.-H. DE LATOUR	Je m'appelle Pierre-Henri de Latour.
BENOÎT	Enchanté. Moi, je suis Benoît Royer.
P.-H. DE LATOUR	Enchanté, M. Royer.

P.-H. de Latour entre.
Dans le salon. Julie, Benoît et P.-H. de Latour sont assis.

BENOÎT	Vous êtes étudiant, Monsieur de Latour ?
P.-H. DE LATOUR	Oui, je suis étudiant. Et vous, Monsieur Royer, quelle est votre profession ?
BENOÎT	Je suis employé dans une agence de voyages.
P.-H. DE LATOUR	Ah, vous êtes agent de voyages… Comme c'est amusant…

quatorze 14

Version originale :

LE NOUVEAU

épisode 1

Découvrez les situations

1 REGARDEZ LES IMAGES.

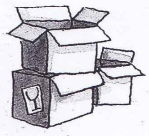
Visionnez l'épisode sans le son.
Quels objets vous voyez ?


un chien


une radiocassette


une chaise


un magazine


des cartons


un canapé

2 FAITES DES HYPOTHÈSES.

Répondez aux questions.

1 Est-ce que Benoît et Julie sont nouveaux dans l'appartement ?

2 Qu'est-ce qu'ils font ?
- **a** Ils voient des amis.
- **b** Ils cherchent un locataire.

dossier 1



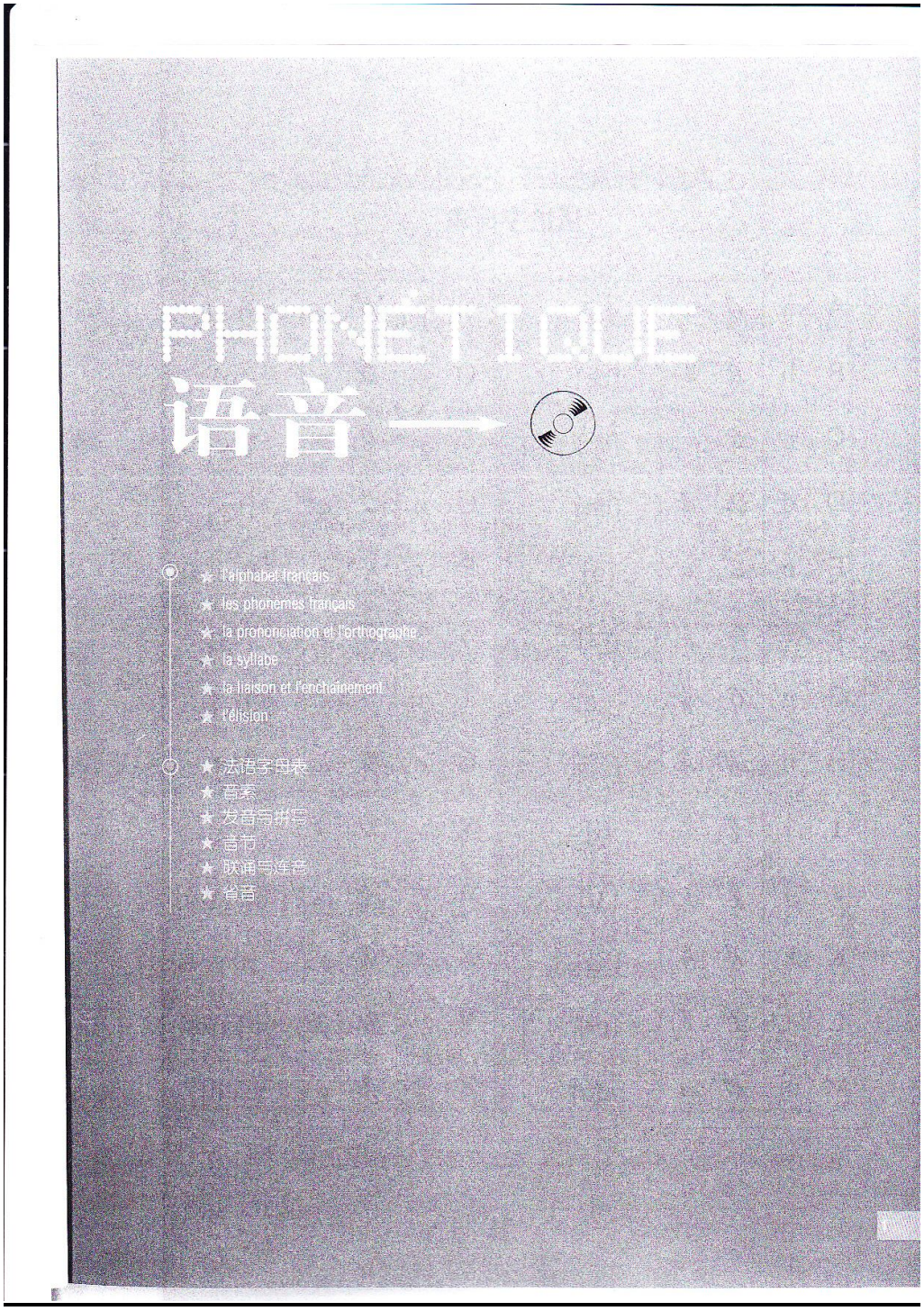
Rue du Cardinal-Mercier, dans le 9e arrondissement de Paris. Un jeune homme entre dans un immeuble. Il sonne à une porte.

JULIE	Bonjour.
P.-H. DE LATOUR	Bonjour, Mademoiselle.
JULIE	Vous êtes monsieur… ?
P.-H. DE LATOUR	Je m'appelle Pierre-Henri de Latour.
BENOÎT	Enchanté. Moi, je suis Benoît Royer.
P.-H. DE LATOUR	Enchanté, M. Royer.

P.-H. de Latour entre.
Dans le salon. Julie, Benoît et P.-H. de Latour sont assis.

BENOÎT	Vous êtes étudiant, Monsieur de Latour ?
P.-H. DE LATOUR	Oui, je suis étudiant. Et vous, Monsieur Royer, quelle est votre profession ?
BENOÎT	Je suis employé dans une agence de voyages.
P.-H. DE LATOUR	Ah, vous êtes agent de voyages… Comme c'est amusant…

Annexe 15 (p. 355) : Partie sur la phonétique dans *Reflet* version chinoise



[i] [e] [ɛ] [a]

[i] 口腔开口度极小，舌尖紧抵下齿，唇型扁平，嘴角要用力向两边拉。与汉语拼音中的i相似，但口腔部位的肌肉更加紧张。

常见拼写方式	例词
i	il, si, lire, riz
î	île, dîner
ï	naïf, maïs, égoïste
y	type, style, cycle

[e] 舌尖紧抵下齿，唇型扁平，开口度略大于[i]，嘴角略向两边拉。发音与汉语拼音中的ei相似，但开口度更小，并且口型保持不变（注意：法语音素中的元音都遵循这一特点）。

常见拼写方式	例词
é	été, désolé, bébé
er 在词末	aller, répéter, préférer（但在少数词如hiver、hier等中读[ɛr]）
ez 在词末	téléphonez, lisez, nez
es 在少数单音节词中	les, des, mes（但tu es [ty-ɛ]）
ed 或eds在词末	pied, assieds
e在词首的desc-, dess-, ess-和eff-中	descendre, dessin, essai, effort

[ɛ] 开口度大于[e]，舌位稍高于[e]，舌尖平抵下齿，舌前部略微隆起。注意保持口型稳定，尤其不要与汉语拼音的ai混淆。

常见拼写方式	例词
è	mère, père, frère
ê	être, tête, bête
ë	Noël, Maëlle, Israël（但在aiguë中不发音）
e在闭音节中	merci, sel, veste, belle, messe
ai, aî	aimer, faire, mais, maître, plaît（但j'ai [ʒe]、gai [ge]）
ei	Seine, seize
et, êt, ect在词末	paquet, ticket, forêt, aspect, respect

[a] 舌头平放，嘴自然张开，口型略微紧张。与汉语拼音中的a相似，但发音时舌位靠前。

常见拼写方式	例词
a	papa, date, ma, ami
à	à, là
â	Pâques, pâte, gâteau
“e+mm或nn”在词中	femme, évidemment, solennel
oi, oî 读[wa]	noir, boire, moi, Benoît, boîte
oy 读[waj]	voyager, foyer, loyer

比较 [i] – [e] – [ɛ] – [a]

lit – les – lait – là
mi – mes – mais – ma
si – ces – c'est – ça
qui – gai – caisse – cadeau
file – fée – fête – femme

常用句型

Le français est difficile.
Quel est le prix du riz ?

Vous buvez du thé ? du café ?
Vous pourriez répéter ?
Je suis désolé.

Je voudrais une baguette, s'il vous plaît.
Tu aimes faire du sport ?
En mai, fais ce qu'il te plaît.
Si les jeunes savaient, si les vieux pouvaient.

Au revoir, Madame.
Nathalie est une camarade de classe à moi.
À Pâques, tu vas voyager ?
Marilyn Monroe est une femme fatale.

联诵(la liaison)&连音(l'enchaînement)

在同一节奏组中，如果前一个词的词末是不发音的辅音字母，而后面一个词以元音字母或哑音h开头，一般来说前一词的词末辅音字母要与后一词的词首元音合成一个音节，这种现象称为联诵。如：

les *E*tats-*U*nis [le-ze-ta-zy-ni]，u*n ho*mme[œ̃-nɔm]

前一个单词的词尾辅音或元音与后一个单词的词首元音连在一起读，这种现象称为连音。如：

Il est grand. Il v*a à* Alger.

字母h

法语字母h在单词中不发音。但h在词首时有哑音h（h muet）和嘘音h（h aspiré）之分。

当词首是哑音h时，前面的词和它之间可以有省音或联诵，如：

l'heure [lœr]，nous habitons [nu-za-bi-tɔ̃]

当词首是嘘音h时，前面的词和它之间不可以有省音或联诵，如：

le héros [lə-e-ro]，trois héros [trwa-e-ro]

在词典中，凡是以嘘音h开头的词条前均标有星号“*”。

音符(les accents)

法语有四种音符，只出现在元音字母上面：

- 闭音符 (accent aigu) 是最常见的音符，只出现在字母e上面，如：téléphoner，écrire。
- 开音符 (accent grave) 出现在字母a、e、u上面，如：là，mère，achète，où。

  开音符可以区分：
  - a（动词avoir的变位）和à（介词）；
  - la（冠词）和là（副词）；
  - ou（连词）和où（疑问副词）。
- 长音符 (accent circonflexe) 出现在除y外的其他元音字母上面，如：âge，être，connaître，pôle，sûr。
- 分音符 (tréma) 用于分开相连的两个元音字母，表示它们分别发音，如：naïf，Noël。

另外，还有一种书写符号，即出现在字母c下面的软音符（cédille）。ç在字母a、o和u前的读[s]，如：français，garçon。

音节(la syllabe)

法语单词由音节构成，音节的核心是元音。一般来说，一个单词有几个元音也就有几个音节。例如：il [il] 有一个音节，repas [rə-pa] 有两个音节。

音节的划分

- 两个元音相连，音节从它们中间分开，如：thé-â-tre[te-a-tr]；
- 两个元音之间的单辅音属于下一个音节，如：aimer [ɛ-me]；
- 两个相连的辅音分属前后两个音节，如：service [sɛr-vis]；
- 三个辅音相连时，前两个辅音属于前一个音节，第三个则属于下一个音节，如：abstenir [abs-tə-nir]。
- 辅音和[l]或[r]组合成不可分割的辅音群。在词首和词中，辅音群与后面的元音构成一个音节，如：classe [klas], tableau [ta-blo]；在词末则自成一个音节，如：maigre [mɛ-gr]。

以元音结尾的音节称为开音节，如：lait [lɛ] ；以辅音结尾的音节称为闭音节，如：rose [roz]。

移行

书写时，经常一个词未写完便须移行。在此种情况下单词的拆分不可随意，须保持音节的完整性，上一行行末须加连字符“-”。

- 在元音后分开，如：ta-bleau，organi-sation；
- 相连的两个辅音字母之间分开，如：met-tre；但辅音字母加l或r构成辅音群时，两个辅音字母则不能分开，从前面的元音字母后移行，如：théâ-tre，ta-bleau

省音(l'élision)

少数以元音字母结尾的单音节词，常和下一词的词首元音（包括哑音h后面的元音）合读成一个音节，而省去词末的元音字母，这种现象被称为省音。省去的元音字母用省文撇“’”代替，如：

ce + est -> c'est

九个以e结尾的单音节词ce、de、je、le、me、ne、que、se、te都遵循这一规则。此外，la、si、jusque、lorsque、presque、puisque等词也有省音现象，如：

la + étudiante -> l'étudiante

si + il -> s'il

jusque + aujourd'hui -> jusqu'aujourd'hui

! Si只与il和ils省音，与elle和on等其他词不省音。

Annexe 16 (p. 356) : Formulaire pédagogique disponible à l'AF (*Reflet*)

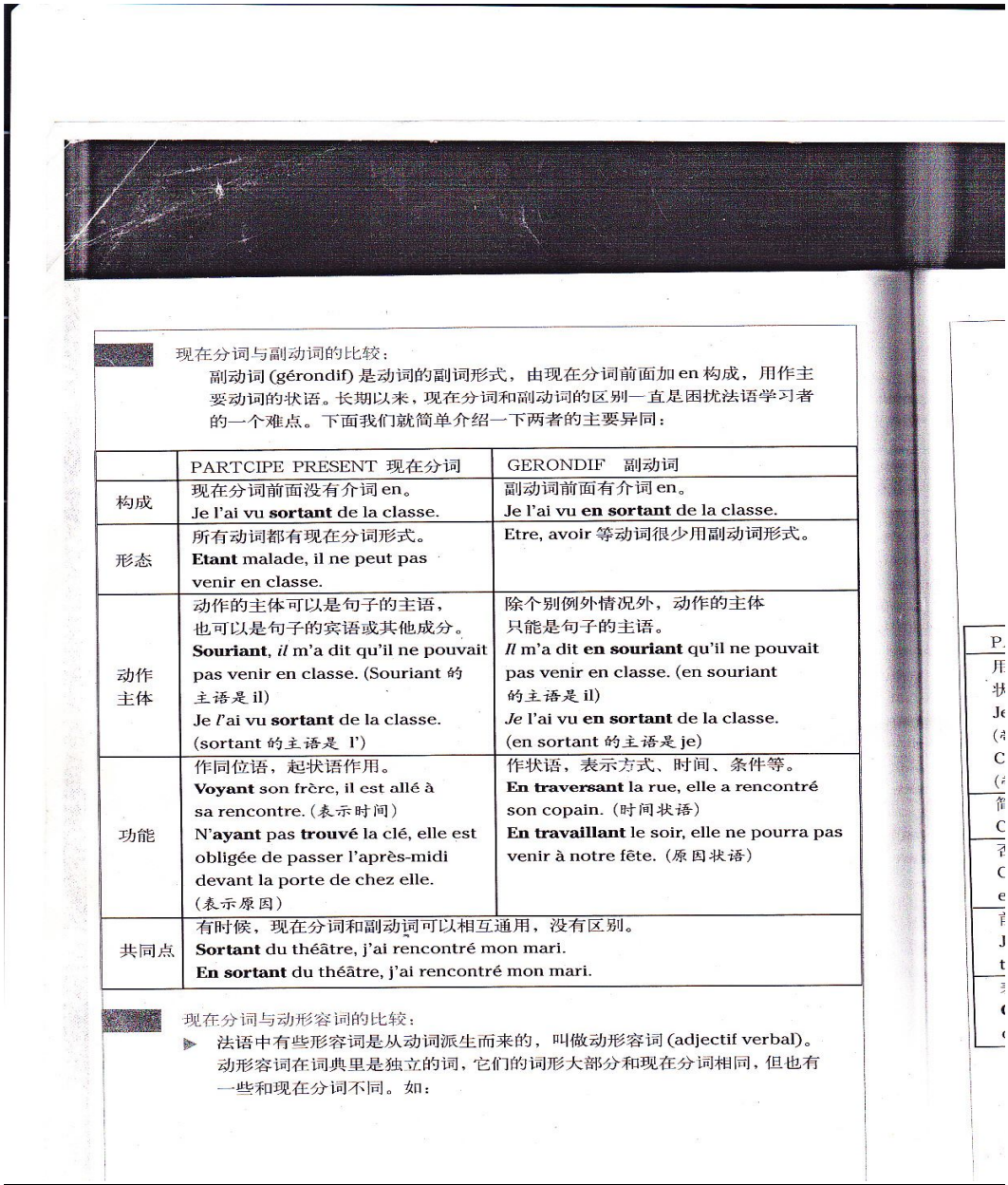
Ex : REFLETS 1 Épisode 1 « Le nouveau locataire »

<table>
<tr><td>DATE ET PROFESSEUR</td><td colspan="2">-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PARTIE A</td><td colspan="2">« Bonjour » […] «Au revoir, Monsieur de Latour. »</td></tr>
<tr><td>OBJECTIFS</td><td>EXEMPLES D'ACTIVITES</td></tr>
<tr><td>LEXIQUE</td><td>- Les professions
- L'appartement : salon, entrée…</td><td>- Révision Reflet et Panorama leçons 0
- ex 1 et 2 p. 6 cahier
- Vocabulaire p. 21 livre</td></tr>
<tr><td rowspan="2">GRAMMAIRE</td><td>- Le verbe être et les pronoms personnels et toniques</td><td>- ex du livre 1 et 3 p. 17
- 5 et 6 p. 7 cahier</td></tr>
<tr><td>- Emploi de « c'est » « il est »</td><td>- Livre 2, 4 p. 17
- Cahier 8 et 9 p. 8</td></tr>
<tr><td>PHONETIQUE</td><td>- Sons et lettres p. 18 : l'égalité syllabique</td><td>- Livre 1 et 2 p. 18
- Livre 1 p. 16 (prononcer les noms)</td></tr>
<tr><td>ACTES COMMUNICATIFS</td><td>- Salutations, formules de politesse</td><td>- Communiquez : 2 p. 19
- Retenez l'essentiel 4 p. 19</td></tr>
<tr><td>CULTURE & INTERCULTUREL</td><td>- La cohabitation des jeunes</td><td></td></tr>
<tr><td>DEVOIRS À FAIRE</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>DEVOIRS CORRIGES</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>COMMENTAIRES</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

REFLETS 1 Épisode 1 « Le nouveau locataire »

DATE ET PROFESSEUR	- - -	
PARTIE B	« C'est quoi ton nom ? […] fin	
	OBJECTIFS	**EXEMPLES D'ACTIVITES**
LEXIQUE	- L'identité : nom, prénom, adresse, profession, nationalité	- cahier : 3, p. 6 - livre p. 20
GRAMMAIRE	- Les prépositions : à, dans, chez, avec	- cahier : 10, p. 8
	- les interrogatifs	- livre : 5 p. 16 et 5, 6, 7, p. 18 - cahier:11p. 9
PHONETIQUE	- les homophones	- cahier : 11, p. 9
ACTES COMMUNICATIFS	- la présentation :demander le nom de quelqu'un , demander la profession	- variation 1, p. 19
	- Exprimer l'accord	- livre : 6, p. 19
CULTURE & INTERCULTUREL	- les quartiers de paris	
DEVOIRS À FAIRE		
DEVOIRS CORRIGES		
COMMENTAIRES		

Annexe 17 (p. 357) : Documents concernant la grammaire explicite distribués souvent par les enseignants francophones et chinois à l'AF de Jinan



现在分词与副动词的比较：

副动词 (gérondif) 是动词的副词形式，由现在分词前面加 en 构成，用作主要动词的状语。长期以来，现在分词和副动词的区别一直是困扰法语学习者的一个难点。下面我们就简单介绍一下两者的主要异同：

	PARTCIPE PRESENT 现在分词	GERONDIF 副动词
构成	现在分词前面没有介词 en。 Je l'ai vu **sortant** de la classe.	副动词前面有介词 en。 Je l'ai vu **en sortant** de la classe.
形态	所有动词都有现在分词形式。 **Etant** malade, il ne peut pas venir en classe.	Etre, avoir 等动词很少用副动词形式。
动作主体	动作的主体可以是句子的主语，也可以是句子的宾语或其他成分。 **Souriant**, *il* m'a dit qu'il ne pouvait pas venir en classe. (Souriant 的主语是 il) Je *l'*ai vu **sortant** de la classe. (sortant 的主语是 l')	除个别例外情况外，动作的主体只能是句子的主语。 *Il* m'a dit **en souriant** qu'il ne pouvait pas venir en classe. (en souriant 的主语是 il) *Je* l'ai vu **en sortant** de la classe. (en sortant 的主语是 je)
功能	作同位语，起状语作用。 **Voyant** son frère, il est allé à sa rencontre. (表示时间) N'**ayant** pas **trouvé** la clé, elle est obligée de passer l'après-midi devant la porte de chez elle. (表示原因)	作状语，表示方式、时间、条件等。 **En traversant** la rue, elle a rencontré son copain. (时间状语) **En travaillant** le soir, elle ne pourra pas venir à notre fête. (原因状语)
共同点	有时候，现在分词和副动词可以相互通用，没有区别。 **Sortant** du théâtre, j'ai rencontré mon mari. **En sortant** du théâtre, j'ai rencontré mon mari.	

现在分词与动形容词的比较：

▶ 法语中有些形容词是从动词派生而来的，叫做动形容词 (adjectif verbal)。动形容词在词典里是独立的词，它们的词形大部分和现在分词相同，但也有一些和现在分词不同。如：

Annexe 18 (p. 360) : Connaissances déjà apprises des élèves de l'AF avant le test 1

	CONNAISSANCES APPRISES
LEXIQUE	- Les professions
	- L'appartement : salon, entrée…
	- Faire la connaissance
	- Les pièces de l'appartement et les objets
	- Les tâches domestiques
	- Les repas
	- Lieux publics : banque, agence, bureau
	- Les capitales
	- le verbe *passer* (= aller)
	- Le temps
	- Billet, monnaie, chèque, carte bancaire, pièce, liquide, espèces ; sou...
	- structure : payer par chèque – par carte / en liquide, en espèce
	- Les qualités et les défauts
	- Les fêtes (Anniversaire, Noël…)
	- Verbe *offrir*
	- La famille
	- Les attitudes / *avoir l'air*
	- Les sports et les activités
	- Description physique
	- Expression de l'origine : verbe *venir*
	- Les pays et nationalités
	- Les matériaux et les couleurs
	- Les bijoux et les accessoires
	- Le caractère
	- Les transports
	- Expression de l'heure (officielle et courante)
	- Les chapeaux (*casque, casquette*…)
	- Le verbe *être* et les pronoms personnels et toniques
GRAMMAIRE	- Demander et dire l'heure
	- Emploi de *c'est* / *il est*
	- Masculin et féminin
	- L'emploi du verbe *avoir* : exprimer la possession et l'âge
	- L'appartenance : l'adjectif possessif
	- L'article défini et indéfini

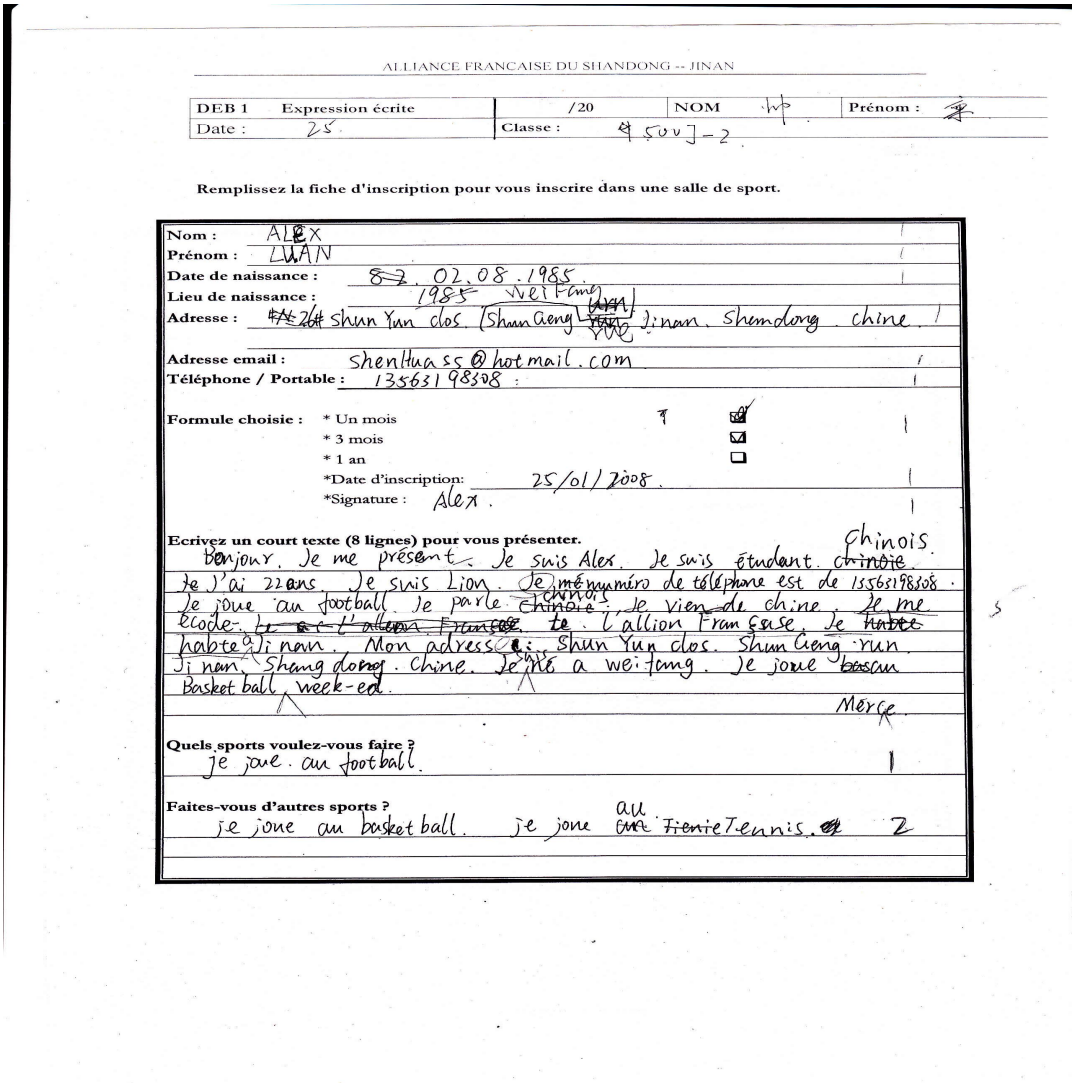
	- Le présent de l'indicatif des verbes en – *er* (passer, entrer, regarder, souhaiter)
	- Pronoms interrogatifs *qui* et *que*
	- Exprimer le bénéficiaire et le but *pour+nom / pour+infinitif + introduction des pronoms toniques*
	- Place de *Est-ce que* dans l'interrogation (Bien différencier *Est-ce que* de *Qu'est-ce que*)
	- Distinction de *tu* et *vous*
	- Conjugaison des verbes en – *oyer* et – *ayer* - *Ex : Tutoyer, payer, vouvoyer*
	- Le pluriel des noms, des adjectifs, des articles et des verbes
	- La négation (ne…pas ; ne ... plus ; ni ... ni)[236]
	- Le pronom *on*
	- Adjectif exclamatif *Quel !*
	- Genre et place de l'adjectif
	- Conjugaison : *Lire, Aller, Dire* et *Faire*
	- *Jouer à / de ; Faire de* *A+le=au ; a+les=aux* *De+le=du, de+les=des*
	- Prépositions devant les noms de lieux
	- Adjectifs possessifs
	- Conjugaison des verbes en – *ir* à 2 radicaux (*finir*) et 3 radicaux (*venir*)
	- *EN* + matière
	- Conjugaison de *Partir* et *Sortir*
	- Exprimer la condition avec '*si* + proposition au présent'
	- *Il y a / Il n'y a pas de*
	- La préposition *en* : *en* + moyen de transport ; *en* + durée
	- L'interrogation directe
	- Verbes *Mettre* et *Prendre*
	- Expression des sentiments (*avoir peur* ...)
ACTES COMMUNICATIFS	- Indiquer l'appartenance
	- Les comportements (associer parole et fonction)
	- Présenter des excuses
	- Repondre à une annonce
	- La cohabitation des jeunes
	- La bise
	- Demander une explication : s'informer sur la façon de payer
	- Parler de son caractère
	- Refuser, accepter

	- Exprimer son appréciation
	- Aborder quelqu'un et donner un renseignement
	- Refuser et donner une excuse
	- S'inquiéter de l'état de quelqu'un
	- Décrire une personne ou un objet
	- Exprimer la cause (*en raison de /à cause de+nom*) et faire une proposition avec *si* + impératif
	- Attirer l'attention de quelqu'un
	- La francophonie
CULTURE & TERCULTUREL	- Stage en France
	- Les banques en Chine
	- Différencier les situations de tutoiement et de vouvoiement
	- Les différentes façons de payer, surtout l'utilisation de chèques
	- Dessiner un chèque au tableau et le remplir ou le faire remplir
	- Réception à la maison en France et en Chine, types de cadeaux.
	- Les fêtes
	- Echanges sur les activités de chacun
	- Le droit de grève en France

Annexe 19 (p. 360) : Exemples de productions écrites des élèves de l'AF de Jinan aux contrôles[237]

Exemples du 1er contrôle (50 h d'apprentssage du français)

- GT



ALLIANCE FRANCAISE DU SHANDONG -- JINAN

DEB 1 Expression écrite	/20	NOM	Prénom :
Date : 25.	Classe : 4 500] - 2		

Remplissez la fiche d'inscription pour vous inscrire dans une salle de sport.

Nom : ALEX
Prénom : LUAN
Date de naissance : 87. 02.08.1985.
Lieu de naissance : 1985 Weifang (Luan)
Adresse : 2# Shun Yun clos. (Shun Qeng Yun) Jinan. Shandong. chine.
Adresse email : shenHuass@hotmail.com
Téléphone / Portable : 13563198508 :

Formule choisie :
* Un mois ☑
* 3 mois ☑
* 1 an ☐
*Date d'inscription: 25/01/2008.
*Signature : Alex.

Ecrivez un court texte (8 lignes) pour vous présenter.

Bonjour. Je me présente. Je suis Alex. Je suis étudant. chinois.
Je j'ai 22ans. Je suis Lion. Je mé numéro de téléphone est de 13563198508.
Je joue au football. Je parle chinois. Je vien de chine. Je me
école. le ~~et~~ l'allion Français. le. l'allion Française. Je habte à Jinan. Mon adresse: Shun Yun clos. Shun Qeng Yun
Jinan. Shang dong. Chine. Je né a weifang. Je joue basca
Basket ball, week-end.
Merce.

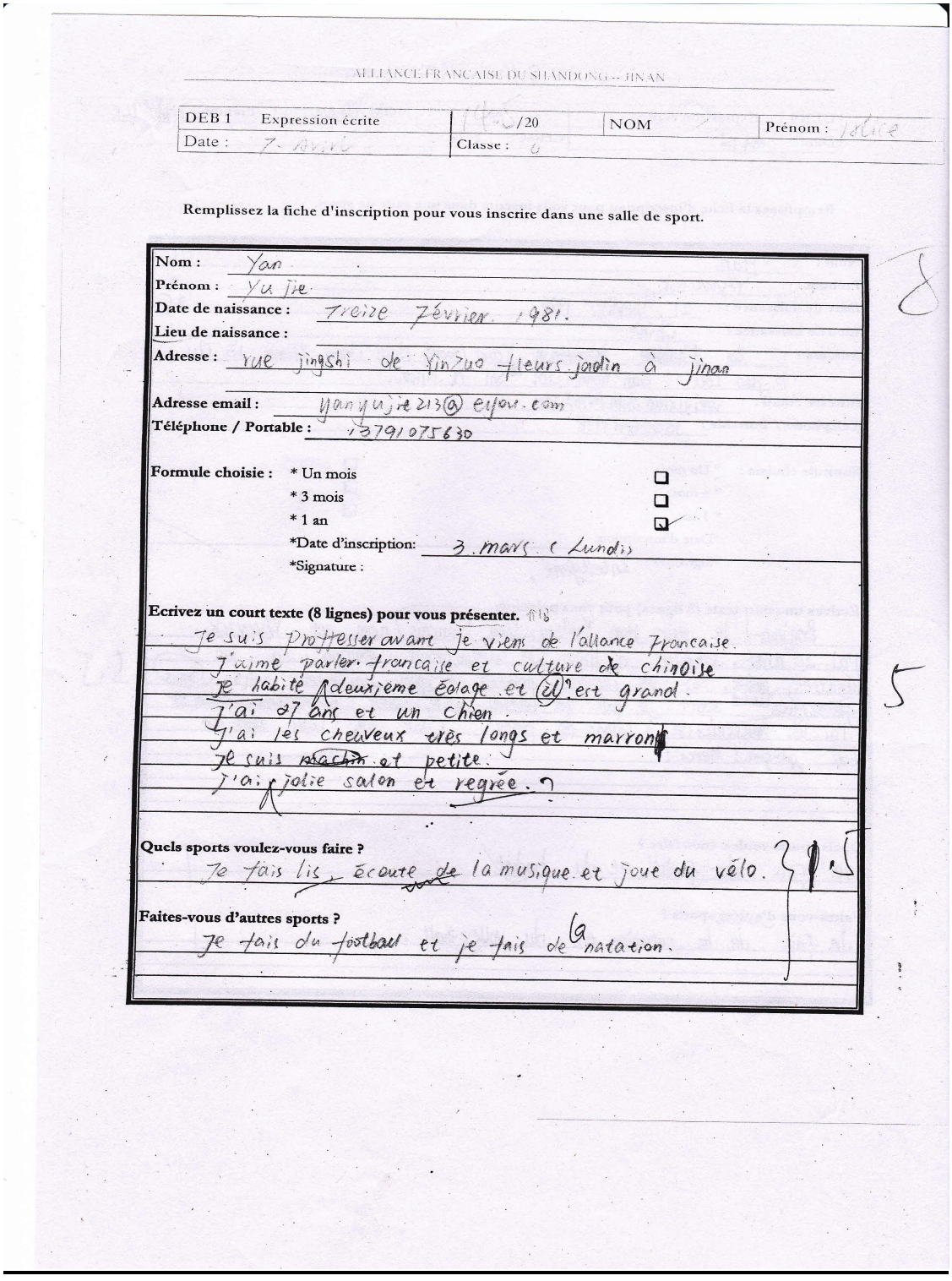
Quels sports voulez-vous faire ?
je joue. au football.

Faites-vous d'autres sports ?
je joue au basket ball. je joue au Fienie Tennis. 2

[237] Quatre groupes de copies seront présentés dans cette annexe :
- Groupe I concerne le premier contrôle qui a eu lieu avant l'intervention expérimentale où les élèves avaient reçu 50 heures d'apprentissage du français à l'AF ;
- Groupe II – deuxième contrôle qui a eu lieu avant l'intervention expérimentale où les élèves avaient reçu 100 heures d'apprentissage du français ;
- Groupe III- troisième contrôle qui a eu lieu pendant l'intervention expérimentale où les élèves avaient reçu 150 heures d'apprentissage du français ;
- Groupe IV- quatrième contrôle qui a eu lieu après l'intervention expérimentale.

Nous présentons pour chaque groupe deux exemples : le premier est celui d'un élève du GT et le deuxième celui du GE. Comme à l'AF, chaque niveau de contrôle a plusieurs sujets, les enseignants peuvent en choisir un pour leurs classes, vous observerez donc que dans les deuxième et quatrième groupes les sujets ne sont pas les mêmes pour le GT et le GE.

- GE



ALLIANCE FRANCAISE DU SHANDONG – JINAN

DEB 1 Expression écrite	/20	NOM	Prénom :
Date : 7. Avril	Classe :		

Remplissez la fiche d'inscription pour vous inscrire dans une salle de sport.

Nom : Yan

Prénom : Yu jie

Date de naissance : Treize février 1981.

Lieu de naissance :

Adresse : rue jingshi de Yinzuo fleurs jardin à jinan

Adresse email : yanyujie213@ eyou.com

Téléphone / Portable : 13791075630

Formule choisie :
* Un mois ☐
* 3 mois ☐
* 1 an ☑

*Date d'inscription: 3. mars. (Lundi)

*Signature :

Ecrivez un court texte (8 lignes) pour vous présenter.

Je suis Professeur avant je viens de l'alliance francaise.
J'aime parler. francaise et culture de chinoise
Je habité deuxième étage et (il) est grand.
J'ai 27 ans et un chien.
J'ai les cheuveux très longs et marron
Je suis ~~mach~~ et petite.
J'ai jolie salon et regrée.

Quels sports voulez-vous faire ?

Je fais lis, écoute de la musique et joue du vélo.

Faites-vous d'autres sports ?

Je fais du footbal et je fais de la natation.

Exemples du 2nd contrôle (100 h d'apprentssage du français)

- GT

Nom en chinois : [illegible]
Prénom français : ALEX

Classe : J2
Date :

Vous êtes en vacances : vous écrivez à votre ami (12-15 lignes) à partir des dessins.

Paris, Le 25/02/08

Noé Dominique

Comment vas-tu ? Pour moi, tout va très bien : je visite la France à Paris. Il fait un temps superbe ~~et~~ Je fait du vélo. Je fait du sport. Je aime du foot. Je aime du natation. Je allez en ~~la~~ Paris en Lavion. Je prend ~~dans~~ une pime dan ~~le~~ une restaurant. Je apprend ~~le~~ français. ~~Vous etamb~~ Je danse le Hip-Hop ~~dans le~~ avec amies.

Demain je vais rendre visite à des amis. Il travaille dans le Zeglise. Il habite à roma. Nous ~~allez~~ avon aller Canada. Nous avon ~~allez~~ visite. ave

Je rentre Samedi, à Paris.

ALEX.

Dominique LaPORTE
54, rue de Etudes
44000 Nantes
FRANCE

Savoir écrire français /9	× grammaire × vocabulaire × orthographe et ponctuation (, . ?)
Communiquer /9	× bien comprendre le sujet × utiliser les structures × logique
Réutiliser /2	Réutiliser les mots travaillés

8,5/20

4

- GE

Nom en chinois :
Prénom français : YANNICK

Classe : 1-4
Date : 1-21

DEB 2 Expression écrite	/20	D2D	Durée : 30 minutes

Vous êtes en vacances, et tout va très mal. Vous écrivez une carte postale très négative à votre ami. (Décrivez le temps, les paysages, vos activités, etc…) 8 lignes minimum.

cher

Chère Billy :

Comment vas-tu ? ~~Tout mal~~, Je suis passé en vacances samedi.

Le matin, ~~je~~ j'ai fait du sport. J'ai fait ~~du~~ les courses. Le midi, ~~je~~ j'ai mangé dans ~~le~~ grand restaurant, c'est très bon. Le soir, je suis allé au cinéma, C'est un très bon film. Je suis allé ~~(mon~~ maison pour ~~dormi~~. Je suis passé une agréable jour.

Comment vous passez en vacances ? Tu peux écriter pour moi.

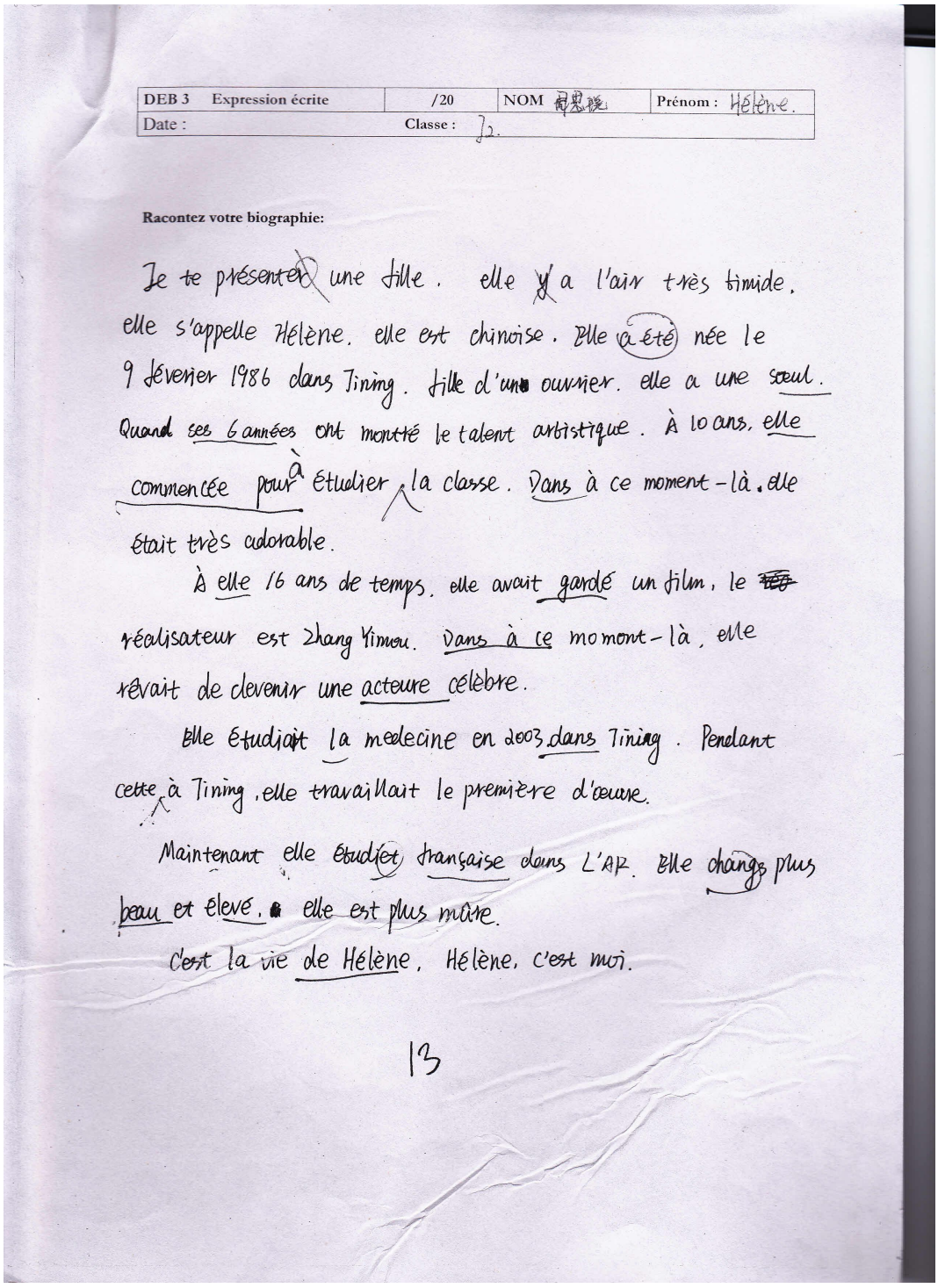
YANNICK

Billy
5 rue de Shanda
Chine

Savoir écrire français /9	× grammaire 2 × vocabulaire 2 × orthographe et ponctuation (. . ?) 2
Communiquer /9	× bien comprendre le sujet 3 × utiliser les structures 2.5 × logique 2.5
Réutiliser /2	Réutiliser les mots travaillés 1

Exemples du 3e contrôle (150 h d'apprentssage du français)

- GT



DEB 3 Expression écrite	/20	NOM [illegible]	Prénom : Hélène.
Date :	Classe : 12.		

Racontez votre biographie:

Je te présente une fille. elle y a l'air très timide. elle s'appelle Hélène. elle est chinoise. Elle a été née le 9 février 1986 dans Jining. fille d'une ouvrier. elle a une seul. Quand ses 6 années ont montté le talent artistique. À 10 ans, elle commencée pour à étudier la classe. Dans à ce moment-là. elle était très adorable.

À elle 16 ans de temps. elle avait gardé un film, le réalisateur est Zhang Yimou. Dans à ce momont-là, elle rêvait de devenir une acteure célèbre.

Elle étudiait la medecine en 2003 dans Jining. Pendant cette à Jining, elle travaillait le première d'œuvre.

Maintenant elle étudiet française dans L'AR. Elle change plus beau et élevé. elle est plus mûre.

C'est la vie de Hélène, Hélène, c'est moi.

13

- GE

Septre

DEB 3 Expression écrite	/20	NOM Sun	Prénom : Lulu
Date :	Classe : I-4		

Racontez votre biographie:

Je suis née à Noël en 1987. Je m'appelle Sun Lulu. J'ai vingt-et-un ans. Je viens de Linyi. J'habite à Jinan maintenant. J'aime écouter de la musique. Je fais du sport souvent. J'aime le voyage aussi. J'ai un père et une mère. Je les aime. Je suis très heureuse avec eux. allée en arrivée à heureuse

1993: Je suis ~~dans~~ troisième l'école primaire de Linyi. Je suis passé cinq ans. ~~Paris~~? dans ici?

1998: Je suis allée école secondaire au collège à Linyi. Entre 1998 et 2001, ~~Paris~~ ici il y a une professeur prendu moi important qui après soin de moi. Je J'ai à-bas apprendre beaucoup de choses.

2001: Entre 2001 et 2005. Je suis ~~dans~~ la même école, mais. Je suis allée l'école secondaire au Lycée. ~~Dans ici~~ chaque jour nous avons beaucoup de d'exercices. ~~Nous avons allé fatiguée dehors pour d'exercice.~~ j'étais au

2005: Je suis allée à l'université à Jinan. ~~Je suis dans le~~ département de voyage J'étais en troisième année. Nous avons beaucoup de professeurs. Je trouve le voyage n'est pas très difficile pour moi. Il était facile.

2008: En Janvier. ~~Je~~ J'ai travaillé dans à L'hôtel de Liang Yau Fu Lin. ~~en~~ Entre Janvier et mars ~~Je suis~~ J'ai été dans ici. Maintenant, Je suis étudiante dans L'alliance Française J'apprends Le français. Il est très difficile pour moi. Il y a beaucoup de choses, le masculin, le féminin. La conjugaison tout ça est très difficile.

Exemples du 4e contrôle (200 h d'apprentssage du français)

- GT

Nom en chinois :	陈海波	Classe :	J-2
Prénom français :	Pierre.	Date :	2008. 4.28

INT I Expression écrite	/20	12B	Durée : 30 minutes

LE PLUS BEAU JOUR DE MA VIE !
ou
LE PLUS MAUVAIS JOUR DE MA VIE !

Dans une lettre adressée à votre ami (e), vous racontez le plus beau jour de votre vie OU le plus mauvais jour de votre vie. Pour qu'il/elle comprenne bien ce moment réel ou imaginaire de votre existence, vous lui précisez où et quand cela s'est passé (situation dans l'espace et le temps) et ce qui s'est passé (actions au passé). (25 lignes)

Cher Pascal,

trois ans ~~a~~ ont passé ! Maintenant, je te manque beaucoup !
Je crois que tu ne peux pas savoir la réalité maintenant !
la chine ne marche plus droit et le prix de la vie monte très vite : est-ce que tu peux imager que deux tomates coûtent 20 yuan dans la supermarché ? tout le monde est très mécontent mais personne ne peut ~~pas~~ jamais critiquer le gouvernement chinois !

Est-ce que tu rememes mon cheval simon ? il est un joli cheval qui a seulement 3 ans et il est mort ~~aujourd'hui~~ aujourd'hui.
est-ce que tu rememes déjà mon frère Pierre 2er ? il est un sympa garçon mais il a été emporté par le police à cause des critiques à gouvernment ! enfin, mon entreprise a été achetée ! Je ne peux pas le monter tous les jours le gouvernment me demande beaucoup d'argent. Mais, en aculement, ~~je~~ J'ai déjà rien à ~~donner~~ ~~toi~~ ~~ele~~ eux donner ! hier soir, le police étais venus chez moi et a emporté ma voiture, mon chien, mon chat, mes poissons et tous les immeubles ! ~~Il~~ J'ai rien maintenant !

Ma femme et moi ~~vivre~~ vivent dans les nuits baignées l'amours !
Et le dieu ne peut pas me donner un coup de main !

Pierre.
2008. 4.28

Savoir écrire français /9	×la grammaire et la construction des phrases ×le vocabulaire 2-5 ×les fautes d'orthographe et la ponctuation 2-5	2
Savoir communiquer /9	×bien comprendre et répondre au sujet 2-5 ×utiliser les bonnes structures pour répondre au sujet ×être clair et bien organisé 3	2
Réutiliser/2	Utiliser vos nouvelles connaissances du parcours 2	2

3

- GE

AF du Shandong – Jinan

Examen d'~~Expression~~ Écrite	Prénom français : Bruno.
Nom en chinois : ~~[illegible]~~	Classe : AFI-4
Niveau intermédiaire 1	Note : /20

Vous venez de lire l'article « Olivier Robert, cameraman indépendant ». Vous écrivez une lettre à votre ami et lui expliquez pourquoi vous pensez que cet emploi pourrait l'intéresser. (60 à 80 mots).

Berber

Il y a longtemps que nous ne sommes pas vues. Tout ~~va~~ va bien ? Aujourd'hui, on a l'examment de Comprehension oral. C'est un article sur un matériel Le cameraman indépendant. Je crois que tu aime ! Ce matér[illegible] est un journalist qui peut choisir leur sujets de ses articles. Si tu était un cameraman indépendant, tu pourrait changer ~~ton~~ employeur ! C'est tres bien ! Oublie ~~ton~~ employeur Tu ne l'aime pas, pourquoi pas change ~~ta~~ vie ? Si un refuse ton article, tu peut choisir d'autre.

Mais, si tu étais un cameraman indépendant, il faut que tu travaille ~~tout~~ beaucoup ! Non, travaille trop. Tu ne peut pas savoir ce qui va se passer ! Il te faut être toujours disponible.

Bon courage !

NoNo !

AF du Shandong – Jinan CEE mTI

Annexe 20 (p. 362) : Test 1 - partie 1 :

阅读下面几段文字， 请划出你认为的错误， 并改正。(每行最多三个错误， 最少没有错误)

	E1	E2	E3
1. Je suis passé mon enfance	_____	_____	_____
dans le village de la frontière espagnole.	_____	_____	_____
Une nuit, je suis partie pour Paris dans	_____	_____	_____
la voiture d'un client.	_____	_____	_____
Je suis y restée un an. Au bout d'un an,	_____	_____	_____
j'ai assez de Paris.	_____	_____	_____
Je suis partie pour Marseille.	_____	_____	_____
2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,	_____	_____	_____
je se suis réveillé immédiatement.	_____	_____	_____
3. Ce matin, nous n'avons fait pas	_____	_____	_____
du sport et pas de courses aussi. Nous sommes	_____	_____	_____
allé à une bibliothèque pour lire livres.	_____	_____	_____
Ensuite, nous avons pris déjeuner	_____	_____	_____
dans le grand restaurant à côté de notre hôtel.	_____	_____	_____
Après le repas, nous sommes rentrés l'hôtel	_____	_____	_____
pour se reposer.	_____	_____	_____
Si il fait beau demain, nous allons	_____	_____	_____
aller au cinéma.	_____	_____	_____
4. Je m'appelle Pierre	_____	_____	_____
et je suis le étudiant. Je viens du	_____	_____	_____
Qingdao et je habite Jinan.	_____	_____	_____
. Je suis marié mais je ne pas l'enfants.	_____	_____	_____
Je étudie et travaille tous les jours.	_____	_____	_____

Annexe 21 (p. 363) : Test 1 - partie 2

阅读下面几段文字，改正黑体标出的错误。

5. Je ***suis passé*** mon enfance _____
dans le village de la frontière espagnol. _____
Une nuit, je suis partie pour Paris dans _____
la voiture d'un client.
Je ***suis y restée*** un an. Au bout d'un an, _____
j'ai assez de Paris.
Je suis partie pour Marseille. _____

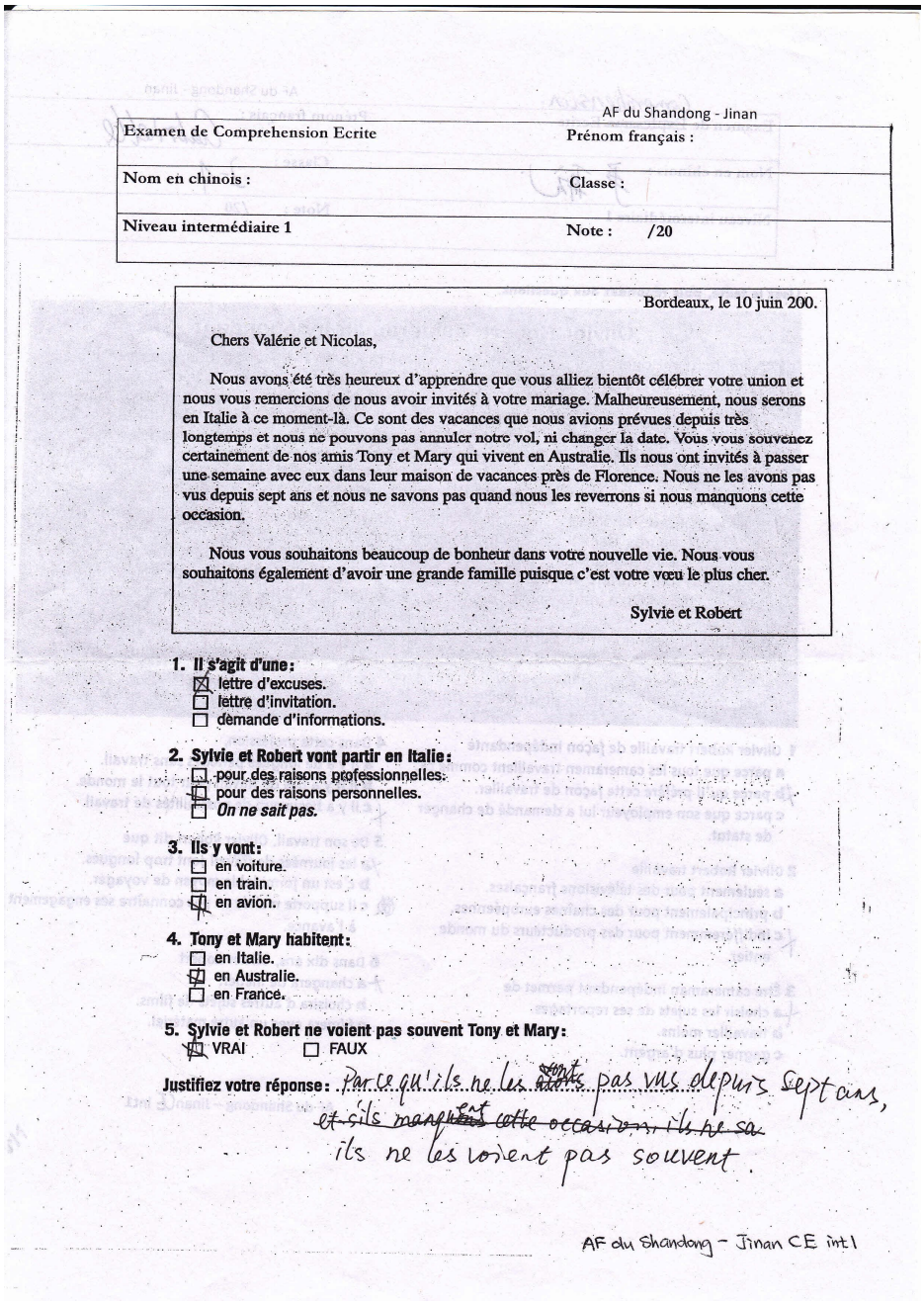
6. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,
je ***se suis réveillé*** immédiatement. _____

7. Ce matin, nous n'avons ***fait pas*** _____
du sport ***et pas de*** courses ***aussi***. Nous sommes _____ _____ _____
allés à une bibliothèque pour lire ***livres***. _____
En suite, nous avons ***pris déjeuner*** _____
dans ***le*** grand restaurant à côté *de notre* hôtel. _____
Après le repas, nous sommes
rentrés l'hôtel pour ***se reposer.*** _____
Si il fait beau demain, nous allons _____
aller au cinéma.
.

8. Je m'appelle Pierre
et je suis ***le étudiant***. Je viens ***du*** _____
Qingdao et ***je habite Jinan.*** _____
Je suis marié mais je ***pas l' enfants.*** _____
Je étudie et travaille tous les jours. _____

Annexe 22 (p. 364, 365) : Test 2

Annexe 22 – 1 : Original du premier article du T 2 :



AF du Shandong - Jinan

Examen de Comprehension Ecrite	Prénom français :
Nom en chinois :	Classe :
Niveau intermédiaire 1	Note : /20

Bordeaux, le 10 juin 200.

Chers Valérie et Nicolas,

Nous avons été très heureux d'apprendre que vous alliez bientôt célébrer votre union et nous vous remercions de nous avoir invités à votre mariage. Malheureusement, nous serons en Italie à ce moment-là. Ce sont des vacances que nous avions prévues depuis très longtemps et nous ne pouvons pas annuler notre vol, ni changer la date. Vous vous souvenez certainement de nos amis Tony et Mary qui vivent en Australie. Ils nous ont invités à passer une semaine avec eux dans leur maison de vacances près de Florence. Nous ne les avons pas vus depuis sept ans et nous ne savons pas quand nous les reverrons si nous manquons cette occasion.

Nous vous souhaitons beaucoup de bonheur dans votre nouvelle vie. Nous vous souhaitons également d'avoir une grande famille puisque c'est votre vœu le plus cher.

Sylvie et Robert

1. Il s'agit d'une :
- ☒ lettre d'excuses.
- ☐ lettre d'invitation.
- ☐ demande d'informations.

2. Sylvie et Robert vont partir en Italie :
- ☐ pour des raisons professionnelles.
- ☒ pour des raisons personnelles.
- ☐ *On ne sait pas.*

3. Ils y vont :
- ☐ en voiture.
- ☐ en train.
- ☒ en avion.

4. Tony et Mary habitent :
- ☐ en Italie.
- ☒ en Australie.
- ☐ en France.

5. Sylvie et Robert ne voient pas souvent Tony et Mary :
☒ VRAI ☐ FAUX

Justifiez votre réponse : Parce qu'ils ne les ~~sont~~ sont pas vus depuis sept ans, et s'ils manquent cette occasion, ils ne se ~~verront~~ verront ils ne les voient pas souvent.

AF du Shandong - Jinan CE int1

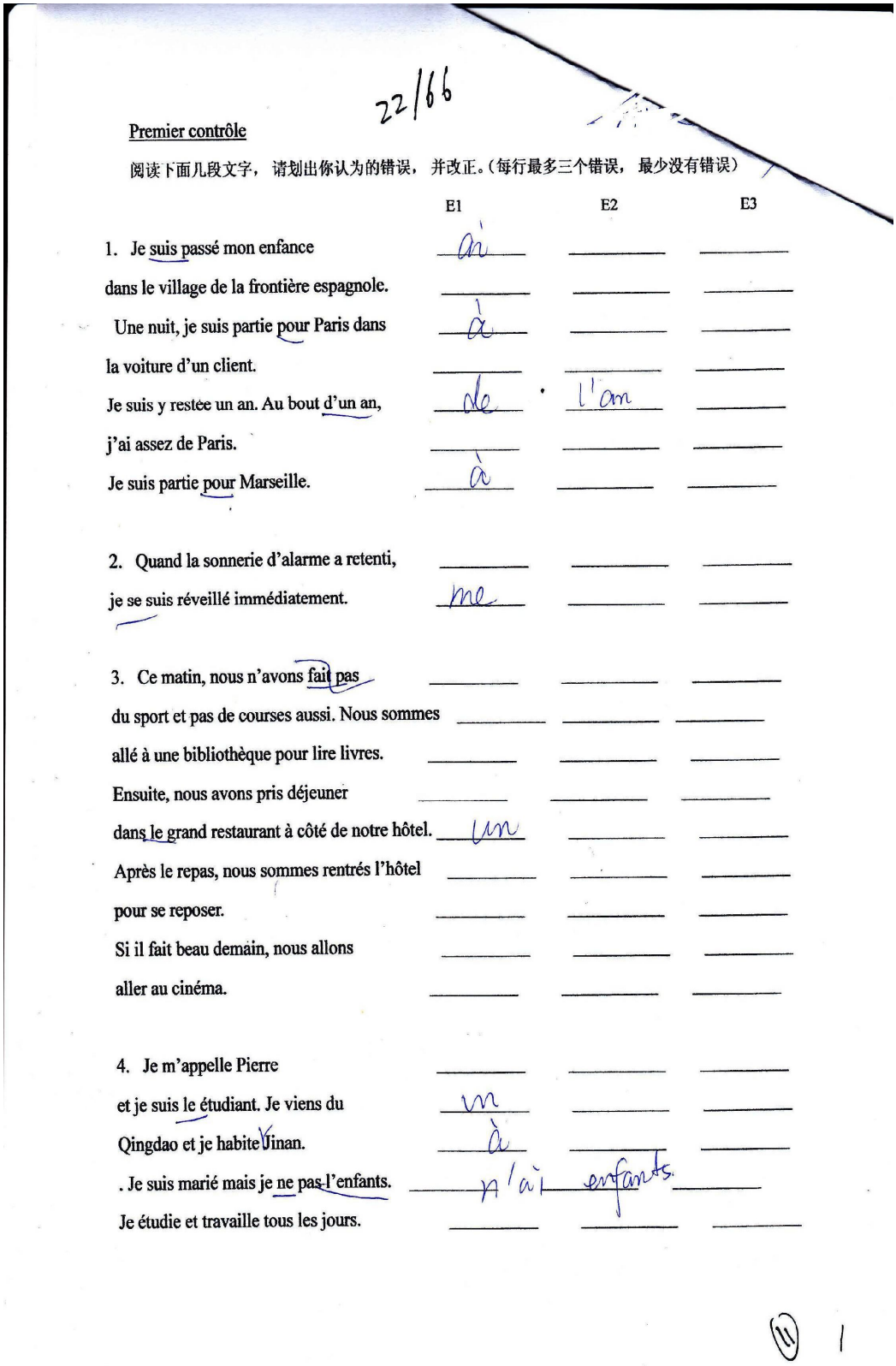
Annexe 22 – 2 : Sujet du T 2 :

Trouvez les fautes dans cet article et corrigez-les (de 0 à 3 fautes à chaque ligne)

	E1	E2	E3
Chers Valérie et Nicolas,	_____	_____	_____
Nous été très heureux de apprendre	_____	_____	_____
que vous allez bientôt célébrer votre union	_____	_____	_____
et nous vous remercions de	_____	_____	_____
avoir nous invité au votre mariage.	_____	_____	_____
Malheureusement, nous serons à l'Italie	_____	_____	_____
à ce moment-là. Ce sont	_____	_____	_____
des vacances que nous avions prévu	_____	_____	_____
depuis très longtemps. Nous ne pouvons	_____	_____	_____
annuler notre vol et nous ne pouvons	_____	_____	_____
pas aussi changer date. Vous vous	_____	_____	_____
souvenez certainement nos amis	_____	_____	_____
Tony et Mary qui vivent en Australie.	_____	_____	_____
Ils ont nous invités à passer la semaine avec eux	_____	_____	_____
dans leur maison de vacances près du Florence.	_____	_____	_____
Nous n'avons pas vu leur depuis sept ans et	_____	_____	_____
nous ne savons pas quand nous verrons eux si	_____	_____	_____
nous manquons cette occasion.	_____	_____	_____
Nous vous souhaitons beaucoup des bonheurs dans	_____	_____	_____
votre nouvelle vie. Nous vous souhaitons également	_____	_____	_____
d'avoir la grande famille puisque	_____	_____	_____
c'est votre vœu le plus cher.	_____	_____	_____
Valérie et Nicolas ne pourront	_____	_____	_____
pas célébrer l'union de leurs amis, parce	_____	_____	_____
que ils ne veulent pas annuler le vol	_____	_____	_____
et changer la date. Mais ils	_____	_____	_____
n'ont pas les choix..	_____	_____	_____
Madame Lee m'a posée une question en classe,	_____	_____	_____
Mais je n'ai pas pu la répondre,	_____	_____	_____
et ma voisine aussi, donc elle a demandé	_____	_____	_____
le voisin de Pierre.	_____	_____	_____
('Je' suis une fille.)			

Annexe 23 (p. 408) : Exemples du groupe témoin (GT)

- T 1, partie 1



22/66

Premier contrôle

阅读下面几段文字，请划出你认为的错误，并改正。(每行最多三个错误，最少没有错误)

	E1	E2	E3
1. Je suis passé mon enfance	ai		
dans le village de la frontière espagnole.			
Une nuit, je suis partie pour Paris dans	à		
la voiture d'un client.			
Je suis y restée un an. Au bout d'un an,	de	l'an	
j'ai assez de Paris.			
Je suis partie pour Marseille.	à		
2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,			
je se suis réveillé immédiatement.	me		
3. Ce matin, nous n'avons fait pas			
du sport et pas de courses aussi. Nous sommes			
allé à une bibliothèque pour lire livres.			
Ensuite, nous avons pris déjeuner			
dans le grand restaurant à côté de notre hôtel.	un		
Après le repas, nous sommes rentrés l'hôtel			
pour se reposer.			
Si il fait beau demain, nous allons			
aller au cinéma.			
4. Je m'appelle Pierre			
et je suis le étudiant. Je viens du	m		
Qingdao et je habite Jinan.	à		
. Je suis marié mais je ne pas l'enfants.	n'ai	enfants.	
Je étudie et travaille tous les jours.			

1

-P.C
-Article 3
-Nég. 3 (de, ni)
-verbe 2

18/66

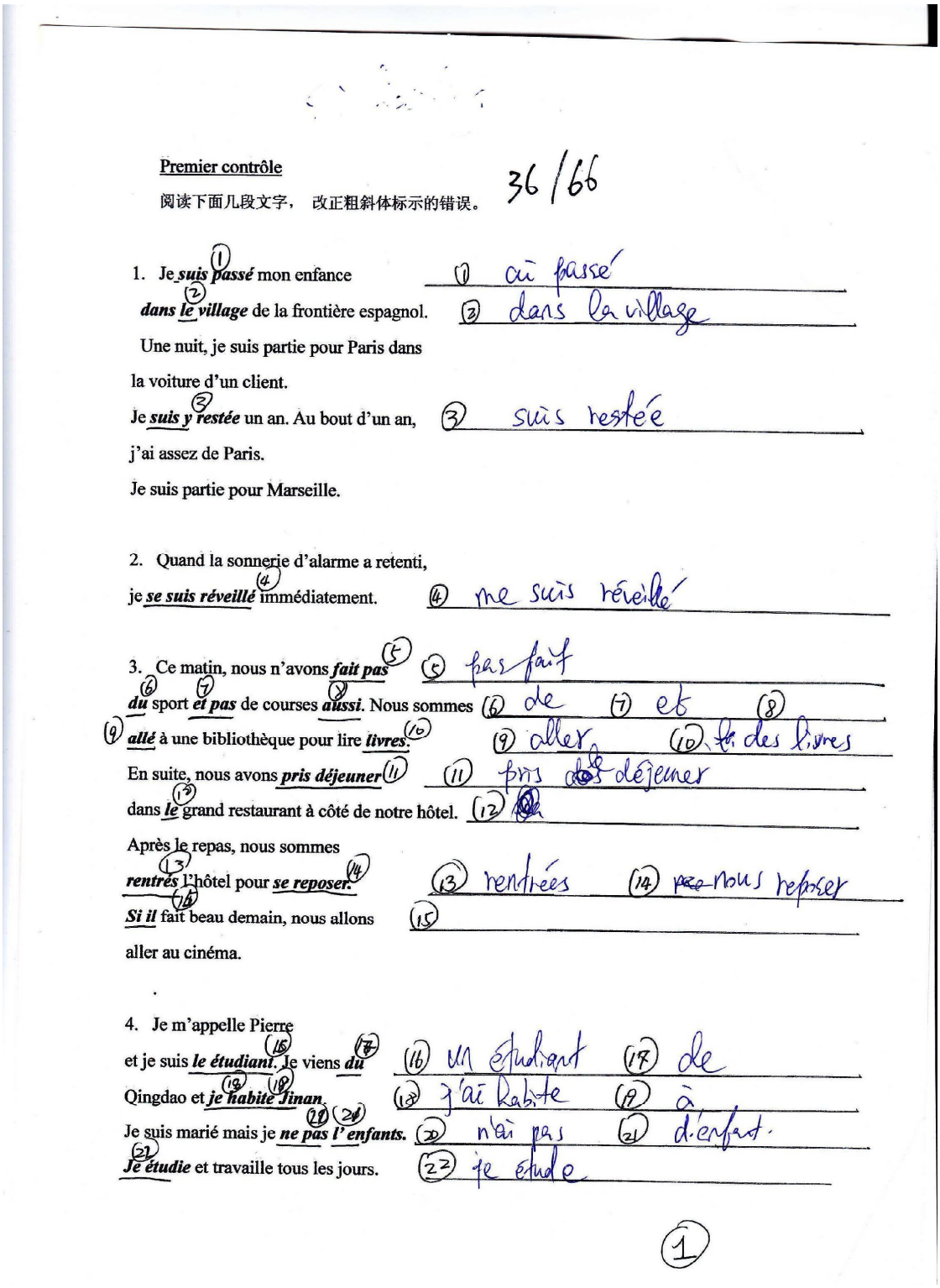
Premier contrôle

阅读下面几段文字，请划出你认为的错误，并改正。(每行最多三个错误，最少没有错误)

	E1	E2	E3
1. Je suis passé mon enfance			
dans le village de la frontière espagnol.			
Une nuit, je suis partie pour Paris dans	en		
la voiture d'un client.			
Je suis y restée un an. Au bout d'un an,			
j'ai assez de Paris.			
Je suis partie pour Marseille.	au		
2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,	de l'	est	
je se suis réveillé immédiatement.			
3. Ce matin, nous n'avons fait pas			
du sport et pas de courses aussi. Nous sommes	non plus		
allé à une bibliothèque pour lire livres.	les		
En suite, nous avons pris déjeuner			
dans le grand restaurant à côté de notre hôtel.	l'		
Après le repas, nous sommes rentrés l'hôtel	un		
pour se reposer.			
Si il fait beau demain, nous allons	s'il		
aller au cinéma.			
4. Je m'appelle Pierre			
et je suis le étudiant. Je viens du	un	de	
Qingdao et je habite Jinan.			
. Je suis marié mais je ne pas l'enfants.	n'ai pas	des ~~les~~ des	
Je étudie et travaille tous les jours.	j'étudie		

3

- T1, partie 2



Premier contrôle

阅读下面几段文字， 改正粗斜体标示的错误。 36/66

1. Je ***suis*** (1) ***passé*** mon enfance (1) ai passé
dans le (2) ***village*** de la frontière espagnol. (3) dans la village
Une nuit, je suis partie pour Paris dans
la voiture d'un client.
Je ***suis*** (3) ***y restée*** un an. Au bout d'un an, (3) suis restée
j'ai assez de Paris.
Je suis partie pour Marseille.

2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,
je ***se suis réveillé*** (4) immédiatement. (4) me suis réveillé

3. Ce matin, nous n'avons ***fait pas*** (5) (5) pas fait
du (6) sport ***et*** (7) ***pas*** de courses ***aussi*** (8). Nous sommes (6) de (7) et (8)
(9) ***allé*** à une bibliothèque pour lire ***livres*** (10). (9) aller (10) les des livres
En suite, nous avons ***pris déjeuner*** (11) (11) pris déjeuner
dans ***le*** (12) grand restaurant à côté de notre hôtel. (12)
Après le repas, nous sommes
rentrés (13) l'hôtel pour ***se reposer*** (14). (13) rentrées (14) nous reposer
Si il (15) fait beau demain, nous allons (15)
aller au cinéma.

4. Je m'appelle Pierre
et je suis ***le étudiant*** (16). Je viens ***du*** (17) (16) un étudiant (17) de
Qingdao et ***je habite Jinan*** (18). (18) j'ai habite (19) à
Je suis marié mais je ***ne pas*** (20) ***l' enfants*** (21). (20) n'ai pas (21) d'enfant.
Je étudie (22) et travaille tous les jours. (22) je étude

(1)

-

51/66

Premier contrôle

阅读下面几段文字， 改正粗斜体标示的错误。

1. Je ***suis passé*** mon enfance ***dans le village*** de la frontière espagnol. Une nuit, je suis partie pour Paris dans la voiture d'un client.
Je ***suis y restée*** un an. Au bout d'un an, j'ai assez de Paris.
Je suis partie pour Marseille.

(1) ai
(2) une
(3) ai

2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti, je ***se suis réveillé*** immédiatement.

(4) me

3. Ce matin, nous n'avons ***fait pas*** ***du*** sport ***et pas*** de courses ***aussi***. Nous sommes ***allé*** à une bibliothèque pour lire ***livres***. En suite, nous avons ***pris déjeuner*** dans ***le*** grand restaurant à côté de notre hôtel. Après le repas, nous sommes ***rentrés*** l'hôtel pour ***se reposer***. ***Si il*** fait beau demain, nous allons aller au cinéma.

(5) pas fait
(6) le (7) ni (8) non plus
(9) aller (10) des livres
(11) le
(12) un
(13) rentrer (14)
(15) s'il

4. Je m'appelle Pierre et je suis ***le étudiant***. Je viens ***du*** Qingdao et ***je habite Jinan***. Je suis marié mais je ***ne pas l' enfants***. ***Je étudie*** et travaille tous les jours.

(16) un (17) de
(18) d'habite (19) à
(20) j'ai (21) d'enfant
(22) j'étudie

14

p.c 4
article 1
cod/coi 3

Contrôle deux 32/45

Trouvez les fautes dans cet article et les corriger (de 0 à 3 fautes chaque ligne)

	E1	E2	E3
Chers Valérie et Nicolas,			
Nous ~~été~~ très heureux de apprendre	dtions		
que vous allez bientôt célébrer votre union	célébrer bientôt		
et nous vous remercions de	pour		
avoir nous invité au votre mariage.	a		
Malheureusement, nous serons à l'Italie			
à ce moment-là. Ce sont			
des vacances que nous avions prévu			
depuis très longtemps. Nous ne pouvons			
annuler notre vol et nous ne pouvons	pas		
pas aussi changer date. Vous vous	non plus		
souvenez certainement nos amis			
Tony et Mary qui vivent en Australie.			
Ils ont nous invités à passer la semaine avec eux			
dans leur maison de vacances près du Florence.	de		
Nous n'avons pas vu leur depuis sept ans et	?		
nous ne savons pas quand nous verrons eux si			
nous manquons cette occasion.			
Nous vous souhaitons beaucoup des bonheurs dans	de		
votre nouvelle vie. Nous vous souhaitons également			
d'avoir la grande famille puisque	une		
c'est votre voeu le plus cher.			
Valérie et Nicolas ne pourront			
pas célébrer l'union de ses amis, parce			

36/66 — p.c : Accord /ordre des mots 3 曹 Noé
— Article 2
36/75 — verbe 3

Contrôle deux

Trouvez les fautes dans cet article et les corriger (de 0 à 3 fautes chaque ligne)

	E1	E2	E3
Chers Valérie et Nicolas,			
Nous été très heureux de apprendre	étions		
que vous allez bientôt célébrer votre union			
et nous vous remercions de	d'avoir		
avoir nous invité au votre mariage.	invités		
Malheureusement, nous serons à l'Italie			
à ce moment-là. Ce sont			
des vacances que nous avions prévu			
depuis très longtemps. Nous ne pouvons			
annuler notre vol et nous ne pouvons			
pas aussi changer date. Vous vous	Non plus	la	
souvenez certainement nos amis	notre		
Tony et Mary qui vivent en Australie.			
Ils ont nous invités à passer la semaine avec eux	de		
dans leur maison de vacances près du Florence.	de		
Nous n'avons pas vu leur depuis sept ans et	les		
nous ne savons pas quand nous verrons eux si	les		
nous manquons cette occasion.			
Nous vous souhaitons beaucoup des bonheurs dans	de		
votre nouvelle vie. Nous vous souhaitons également			
d'avoir la grande famille puisque			
c'est votre voeu le plus cher.			
Valérie et Nicolas ne pourront			
pas célébrer l'union de ses amis, parce			

10

Annexe 24 (p. 408) : Exemples du groupe expérimental (GE)

- T 1, partie 1

18/66 7

Premier contrôle

阅读下面几段文字，请划出你认为的错误，并改正。(每行最多三个错误，最少没有错误)

	E1	E2	E3
1. Je suis passé mon enfance	ai		
dans le village de la frontière espagnol.	la	espagnole	
Une nuit, je suis partie pour Paris dans			
la voiture d'un client.			
Je suis y restée un an. Au bout d'un an,			
j'ai assez de Paris.	suis		
Je suis partie pour Marseille.			
2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,	~~retentir~~		
je se suis réveillé immédiatement.	me		
3. Ce matin, nous n'avons fait pas			
du sport et pas de courses aussi. Nous sommes	plus		
allé à une bibliothèque pour lire livres.			
En suite, nous avons pris déjeuner			
dans le grand restaurant à côté de notre hôtel.			
Après le repas, nous sommes rentrés l'hôtel	à		
pour se reposer.			
Si il fait beau demain, nous allons	somme		
aller au cinéma.			
4. Je m'appelle Pierre			
et je suis le étudiant. Je viens du	un		
Qingdao et je habite Jinan.	à		
. Je suis marié mais je ne pas l'enfants.	n'ai		
Je étudie et travaille tous les jours.			

④

17/66

Premier contrôle

阅读下面几段文字， 请划出你认为的错误， 并改正。(每行最多三个错误， 最少没有错误)

	E1	E2	E3
1. Je suis passé mon enfance			
dans le village de la frontière espagnol.	La		
Une nuit, je suis partie pour Paris dans	à		
la voiture d'un client.			
Je suis y restée un an. Au bout d'un an,	depuis		
j'ai assez de Paris.			
Je suis partie pour Marseille.	à		
2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,			
je se suis réveillé immédiatement.	me		
3. Ce matin, nous n'avons fait pas			
du sport et pas de courses aussi. Nous sommes	de		
allé à une bibliothèque pour lire livres.	les livres		
En suite, nous avons pris déjeuner			
dans le grand restaurant à côté de notre hôtel.			
Après le repas, nous sommes rentrés l'hôtel			
pour se reposer.			
Si il fait beau demain, nous allons	S'il		
aller au cinéma.			
4. Je m'appelle Pierre			
et je suis le étudiant. Je viens du	de		
Qingdao et je habite Jinan.			
. Je suis marié mais je ne pas l'enfants.			
Je étudie et travaille tous les jours.			

15

- T1, partie 2

8

42/66

Premier contrôle

阅读下面几段文字， 改正粗斜体标示的错误。

1. Je ***suis*** ***passé*** mon enfance ***dans le village*** de la frontière espagnol. Une nuit, je suis partie pour Paris dans la voiture d'un client. Je ***suis y restée*** un an. Au bout d'un an, j'ai assez de Paris. Je suis partie pour Marseille.

(1) passée (2) un (3) j'y suis restée

2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti, je ***se suis réveillé*** immédiatement.

(4) me

3. Ce matin, nous n'avons ***fait pas*** ***du*** sport ***et pas*** de courses ***aussi***. Nous sommes ***allé*** à une bibliothèque pour lire ***livres***. En suite, nous avons ***pris déjeuner*** dans ***le*** grand restaurant à côté de notre hôtel. Après le repas, nous sommes ***rentrés*** l'hôtel pour ***se reposer***. ***Si il*** fait beau demain, nous allons aller au cinéma.

(5) pas fait (6) le (7) les (8) aussi (9) allés (10) les livres (11) pris (12) un (13) rentrés (14) nous (15) s'il

4. Je m'appelle Pierre et je suis ***le étudiant***. Je viens ***du*** Qingdao et ***je habite Jinan***. Je suis marié mais je ***ne pas l'enfants***. ***Je étudie*** et travaille tous les jours.

(16) un (17) de (18) habites (19) à Jinan (20) n'ai (21) d'enfant (22) je fais le étude

57/66

Premier contrôle

阅读下面几段文字， 改正粗斜体标示的错误。

1. Je ***suis*** ***passé*** mon enfance (1) Je passe
dans le village de la frontière espagnole (2) un
Une nuit, je suis partie pour Paris dans
la voiture d'un client.
Je ***suis y*** ***restée*** un an. Au bout d'un an, (3)
j'ai assez de Paris.
Je suis partie pour Marseille.

2. Quand la sonnerie d'alarme a retenti,
je ***se suis réveillé*** immédiatement. (4) me suis réveillé

3. Ce matin, nous n'avons ***fait pas*** (5) pas fait
du sport ***et pas*** de courses ***aussi***. Nous sommes (6) de (7) et (8) ~~aussi~~
(9) ***allé*** à une bibliothèque pour lire ***livres***. (9) allés (10) des
En suite, nous avons ***pris déjeuner*** (11) pris le déjeuner
dans ***le*** grand restaurant à côté de notre hôtel. (12) un
Après le repas, nous sommes
rentrés l'hôtel pour ***se reposer***. (13) rentrés à (14) nous reposer
Si il fait beau demain, nous allons (15) s'il
aller au cinéma.

4. Je m'appelle Pierre
et je suis ***le étudiant***. Je viens ***du*** (16) Etudiant (17) de
Qingdao et ***je habite Jinan***. (18) j'habite (19) à
Je suis marié mais je ***ne pas l' enfants***. (20) n'ai pas (21) d'enfants
Je étudie et travaille tous les jours. (22) j'etudie

Contrôle deux 38/75

Trouvez les fautes dans cet article et les corriger (de 0 à 3 fautes chaque ligne)

	E1	E2	E3
Chers Valérie et Nicolas,			
Nous été très heureux de apprendre	Sommes	d'apprendre	
que vous allez bientôt célébrer votre union			
et nous vous remercions de	d'avoir		
avoir nous invité au votre mariage.	inviter		
Malheureusement, nous serons à l'Italie	sommes		
à ce moment-là. Ce sont			
des vacances que nous avions prévu	en		
depuis très longtemps. Nous ne pouvons	pas		
annuler notre vol et nous ne pouvons			
pas aussi changer date. Vous vous	la		
souvenez certainement nos amis			
Tony et Mary qui vivent en Australie.			
Ils ont nous invités à passer la semaine avec eux	nous	ont	
dans leur maison de vacances près du Florence.			
Nous n'avons pas vu leur depuis sept ans et	ne les	avons pas	
nous ne savons pas quand nous verrons eux si	les		
nous manquons cette occasion.	cet		
Nous vous souhaitons beaucoup des bonheurs dans	des		
votre nouvelle vie. Nous vous souhaitons également			
d'avoir la grande famille puisque	une		
c'est votre voeu le plus cher.	la		
Valérie et Nicolas ne pourront			
pas célébrer l'union de ses amis, parce			
que ils ne veulent pas annuler le vol	qu'ils		
et changer la date.			
Madame Lee m'a posée une question en classe,			
Mais je n'ai pas pu la répondre,	ne l'ai pas		
et ma voisine aussi, donc elle a demandé	non plus		
le voisin de Pierre.			

15

6

Contrôle deux 50 | 75

Trouvez les fautes dans cet article et les corriger (de 0 à 3 fautes chaque ligne)

	E1	E2	E3
Chers Valérie et Nicolas,			
Nous été très heureux de apprendre	d'apprendre		
que vous allez bientôt célébrer votre union			
et nous vous remercions de			
avoir nous invité au votre mariage.	invitées	votre	
Malheureusement, nous serons à l'Italie	à l→en		
à ce moment-là. Ce sont			
des vacances que nous avions prévu	avions→avions	prévues	
depuis très longtemps. Nous ne pouvons	pas		
annuler notre vol et nous ne pouvons			
pas aussi changer date. Vous vous	aussi→maintenant	la	Vous→nous
souvenez certainement nos amis			
Tony et Mary qui vivent en Australie.			
Ils ont nous invités à passer la semaine avec eux	la→une		
dans leur maison de vacances près du Florence.	de→de		
Nous n'avons pas vu leur depuis sept ans et	leur vu		
nous ne savons pas quand nous verrons eux si	les	les	
nous manquons cette occasion.	de		
Nous vous souhaitons beaucoup des bonheurs dans	des→de bonheurs		
votre nouvelle vie. Nous vous souhaitons également	votre→la		
d'avoir la grande famille puisque	la→une		
c'est votre voeu le plus cher.	plus cher voeu		
Valérie et Nicolas ne pourront			
pas célébrer l'union de ses amis, parce			

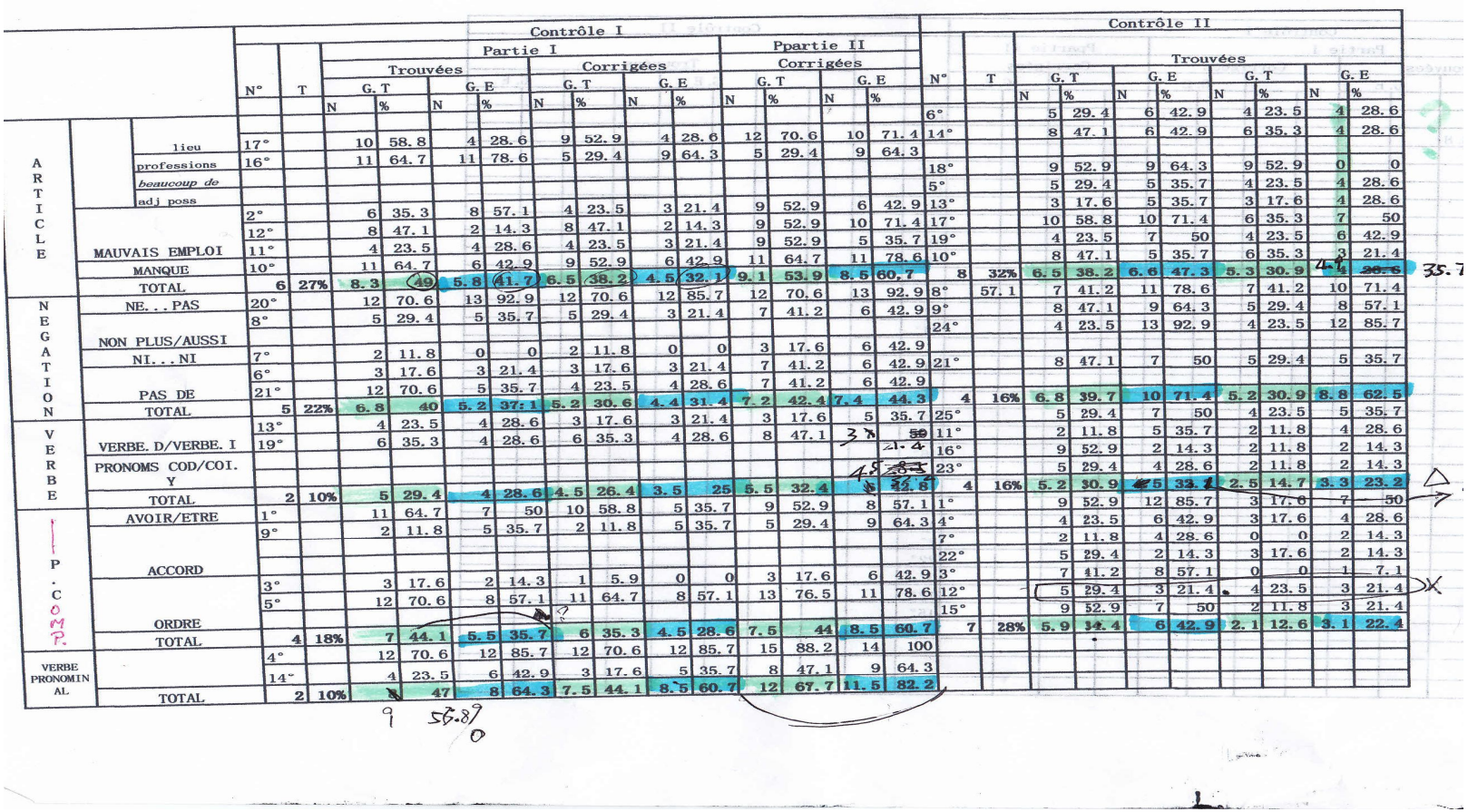
6

Annexe 25 (p. 408): Relevé de notes du G.T et du G.E (T1, partie 1 et T2)

G.T Test 1 (Partie 1)	G.E Test 1 (Partie 1)		G.T Test2	G.E Test 2
15	12		13	16
16	12		13	16
16	18		13	18
17	18		15	18
20	18		16	21
21	18		16	24
22	22		16	25
22	22		21	26
23	25		24	29
23	25		26	30
27	27		26	30
27	29		27	29
30	29		32	31
34	29		35	34
37	33		36	35
42	40		36	37
45	46		41	38
49	41		41	50
50	49		43	56

Annexe 26 (p. 408) : Brouillon de l'analyse et du calcul

- Disposition des erreurs :



			Contrôle I														Contrôle II											
					Partie I								Ppartie II						Trouvées										
					Trouvées				Corrigées				Corrigées						G. T		G. E		G. T		G. E			
			N°	T	G. T		G. E		G. T		G. E		G. T		G. E		N°	T	N	%	N	%	N	%	N	%		
					N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%												
ARTICLE	lieu		17°		10	58.8	4	28.6	9	52.9	4	28.6	12	70.6	10	71.4	14°		8	47.1	6	42.9	6	35.3	4	28.6		
	professions		16°		11	64.7	11	78.6	5	29.4	9	64.3	5	29.4	9	64.3												
	beaucoup de																18°		9	52.9	9	64.3	9	52.9	0	0		
	adj poss																5°		5	29.4	5	35.7	4	23.5	4	28.6		
			2°		6	35.3	8	57.1	4	23.5	3	21.4	9	52.9	6	42.9	13°		3	17.6	5	35.7	3	17.6	4	28.6		
			12°		8	47.1	2	14.3	8	47.1	2	14.3	9	52.9	10	71.4	17°		10	58.8	10	71.4	6	35.3	7	50		
	MAUVAIS EMPLOI		11°		4	23.5	4	28.6	4	23.5	3	21.4	9	52.9	5	35.7	19°		4	23.5	7	50	4	23.5	6	42.9		
	MANQUE		10°		11	64.7	6	42.9	9	52.9	6	42.9	11	64.7	11	78.6	10°		8	47.1	5	35.7	6	35.3	3	21.4		
	TOTAL			6	27%	8.3	49	5.8	41.7	6.5	38.2	4.5	32.1	9.1	53.9	8.5	60.7		8	32%	6.5	38.2	6.6	47.3	5.3	30.9	4.4	28.6	35.7
NEGATION	NE. . . PAS		20°		12	70.6	13	92.9	12	70.6	12	85.7	12	70.6	13	92.9	8°	57.1	7	41.2	11	78.6	7	41.2	10	71.4		
			8°		5	29.4	5	35.7	5	29.4	3	21.4	7	41.2	6	42.9	9°		8	47.1	9	64.3	5	29.4	8	57.1		
	NON PLUS/AUSSI																24°		4	23.5	13	92.9	4	23.5	12	85.7		
	NI. . . NI		7°		2	11.8	0	0	2	11.8	0	0	3	17.6	6	42.9												
			6°		3	17.6	3	21.4	3	17.6	3	21.4	7	41.2	6	42.9	21°		8	47.1	7	50	5	29.4	5	35.7		
	PAS DE		21°		12	70.6	5	35.7	4	23.5	4	28.6	7	41.2	6	42.9												
	TOTAL			5	22%	6.8	40	5.2	37.1	5.2	30.6	4.4	31.4	7.2	42.4	7.4	44.3		4	16%	6.8	39.7	10	71.4	5.2	30.9	8.8	62.5		
VERBE	VERBE. D/VERBE. I		13°		4	23.5	4	28.6	3	17.6	3	21.4	3	17.6	5	35.7	25°		5	29.4	7	50	4	23.5	5	35.7		
			19°		6	35.3	4	28.6	6	35.3	4	28.6	8	47.1	3	50	11°		2	11.8	5	35.7	2	11.8	4	28.6		
	PRONOMS COD/COI. Y															21.4	16°		9	52.9	2	14.3	2	11.8	2	14.3		
																	23°		5	29.4	4	28.6	2	11.8	2	14.3		
	TOTAL			2	10%	5	29.4	4	28.6	4.5	26.4	3.5	25	5.5	32.4			4	16%	5.2	30.9	4.5	33.1	2.5	14.7	3.3	23.2		
P. COMP.	AVOIR/ETRE		1°		11	64.7	7	50	10	58.8	5	35.7	9	52.9	8	57.1	1°		9	52.9	12	85.7	3	17.6	7	50		
			9°		2	11.8	5	35.7	2	11.8	5	35.7	5	29.4	9	64.3	4°		4	23.5	6	42.9	3	17.6	4	28.6		
	ACCORD																7°		2	11.8	4	28.6	0	0	2	14.3		
																	22°		5	29.4	2	14.3	3	17.6	2	14.3		
			3°		3	17.6	2	14.3	1	5.9	0	0	3	17.6	6	42.9	3°		7	41.2	8	57.1	0	0	1	7.1		
			5°		12	70.6	8	57.1	11	64.7	8	57.1	13	76.5	11	78.6	12°		5	29.4	3	21.4	4	23.5	3	21.4		
	ORDRE																15°		9	52.9	7	50	2	11.8	3	21.4		
	TOTAL			4	18%	7	44.1	5.5	35.7	6	35.3	4.5	28.6	7.5	44	8.5	60.7		7	28%	5.9	34.4	6	42.9	2.1	12.6	3.1	22.4		
VERBE PRONOMINAL			4°		12	70.6	12	85.7	12	70.6	12	85.7	15	88.2	14	100												
			14°		4	23.5	6	42.9	3	17.6	5	35.7	8	47.1	9	64.3												
	TOTAL			2	10%	8	47	8	64.3	7.5	44.1	8.5	60.7	12	67.7	11.5	82.2											

ABREVIATION																											
		15°		5	29.4	6	42.9	4	23.5	6	42.9	10	58.8	13	92.9	2°			9	52.9	9	64.3	8	47.1	9	64.3
		18°		7	41.2	4	28.6	7	41.2	4	28.6	13	76.5	9	64.3	20°			8	47.1	3	21.4	5	29.4	3	21.4
		22°		11	64.7	7	50	9	52.9	6	42.9	14	82.4	11	78.6											
	TOTAL		3	13%	7.7	45.1	5.7	40.5	6.7	39.2	5.3	38.1	12	72.6	11	78.6	2	8%	8.5	50	6	42.9	6.5	38.2	6	42.9
TOTAL			22	###													25										

比较方式

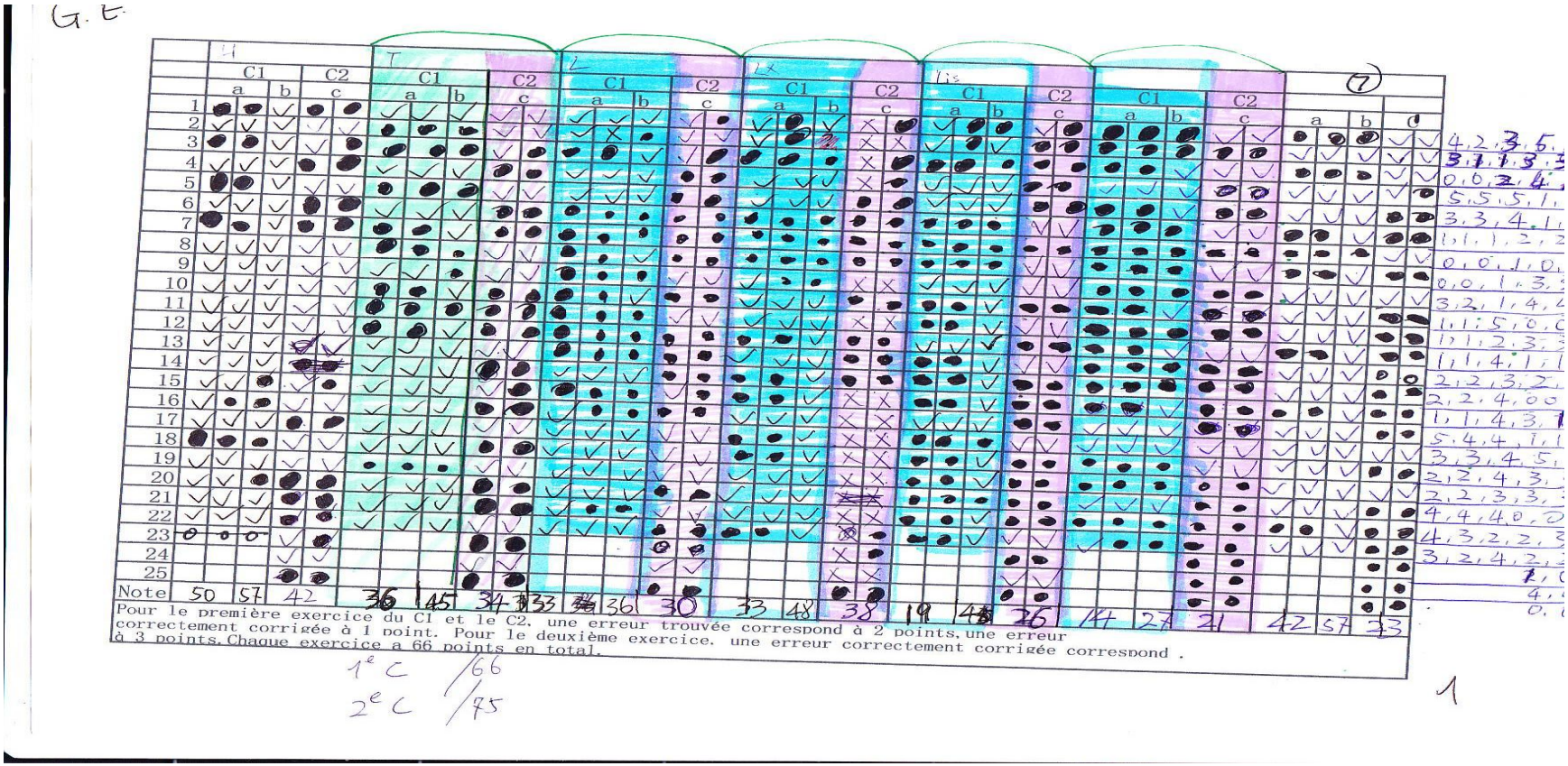
1. 分析每个选择点的正确率
2. 比较GT et Gt的同一选择点的百分比
3. 比较 Test 1 / test 2 同一组的百分比变化.
4. 比较 Gt 和 GT 两组第三项的结果（哪个组进步更大）

28.6
32.1
2/64.3

28.6
35.7
3/114.3
150
143

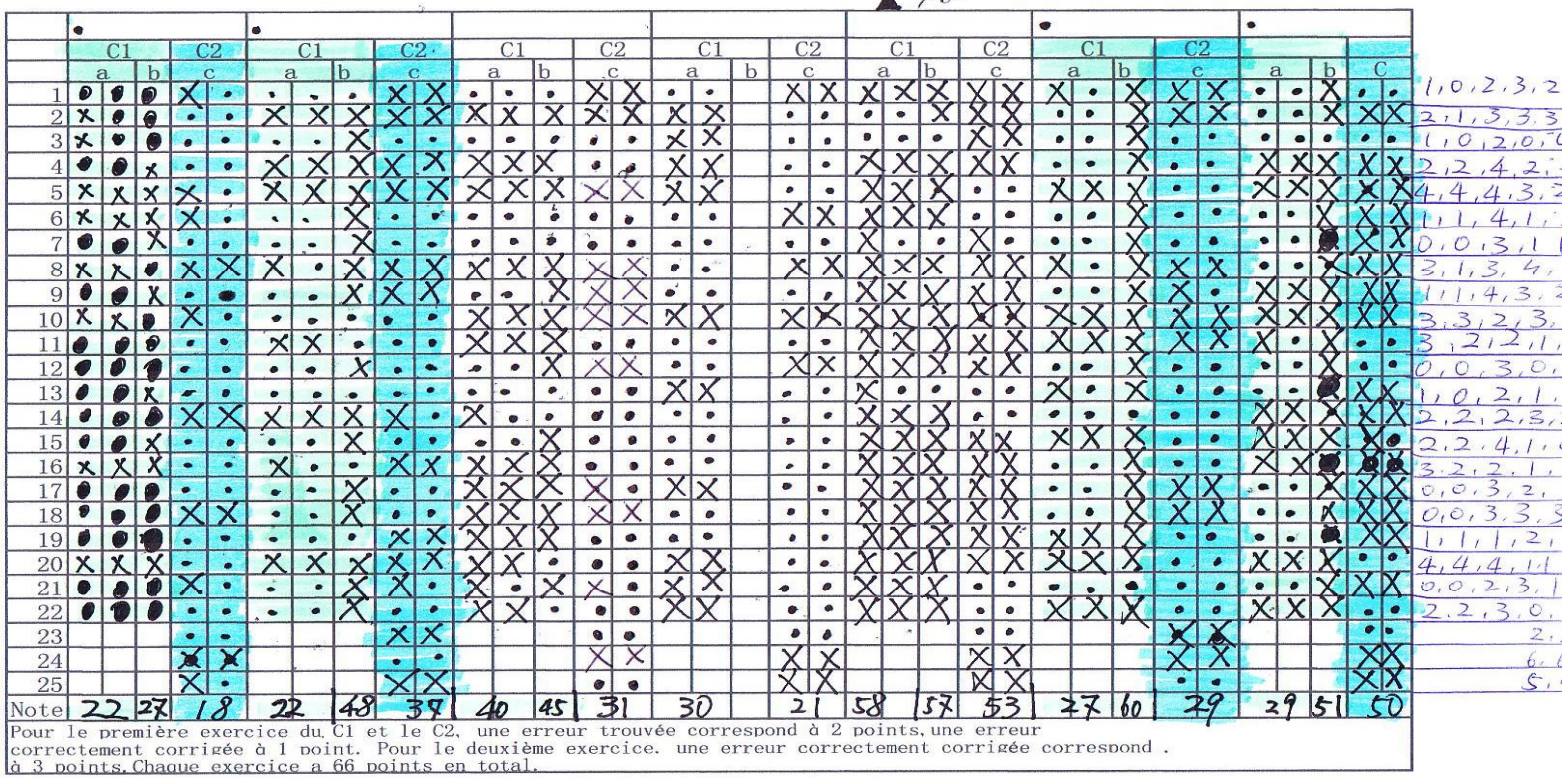
38.1

- Correction et analyse des copies[238] :



[238] Nous présenterons ici une partie de nos brouillons souhaitant garder des traces de notre travail d'analyse et de correction des copies. C1= T 1, C2 = T2 : a = Partie 1 du T1 ; b = Partie 2 du T1 ; C = T2. La première colonne de 'a ' concerne le dépistage de l'erreur, la deuxième concerne la correction. Il en est de même pour la rubrique 'c'. 'X' = bonne réponse, '.' = mauvaise réponse ou blanc.

GE

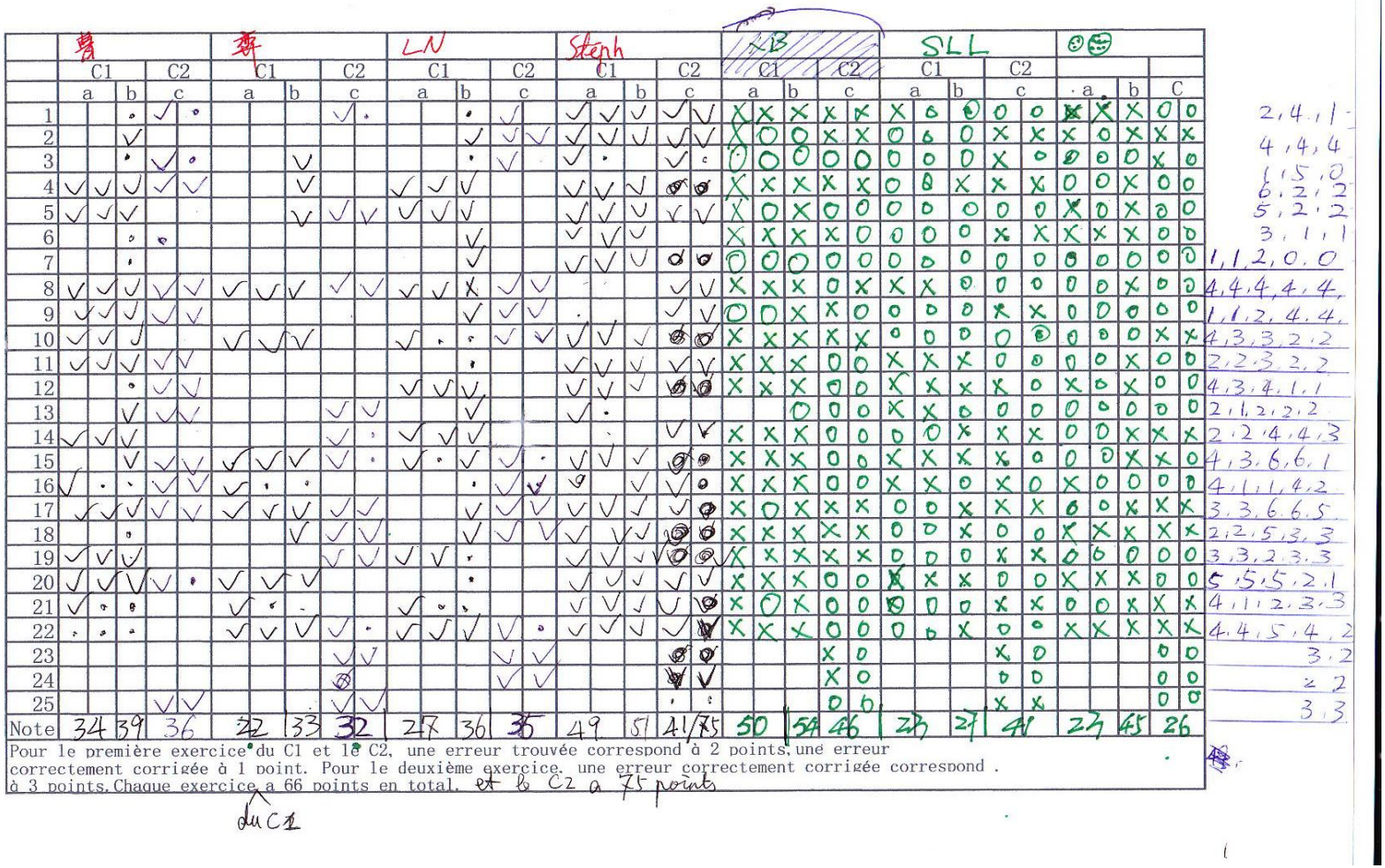


	C1 a	C1 b	C2 c	C1 a	C1 b	C2 c	C1 a	C1 b	C2 c	C1 a	C1 b	C2 c	C1 a	C1 b	C2 c	C1 a	C1 b	C2 c	C1 a	C1 b	C2 c	a	b	C
1			X			X			X			X			X			X			X				
2	X			X	X	X	X		X	X		X	X					X			X			X	X
3	X					X							X					X							
4			X	X	X	X	X		X	X	X							X			X			X	X
5	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X					X			X			X	X
6	X	X	X	X		X												X			X			X	X
7			X			X												X			X			X	X
8	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X						X			X			X	X
9			X			X	X		X			X						X			X			X	X
10	X	X		X						X	X	X	X					X			X			X	X
11										X	X	X						X			X				
12						X						X						X			X				
13			X															X			X			X	X
14				X	X	X	X		X	X								X			X			X	X
15			X			X						X						X			X			X	X
16	X	X	X			X			X	X	X	X						X			X			X	X
17						X				X	X	X	X					X			X			X	X
18				X	X					X	X	X	X					X			X			X	X
19									X	X	X	X						X			X			X	X
20	X	X	X			X	X		X	X	X							X			X				
21				X			X			X		X						X			X			X	X
22						X				X	X							X			X				
23						X																			
24			X									X			X										
25			X			X																			
Note	22	27	18	22	48	39	40	45	31	30		21	58	57	53	27	60	29	29	51	50			

Pour le première exercice du C1 et le C2, une erreur trouvée correspond à 2 points, une erreur correctement corrigée à 1 point. Pour le deuxième exercice, une erreur correctement corrigée correspond à 3 points. Chaque exercice a 66 points en total.

1,0,2,3,2
2,1,3,3,3
1,0,2,0,
2,2,4,2,
4,4,4,3,
1,1,4,1,
0,0,3,1
3,1,3,4,
1,1,4,3,
3,3,2,3,
3,2,2,1,
0,0,3,0,
1,0,2,1,
2,2,2,3,
2,2,4,1,
3,2,2,1,
0,0,3,2,
0,0,3,3,
1,1,1,2,
4,4,4,4
0,0,2,3,
2,2,3,0,
2,
6,
5,

2


C1
C2
a
b
c
Note
34 39 36
32 33 32
27 36 35
49 51 41/75
50 54 46
23 27 41
24 45 26
Pour le première exercice du C1 et le C2, une erreur trouvée correspond à 2 points, une erreur correctement corrigée à 1 point. Pour le deuxième exercice, une erreur correctement corrigée correspond à 3 points. Chaque exercice a 66 points en total. et b C2 a 75 points
du C2

Annexe 27 (p. 423) : Résultat du questionnaire

Nous avons calculé les points du questionnaire en respectant les standards suivants :

Pour les questions 1 à 12 : A = 3 points

B= 2 points

C = 1 point

D = E = 0 point

Pour la question 13, les élèves pouvaient faire plusieurs choix : A = B = C = D = E = 1

Nous comparons le questionnaire entre G. T et G. E dans le tableau ci-dessous :

Choix : N	G.T					G. E				
Sujet :	A	B	C	D / E	points	A	B	C	D	Points
1	7	8	3	2	40	9	7	4	0	45
2	7	5	5	3	36	5	8	6	1	37
3	10	10	0	0	50	10	8	2	0	48
4	10	6	3	1	45	8	7	4	1	42
5	2	12	4	2	34	5	9	3	3	36
6	7	8	2	3	39	7	6	6	1	39
7	4	8	8	0	36	4	8	8	0	36
8	11	6	2	1	47	11	5	2	2	45
9	2	10	7	1	33	7	5	2	6	33
10	12	8	0	0	52	11	9	1	1	52
11	12	3	0	5	42	13	7		0	53
12	5	8	3	4	34	7	3	9	1	36
13	69					72				
Points totaux	89	92	37	22	488	90	77	47	16	502

INDEX DES TABLEAUX

Tableau I.1.1 - Différence entre « apprentissage » et « acquisition »..... 40
Tableau I.1.2 - Compétence de communication de Hymes, Canale & Swain, Moiraud…….55
Tableau II.4.1 -Comparaison entre l'enseignant chinois et l'enseignant français (Comportement et attitude) 142
Tableau II.4.2- Comparaison entre l'enseignant chinois et l'enseignant français 145
Tableau II.4.3 - Situation de l'emploi du français au-dehors de la classe 162
Tableau II.4.4 - Eléments empêchant de parler le français.....163
Tableau II.4.5 - Influence négative de l'anglais sur l'apprentissage du français.....164
Tableau II.4.6 - Influence positive de l'anglais sur l'apprentissage du français 165
Tableau II.5.1 - Relation régulière entre l'efficacité et l'objectif / contenu d'enseignement 177
Tableau II.5.2 - Relation régulière entre l'efficacité et le rythme d'enseignement 177
Tableau II.5.3 - Relation entre la forme d'organisation des cours et l'efficacité (Babanski) 181
Tableau II.5.4 - Volonté, initiative et conviction en DLE.....184
Tableau II.5.5 – Comparaison entre l'enseignement optimisé et l'enseignement non-optimisé ...194
Tableau II.5.6 -Problèmes et faiblesses des enseignants du FLE chinois dans la programmation des objectifs.....201
Tableau II.5.7 – Exemple : préparation et procédé de l'enseignement du dossier 5 de Reflet.....206
Tableau II.5.8- Objectifs concrets définis pour les séances du dossier 5 de Reflet.....207
Tableau II.5.9 - Manifestation exemplaire de la définition des objectifs, de la finalité et du contenu d'enseignement du dossier 5 de Reflet.....211
Tableau II.5.10 – Comparaison des méthodes selon les tâches à accomplir 225
Tableau II.5.11 - Fonctions des méthodes en DLE 228
Tableau II.5.12- Présentation des deux classes de l'AF de Jinan (Période du cours et horaire) ...229
Tableau II.6.1 - (Exemple 1) La fonction du « sens de la langue (yugan) » dans la compréhension 242
Tableau II.6.2 - (Exemple 2) : La fonction du « sens de la langue (yugan) » dans la compréhension 242
Tableau II.6.3 – Définitions influentes du « sens de la langue » par les chercheurs chinois.....258
Tableau II.6.4 – Comparaison du « sens de la langue » entre notre thèse et les autres recherches 279
Tableau II.6.5 – Relation entre le « sens de la langue » et « language awareness ».....282
Tableau II.6.6 - Relation entre « métalinguistic awareness » et le « sens de la langue (yugan) ».283
Tableau II.6.7 - Rapports entre le « sens de la langue (yugan) », « language awareness » et « metalinguistic awareness ».....283
Tableau III.7.1 - Six niveaux de compétences linguistiques définis par le CECRL.....333
Tableau III.7.2 - Formes d'activités considérées comme favorables pour former le sens grammatical du française 343
Tableau III.8.1- Schéma de procédé de l'expérimentation (1) 350
Tableau III.8.2 – Présentation générale du groupe témoin et du groupe expérimental 359
Tableau III.8.3 – Répartition des erreurs du premier test 362

Tableau III.8.4 - Schéma de procédé du programme expérimental (2) 364
Tableau III.8.5 - Comparaison de la disposition des erreurs entre T 1 et T 2 367
Tableau III.8.6 – Informations générales sur l'intervention expérimentale 368
Tableau III.8.7 – Ordre et temps consacré aux séances expérimentales.....369
Tableau III.8.8 - Comparaison de l'organisation programmée entre G.T et G.E 371
Tableau III.8.9 – Démonstration de l'enseignement de l'article dans l'intervention expérimentale 375
Tableau III.8.10 – (Exemples) Absence de l'article devant la profession 377
Tableau III.8.11 – (Exemples) Absence de l'article devant le pays.....377
Tableau III.8.12 – (Exemples) Absence de l'article devant la ville.....377
Tableau III.8. 13 – (Exemples) Article dans la négation (1) 378
Tableau III.8.14 – (Exemples) Article dans la négation (2) 378
Tableau III.8.15 – (Exemples) Article devant les pays.....378
Tableau III.8.16 – Exercice (1) 381
Tableau III.8.17 – Tableau à valeur distributionnelle.....386
Tableau III.8.18 - Présentation de l'enseignement du pronom complément dans l'intervention expérimentale 390
Tableau III.8.19 - Classification de l'emploi du pronom complément (à remplir par les élèves) .393
Tableau III.8.20 – Tableau à valeur distributionnelle à compléter 394
Tableau III.8.21 - Tableau à valeur fonctionnelle à compléter par les élèves 395
Tableau III.8.22 - Ordre des pronoms compléments dans la même phrase.....395
Tableau III.8.23 - Sens direct de la mise en pratique du pronom complément 396
Tableau III.8.24 - Sens inverse de la mise en pratique du pronom complément.....396
Tableau III.8.25 – Exercice (2) : Jugez et corrigez 399
Tableau III.9.1 – Première analyse.....411
Tableau III.9.2 – Comparaison des notes du test 1 des deux groupes (1) 415
Tableau III.9.3 - Comparaison des notes du test 1 des deux groupes (2) 415
Tableau III.9.4 - Comparaison des notes du test 2 des deux groupes (1) 416
Tableau III.9.5 - Comparaison des notes du test 2 des deux groupes (2) 417
Tableau III.9.6 – Ranks du test 1 418
Tableau III.9.7 - Data d'analyse - Résultat statistique du test 1 418
Tableau III.9.8 - Ranks du test 2 419
Tableau III.9.9 - Data d'analyse - Résultat statistique du test 2 419
Tableau III.9.10 - Paired Samples Statistics 1 du G.T 420
Tableau III.9.11 - Paired Samples Correlations du G.T.....421
Tableau III.9.12 - Paired Samples du G.T 421
Tableau III.9.13 - Paired Samples Statistics 2 du G.E 422
Tableau III.9.14 - Paired Samples Correlations 2 du G.E.....422
Tableau III.9.15 - Paired Samples Test 2 du G.E.....423

INDEX DES FIGURES

Figure I.1- Triangle pédagogique de J. Houssaye (1988)..... 27

Figure I.2 - Modèle SOMA de Legendre (1988, cité par Germain) 28

Figure I.3 - Carré pédagogique de Rézeau (2001) 29

Figure I. 4 - Modèle pédagogique avec l'environnement 30

Figure I.2.1 - Relation entre les langues et le monde 82

Figure II.4.1- Exemple pour comparer l'écriture chinoise, française et anglaise 152

Figure II.6.1 - Relations entre les compétences linguistiques relatives (Wang P.)..... 268

Figure II.6.2 - Relations entre le sens de la langue, la compétence de EE et les perceptibilités. 270

Figure II.6.3 – Mécanisme cognitif du « sens de la langue (yugan) » (Zhang Yanxin, 2005)..... 275

Figure II.6.4 - Mécanisme cognitif du « sens de la langue (yugan) » (modifié) 278

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 7

ABREVIATIONS ET ACRONYMES 11

SOMMAIRE 13

INTRODUCTION 15

1. Problématique et raisonnements 15
2. Hypothèses 19
3. Méthode de recherche 20
4. Organisation de la thèse 20

I CONTEXTE : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET LE FLE EN CHINE 23

I.1 Définition des mots-clés et méthodologie 31

I.1.1 Définition des mots-clés 31

I.1.1.1 Langue et langage 31

I.1.1.2 Langue maternelle, langue première, langue de référence, langue source et langue pré-acquise 32

I.1.1.3 Langue seconde, langue étrangère, première langue étrangère, langue cible 34

I.1.1.4 Langue véhiculaire 37

I.1.1.5 Interlangue 37

I.1.1.6 Acquisition et apprentissage 38

I.1.1.7 « *Input* » / « *Intake* » / « *Output* » 41

I.1.1.8 Compétence / connaissance 42

I.1.1.9 Explicite / implicite 51

I.1.1.10 Conceptualisation 52

I.1.1.11 Compétence communicative 53

I.1.1.12 Enseignant natif / Enseignant vernaculaire 57

I.1.1.13 Sens de la langue / Sens apparenté de la langue étrangère 57

I.1.1.14 Compétence linguistique apparentée 57

I.1.1.15 Optimisation du processus éducatif 58

I.1.2 Méthodologies 59

I.1.2.1 Recherche-action comme méthodologie de recherche 59

I.1.2.2 Eléments-clés de la méthodologie de la recherche 59

I.1.2.2.1 Observation 59

I.1.2.2.2 Questionnaire 59

I.1.2.2.3 Expérimentation pédagogique 60

I.2 L'évolution de la didactique des langues étrangères en Chine 63

I.2.1 Statut dichotomique des langues étrangères en Chine 65

I.2.2 Didactique des langues étrangères en Chine 67

I.2.2.1 Récapitulation et planification de la DLE en Chine 67
I.2.2.1.1 Histoire de l'éduction de LE en Chine 67
I.2.2.1.2 Perspective pour la planification de l'éducation de LE en Chine 72
I.2.2.2 Théories didactiques en Chine 73
I.2.2.2.1 Théories didactiques influant la DLE en Chine 74
I.2.2.2.2 Avis et attitude des Chinois envers ces théories empruntées 76
I.2.2.2.3 Analyse de l'efficacité faible de l'enseignement de LE 77
I.2.2.3 « Dix mythes » de l'enseignement de LE en Chine 82
I.2.3 Méthodes didactiques importées 98
I.2.3.1 Pourquoi ? 98
I.2.3.2 Doctrine du 'prendre' 100
I.2.3.3 Tradition chinoise d'enseignement des LE 103
I.2.4 Bilan 107

I.3 Le FLE en Chine 109
I.3.1 Première analyse externe des facteurs dans les « triangles » 111
I.3.1.1 Le français en Chine 111
I.3.1.1.1 Le français aux yeux des Chinois 111
I.3.1.1.2 Evolution du FLE en Chine 112
I.3.1.2 Public 115
I.3.1.2.1 Catégorisation 116
I.3.1.2.2 Âge 118
I.3.1.2.3 Niveau d'éducation 119
I.3.1.2.4 Proportion d'apprenants féminins et masculins 119
I.3.1.2.5 Motivations et besoins des apprenants 121
I.3.1.3 Savoirs et manuels 121
I.3.2 Première analyse interne de l' « enseignant » 125
I.3.2.1 Division du travail 126
I.3.2.2 Avantages et inconvénients de l'enseignant étranger 127
I.3.2.3 Nécessité de la coopération 130
I.3.3 Bilan 131

II CADRE THÉORIQUE : INTÉGRATION DES FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT CHINOIS DANS LA FORMATION « OPTIMISÉE » DU « SENS DE LA LANGUE » EN FRANCAIS 135

II.4 Ressources et caractéristiques de l'enseignant chinois 139
II.4.1 Ressources de l'enseignant chinois 140
II.4.1.1 Enseignant chinois en FLE 140
II.4.1.1.1 Comparaison entre l'enseignant chinois et l'enseignant francophone 140
II.4.1.1.2 Coopération et division du travail 146
II.4.1.2 Comparaisons linguistiques entre le chinois, l'anglais et le français 147
II.4.1.2.1 Phonétique 147
II.4.1.2.2 Lexique 148
II.4.1.2.3 Grammaire 148

II.4.1.2.3.1 Système aspecto-temporel du français et du chinois 149
II.4.1.2.3.2 Comparaison grammaticale entre le français et l'anglais 149
II.4.1.3 Comparaison culturelle entre le monde chinois et le monde occidental 150
II.4.1.3.1 Mode de pensée des Chinois et des Européens 150
II.4.1.3.2 Identité culturelle de l'enseignant de LE 154
II.4.2 Transfert linguistique 158
II.4.2.1 Généralité du transfert linguistique 158
II.4.2.2 Langue et transfert multilingue 158
II.4.2.3 Analyse des problèmes du transfert linguistique dans l'apprentissage par l'apprenant chinois 160
II.4.2.3.1 Méthodologie d'enquête 161
II.4.2.3.2 Résultat et réflexion 162
II.4.3 Bilan 166

II.5 Théorie de l'optimisation de BABANSKI 169
II.5.1 Introduction 169
II.5.2 Principes de l'optimisation 172
II.5.2.1 Enseignement, éducation et progression continue 172
II.5.2.2 Principes pour optimiser la sélection du contenu 174
II.5.2.3 Acceptabilité 176
II.5.2.4 Motivation 180
II.5.2.5 Perception sensorielle, volonté, initiative et indépendance. 180
II.5.2.6 Amélioration des conditions matérielles 185
II.5.2.7 Evaluation 185
II.5.2.8 Renforcement de l'effet de l'enseignement 186
II.5.3 Critères et approches 188
II.5.4 Définition de l'objectif d'enseignement 195
II.5.5 Optimiser le contenu à enseigner 211
II.5.6 Motivation des apprenants et optimisation de l'éducation 215
II.5.7 Progression continue (Développement durable) de l'apprenant 216
II.5.7.1 Technique et compétence 217
II.5.7.2 Apprendre à apprendre 218
II.5.7.2.1 Apprendre à définir l'objectif 218
II.5.7.2.2 Former la motivation 218
II.5.7.2.3 Utiliser les documents de référence 219
II.5.7.2.4 Lire à la vitesse optimisée 220
II.5.7.2.5 Suivre attentivement le cours 220
II.5.7.2.6 Accomplir la tâche de manière indépendante et surmonter des difficultés 221
II.5.7.2.7 Savoir s'évaluer 222
II.5.8 Comment sélectionner les meilleures méthodes et les intégrer ? 223
II.5.9 Alléger le travail de l'apprenant 228
II.5.10 Temps et énergie consacrés à l'enseignement 229
II.5.11 Conclusion 231

II.6 «Sens de la langue » et compétences linguistiques 235
II.6.1 Introduction 237

II.6.1.1 « Sens de la langue (*yugan*) » : problématique 238
II.6.1.2 Sur quoi ? 240
II.6.1.3 Pourquoi ? 240
II.6.1.4 Comment ? 243
II.6.1.5 Objectif de notre recherche 243
II.6.1.6 Points d'appuis 244
II.6.2 « Sens de la langue (*yugan*) » : Généralité 245
II.6.2.1 Récapitulatif de la recherche sur le « sens de la langue (*yugan*) » 245
II.6.2.1.1 Recherches en Chine 245
II.6.2.1.1.1 Proposition pour le « sens de la langue (*yugan*) » 245
II.6.2.1.1.2 Recherches supplémentaires en Chine 246
II.6.2.1.2 Recherche à l'étranger 255
II.6.2.2 Définition du « sens de la langue » 256
II.6.2.2.1 Essence et caractéristiques 257
II.6.2.3 Sens de la langue, compétence et connaissance 259
II.6.2.3.1 Compétence linguistique au sens large 263
II.6.2.3.2 Compétence linguistique apparentée (CLA) 266
II.6.2.3.3 « Sens de la langue (*yugan*) » et compétence 271
II.6.2.3.4 « Sens de la langue (*yugan*) » et connaissance 272
II.6.2.3.5 Mécanisme du fonctionnement du « sens de la langue (*yugan*) » 274
II.6.2.3.6 Bilan 279
II.6.2.4 Distinction des notions similaires 279
II.6.3 « Sens » de la première langue et « sens apparenté » de la langue étrangère 284
II.6.3.1 Relation entre le « sens » et le « sens apparenté » 284
II.6.3.2 Comment développer le « sens de la langue (yugan) » dans l'enseignement/apprentissage ? 289
II.6.3.2.1 Connaissance linguistique 289
II.6.3.2.2 « Capacité de pensée » 289
II.6.3.3 Bilan 290
II.6.4 « Sens de la langue (*yugan*) » et enseignement de la grammaire 291
II.6.4.1 Grammaire pédagogique, grammaire scientifique et « *explicitness* » 291
II.6.4.2 Compétence linguistique et enseignement de la grammaire 293
II.6.4.2.1 Influence de l'enseignement de la grammaire sur le développement de la compétence linguistique 293
II.6.4.2.2 Acquisition de la langue et enseignement de la grammaire 294
II.6.4.2.3 Compétence de CE / EE et enseignement de la grammaire 294
II.6.4.2.4 Compétence de CO / EO et enseignement de la grammaire 296
II.6.4.2.5 Enseignement de la grammaire et compétence linguistique au sens large 300
II.6.4.2.6 Enseignement traditionnel de la grammaire et compétence d'application de la langue 301
II.6.4.2.7 Enseignement de la grammaire et explicitité de la grammaire 302
II.6.4.3 Enseignement de la grammaire optimisé 304
II.6.4.3.1 Langue maternelle de l'apprenant 305
II.6.4.3.2 Age de l'apprenant 305

II.6.4.3.3 Ordre naturel d'acquisition 306
II.6.4.3.4 Fréquence, régularité et productivité de la grammaire 307
II.6.4.3.5 Objectif d'enseignement et contrainte du cours 307
II.6.4.3.6 Connaissances grammaticales pré-acquises par les apprenants 308
II.6.4.3.7 Méthodes souples de l'enseignement de la grammaire 308
II.6.4.3.8 Variété (linguistique) 309
II.6.5 Formation au « sens de la langue (*yugan*) » 310
II.6.5.1 Lecture et méthode « 6, 3, 4 » 310
II.6.5.1.1 Méthode « 6, 3, 4 » : six étapes 311
II.6.5.1.2 Méthode « 6, 3, 4 » : trois principes 314
II.6.5.1.3 Méthode « 6, 3, 4 » : quatre angles de vision 316
II.6.5.1.3.1 Forme de la langue – contenu du texte – forme de la langue 316
II.6.5.1.3.2 Perception – compréhension – perception 317
II.6.5.1.3.3 Perception dans l'ensemble – analyse partielle – acquisition globale 318
II.6.5.1.3.4 Pratique – accumulation de la connaissance – pratique 318
II.6.5.2 Autres méthodes que la lecture 319
II.6.5.2.1 Modèle « 3P » 320
II.6.5.2.2 Enseignement par tâche 320
II.6.5.2.3 Pragmatique 321

III MISE EN ŒUVRE PRATIQUE : OPTIMISATION DE L'ACQUISITION DU SENS DE LA LANGUE DU FRANCAIS PAR LES DÉBUTANTS 323

INTRODUCTION 325

III.7 Projet pédagogique de l'étape élémentaire 327
III.7.1 Étape élémentaire de l'apprentissage du français 327
III.7.1.1 Recherche sur les étapes du processus d'apprentissage de LE 327
III.7.1.1.1 Importance de la recherche sur les étapes du processus d'apprentissage de LE 327
III.7.1.1.2 Représentations des étapes du processus d'apprentissage 328
III.7.1.1.3 Réflexion sur la recherche des étapes du processus d'apprentissage de LE 329
III.7.1.1.4 Jugement intuitif 331
III.7.1.2 Enseignement élémentaire 332
III.7.1.2.1 Définition de l'apprentissage élémentaire du français 332
III.7.1.2.2 Caractéristiques de l'enseignement/apprentissage élémentaire 335
III.7.2 Préparation et conception de l'intervention expérimentale 337
III.7.2.1 Objectifs du programme et des activités pédagogiques 337
III.7.2.2 Formes d'activités 338
III.7.2.3 Hypothèses 343
III.7.2.4 Difficultés éventuelles prévues 344

III.8 Protocole expérimental 347
III.8.1 Présentation de l'expérimentation 348
III.8.2 Partie expérimentale : AF de JINAN – Groupe Expérimental J - 4 / Groupe Témoin J – 1 351
III.8.2.1 Présentation générale 351

III.8.2.1.1 Système pédagogique 351
III.8.2.1.2 Durée et horaire 352
III.8.2.1.3 Méthode 352
III.8.2.1.4 Déroulement de cours 356
III.8.2.1.5 Comparaisons entre le groupe témoin et le groupe expérimental 358
III.8.2.2 Description de l'expérimentation 360
III.8.2.2.1 Préparation 360
III.8.2.2.1.1 Analyse des connaissances linguistiques françaises pré-acquises 360
III.8.2.2.1.2 Elaboration du premier test 360
III.8.2.2.1.3 Elaboration du deuxième test 364
III.8.2.2.2 Déroulement de l'intervention et exemple des activités 368
III.8.2.2.2.1 Description de l'intervention 369
III.8.2.2.2.2 Outils pédagogiques 372
III.8.2.2.2.3 Description d'activités 372
III.8.2.2.2.3.1 Article 373
III.8.2.2.2.3.2 Pronom COD / COI 382
III.8.3 Expérimentation supplémentaire : 400
III.8.3.1 Objectif 400
III.8.3.2 Public 401
III.8.3.3 Outil et organisation 403
III.8.3.4 Réflexion sur ce test 403
III.8.4 Bilan 405

III.9 Analyse des résultats, synthèse et réflexion 407
III.9.1 Contrastes des résultats partiels 407
III.9.2 Analyse statistique des données 412
III.9.2.1 Méthodologie d'analyse – Mann-Whitney 412
III.9.2.1.1 Généralité 412
III.9.2.1.2 Modalité du calcul 413
III.9.2.1.3 Valeur du résultat 413
III.9.2.1.4 Pourquoi choisir le test de (Wilcoxon-) Mann-Whitney ? 413
III.9.2.1.5 Donnée de l'expérimentation 414
III.9.2.2 Data d'analyse et résultat 418
III.9.2.2.1 Résultat statistique du test 1 418
III.9.2.2.2 Résultat statistique du test 2 419
III.9.2.3 T-Test 420
III.9.2.3.1 Principes du test t 420
III.9.2.3.2 Calcul statistique de notre expérimentation 420
III.9.2.3.2.1 Groupe témoin 420
III.9.2.3.2.2 Groupe expérimental 422
III.9.3 Analyse du questionnaire sur la motivation des apprenants 423
III.9.4 Bilan 424
III.9.4.1 Synthèse du résultat de l'expérimentation 424
III.9.4.2 Réflexion et analyse critique 425

CONCLUSION 429

Action, réaction, réflexion : premier bilan 430

Limites 436

Perspectives 437

Conclusion 441

BIBLIOGRAPHIE 443

Bibliographie par chapitres 444

Bibliographie par ordre alphabétique des noms d'auteurs 457

ANNEXES 473

Annexe 1 (p. 67, 246) : Chine ancienne 475

Annexe 2 (p. 114) : Les Alliances Françaises en Chine 477

Annexe 3 (p. 123) : Les méthodes du FLE utilisées en Chine 479

Annexe 4 (p. 127) : Questionnaire - Image et enseignement des enseignants étrangers en Chine selon les apprenants chinois 481

Annexe 5 (p. 147) : Comparaison phonétique 489

Annexe 6 (p. 148) : Difficultés phonétiques pour les apprenants chinois 491

Annexe 7 (p. 148) : Comparaison lexicale entre le français et l'anglais 493

Annexe 8 (p. 149) : Comparaison grammaticale 499

Annexe 9 (p. 161) : Questionnaire - Fonction et influence de l'anglais sur le FLE en Chine 505

Annexe 10 (p. 178) : Dossier 0 de *Reflet* 511

Annexe 11 (p. 202) : Episode 9 de *Reflet* 517

Annexe 12 (p. 332) : Introduction au Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues (CECR) 525

Annexe 13 (p. 349) : Questionnaire - Évaluation sur l'effet de l'expérimentation et la motivation des élèves 533

Annexe 14 (p. 354) : Comparaison de *Reflet* – français et *Reflet* – version chinoise 539

Annexe 15 (p. 355) : Partie sur la phonétique dans Reflet version chinoise 547

Annexe 16 (p. 357) : Formulaire pédagogique disponible à l'AF (Reflet) 553

Annexe 17 (p. 357) : Documents concernant la grammaire explicite distribués souvent par les enseignants francophones et chinois à l'AF de Jinan 555

Annexe 18 (p. 360) : Connaissances déjà apprises des élèves de l'AF avant le test 1 557

Annexe 19 (p. 360) : Exemples de productions écrites des élèves de l'AF de Jinan aux contrôles 561

Annexe 20 (p. 362) : Test 1 - partie 1 569

Annexe 21 (p. 363) : Test 1 - partie 2 ____ **571**

Annexe 22 (p. 364, 365) : Test 2 ____ **573**

Annexe 23 (p. 408) : Exemples du groupe témoin (GT) ____ **575**

Annexe 24 (p. 408) : Exemples du groupe expérimental (GE) ____ **581**

Annexe 25 (p. 408) : Relevé de notes du G.T et du G.E (T1, partie 1 et T2) ____ **587**

Annexe 26 (p. 408) : Brouillon de l'analyse et du calcul ____ **589**

Annexe 27 (p. 423) : Résultat du questionnaire ____ **595**

INDEX DES TABLEAUX ____ **597**

INDEX DES FIGURES ____ **599**

TABLE DES MATIÈRES ____ **601**